

Eszterházy Károly Katolikus Egyetem
Bölcsészettudományi Kar
Történelemtudományi Doktori Iskola

Petrikné Jánossy Csilla

A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának módszertana, különös tekintettel a történelemtanításra
Történelemtanítás sérülésspecifikusan

Doktori (PhD) értekezés

Témavezető:

Dr. Rainer-Micsinyei János
egyetemi tanár (EKKE)

Bíráló Bizottság:

Elnök	Dr. Majtényi Görgy	kutatóprofesszor (EKKE)
Bíráló	Dr. Somogyvári Lajos	egyetemi docens (PE)
Bíráló	Dr. Darvai Tibor	egyetemi adjunktus (ELTE)
Tag	Dr. Kúspér Judit	egyetemi docens (EKKE)
Titkár	Dr. Ambrus László	egyetemi adjunktus (EKKE)

EGER

2025

4. melléklet

Nyilatkozat a munka önállóságáról, a szakirodalmi források
megfelelő idézéséről

Alulírott PETRIKÉ JAVORSKY CSILLA ezennel

kijelentem, hogy a SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ GYERMEKEK OKTATÁSÁNAK
MÓDTEREJEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A TÖRTÉNELMI TANTÁRSÁG - TÖRTÉNELMI

TANTÁRSÁG SZAKÉRTŐI ÉRTÉKELÉSE című doktori értekezést magam készítettem, és abban
csak a szakirodalmi hivatkozások listáján megadott forrásokat használtam fel. Minden olyan
részt, amelyet szó szerint, vagy azonos tartalommal, de átfogalmazva más forrásból átvettem,
a forrás egyértelmű megadásával megjelöltem.

Amennyiben az értekezés elkészítése során mesterséges intelligencia alapú rendszereket hasz-
náltam fel, a felhasználás nem irányult az egyes részek teljes megszövegezésére, tartalom
létrehozására. Minden olyan részt, amelyben mesterséges intelligencia alapú rendszerek fel-
használása történt, egyértelmű jelöléssel láttam el.

Eger, 2025.12.14.

Petriké Javorsky Csilla

A doktorandusz aláírása

Tartalom

Bevezetés, célmeghatározás	5
1. Helyzetfelmérés, a témaválasztás időszerűsége	15
1.1 Hazai pedagógusok ismeretei az SNI-s tanulókról.....	15
1.2 Integráció vagy szegregáció?	50
1.3 Nemzetközi kitekintés a fogyatékossgal élő gyermekek helyzetével kapcsolatban.....	56
1.4 Külföldi pedagógusok ismeretei a különleges nevelési igényű tanulók fejlesztésével kapcsolatban	73
1.4.1 Izrael	73
1.4.2. Németország.....	107
1.4.3. Amerikai Egyesült Államok	143
1.5. Összehasonlító elemzés a hazai adatok és a három külföldi felmérés vonatkozásában	193
2. A sajátos nevelési igény (SNI) mint státusz bemutatása	220
2.1. Historiográfiai áttekintés a fogyatékkal élők tekintetében	220
2.1.1. A hallássérültek	228
2.1.2. Látásfogyatékkal élők - a vakok és gyengénlátók	234
2.1.3. A mozgásfogyatékkal élők	238
2.1.4. Az intellektuális fogyatékkal élők	240
2.1.5. Gyógypedagógia – gyógypedagógiai intézmények	243
2.1.6. Szakértői vélemény	248
2.2. A Mozgásjavító EGYMI bemutatása	248
2.3. Partnerintézmények, társintézmények	259
3. Történelemtanítás sérülésspecifikusan	268
3.1 A cerebrális parézis leírása	268
3.2. A történelemtanítás célja, módszertana	270
3.3. Nehézségek a történelemtanítás során.....	280
3.4. Interjúk végzett CP-s tanulókkal	286
4. Módszertani változtatások, tananyagfejlesztés.....	298
4.1. Megoldási kísérletek a CP-s tanulók nehézségeinek kezelésére	298
4.2. Térképelemzés.....	324
4.3. Forráselemzés (kép, ábra, táblázat, szöveg)	328
4.4. Mátrix-módszer	330
4.5. Nyújtott tagozat	342
5. Összegzés	347
Függelék	351
Forrás-és irodalomjegyzék	351
Fogalomtár	385

Jogtár	398
Mellékletek	411
Ábrák jegyzéke	411
Grafikonok jegyzéke	411
Táblázatok jegyzéke	416
Képek jegyzéke	424
Fejezetekhez kapcsolódó tájékoztató anyagok	433

*„...Ezrekbe fogódzók, ha hittel
mondanánk, mint ők odafele
élik, hogy: a másik ügyéhez
egész létemmel van közöm!...”*

Garai Gábor: Artisták¹

Bevezetés, célmeghatározás

Az Egyesült Nemzetek Közgyűlése 1948. december 10-én hirdette ki az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát, ennek szövege szerint „Minden emberi lény szabadon születik és egyenlő méltósága és joga van... Mindenki, bármely megkülönböztetésre, nevezetesen fajra, színre, nemre, nyelvre, vallásra, politikai vagy bármely más véleményre, nemzeti vagy társadalmi eredetre, vagyoni, születésre, vagy bármely más körülményre való tekintet nélkül hivatkozhat a jelen Nyilatkozatban kinyilvánított összes jogokra és szabadságokra...A törvény előtt mindenki egyenlő...”²

A fenti deklaráció, ha az egész világra nem is vonatkozhat jogilag, de az ENSZ közel félszáz tagállamára mindenképpen és a tagállamok sorába a civilizált világ minden országa beletartozik.

A fogyatékossgal élő emberek jogairól szóló egyezményt, az ENSZ 2006. december 13-án fogadta el. Ezt az egyezményt Magyarország 2007. június 25-én ratifikálta, 2008. május 3-án hazánkban életbe lépett a fogyatékossgal élő emberek jogairól szóló ENSZ-konvenció.

Ha csak Európát vizsgáljuk ebben a témakörben, az EU Alapjogi Chartájának 21. cikke tiltja a hátrányos megkülönböztetés minden formáját, azaz többek között a nem, faj, szín, etnikai vagy társadalmi származás, genetikai tulajdonság, nyelv, vallás vagy más meggyőződés, politikai vagy más vélemény, nemzeti kisebbséghez tartozás, vagyoni helyzet, születés, fogyatékossg, életkor vagy szexuális irányultság alapján történő megkülönböztetést.

Tehát az alapvető jogok védelme az uniós jogrend fontos eleme.

Ha tovább szűkítjük a kört, Magyarország Alaptörvényében (2011. április 25.) a XIX. cikk foglalkozik ezzel a témakörrel.

(1) Magyarország arra törekszik, hogy minden állampolgárának szociális biztonságot nyújtson. Anyaság, betegség, rokkantság, fogyatékossg, özvegyseg, árvaság és önhibáján

¹ <https://margitanyakepeslapjai.bloglap.hu/cikkek/garai-gabor-versei-19519> (letöltés: 2023. 05. 15.)

² Emberi jogok egyetemes nyilatkozata. 1., 2., 7. cikk

<https://hu.humanrights.com/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html> (letöltés: 2022. 05. 10.)

kívül bekövetkezett munkanélküliség esetén minden magyar állampolgár törvényben meghatározott támogatásra jogosult.

(2) Magyarország a szociális biztonságot az (1) bekezdés szerinti és más rászorulóknak esetében a szociális intézmények és intézkedések rendszerével valósítja meg.

Amint az látható, az elvek, törvények koherensek, a szabályok szellemisége egyértelműen tiltja a hátrányos megkülönböztetést. Ez az elmélet – a gyakorlatban viszont az elvek megvalósítása már közel sem ilyen egyértelmű. Különböznek az értelmezések, mások a kultúrák, a hagyományok, az értékrendek nem csak országokként, de akár népcsoportonként, tájegységenként vagy akár egy-egy etnikai kisebbség viszonylatában.

A nemzetek feletti jogforrások esetében inkább az „ajánlás” jelleg dominál, hiszen nehézkes a szankcionálás, de a magyar büntető törvénykönyvben már konkrét büntetési tételek szerepelnek. „...*Aki más, valamely nemzeti, etnikai, faji, vallási csoporthoz vagy a lakosság egyes csoportjaihoz tartozása vagy vélt tartozása, így különösen fogyatékosága, nemi identitása, szexuális irányultága miatt olyan, kihívóan közösségellenes magatartást tanúsít, amely alkalmas arra, hogy az adott csoport tagjában riadalmat keltsen, bűntett miatt három évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő. Aki mást valamely nemzeti, etnikai, faji, vallási csoporthoz vagy a lakosság egyes csoportjaihoz tartozása vagy vélt tartozása, így különösen fogyatékosága, nemi identitása, szexuális irányultága miatt bántalmaz, illetve erőszakkal vagy fenyegetéssel arra kényszerít, hogy valamit tegyen, ne tegyen vagy eltűnjön, egy évtől öt évig terjedő szabadságvesztéssel büntetendő.*”³

A Függelékben található egy Jogforrás-lista, ez nem tartalmazza a bilaterális (kétoldalú) nemzetközi egyezményeket (körülbelül 70 országgal van Magyarországnak szociálpolitikai egyezménye), de nem tartalmazza a konzuli és a családjogi egyezményeket sem. Létezik továbbá több ezer kapcsolódó önkormányzati rendelet, ezekből sem válogattunk, a lista csak a releváns multilaterális (többoldalú) és a hazai, országos hatályú szabályokat tartalmazza. Érzékelhető a fentiek alapján, hogy a jogi szabályozás alapos, ami problémát okoz, az a jogértelmezés és alkalmazás területein keresendő. Történelmünk a fizikai harcok, hódítások és védekezések mellett a különböző ideológiák, világnézetek, eszmék küzdelmét is jelentette, és ez a harc napjainkban sem lett kevésbé jelentős – köszönhetően annak a techno-forradalomnak, amelynek jóvoltából szinte minden vélemény és ellenvélemény szabadon terjed, térben és időben egyaránt (elvben legalább is).

³ Btk. 216. §. Közösség tagja elleni erőszak.

Nem is lenne ezzel baj, ha a vélemények ütköztetése megfelelő módon történne, állítólag Voltaire mondta, és szép a gondolat: „*Nem értek egyet azzal, amit mondasz, de halálomig küzdeni fogok azért, hogy mondhasd.*” *"I disapprove of what you say, but I will defend to the death your right to say it."* Valójában S. G. Tallentyre angol író nő foglalta össze Voltaire 1763-ban megjelent, "Traité sur la Tolérance" c. esszéjében kifejtett hozzáállását ezzel a mondattal. A továbbiakban még tovább szűkítjük a kört, egy – talán jelentéktelen –, az interneten 2020. szeptember 9-én publikált információ kapcsán. A hír szerint az Oscar-díjakról döntő amerikai filmakadémia nyilvánosságra hozta új szabályait, mely – több más szempont mellett – arról döntött, hogy csak olyan alkotás lehet esélyes a magas elismerésre a továbbiakban, mely különböző mellőzött kisebbségekkel, például a nőkkel, vagy a fogyatékkal élőkkel kapcsolatos.⁴

Ez az információ csak egy azok közül, amely az elmúlt időszakban olyan területen helyezte előtérbe a kisebbségi lét problémakörét, ahol eddig ez nem volt deklarálva. A jelenségről mindenkinek meg lehet az egyetértő vagy elmarasztaló, netán közömbös véleménye, de az tény, hogy a kisebbségek velünk élnek, és sok esetben azok sincsenek a szükséges releváns információk birtokában, akiknek az érintett kisebbségekkel kapcsolatos döntéseket kell meghozniuk és/vagy a mindennapok praktikumaiban kell járatosnak lenniük.

Ahol semmiképpen nem lehet a másság, az átlagtól való eltérés problémáit a szőnyeg alá söpörni és tudomást nem venni róla – többek között – az intézményesített oktatás és nevelés. A tapasztalatok azt mutatják: tagadhatatlan, hogy van e szakterületen előrelépés, de a helyzet közel sem rózsás. A magyar közoktatás egyik lényeges problémája a kiemelt figyelmet érdemlő, ezen belül is az SNI-s, azaz a speciális nevelési igényű tanulóakra történő odafigyelés, az esélyegyenlőség megteremtése. Ha a fenti „tételmondatot” elfogadjuk, akkor a pedagógusképzésben is egyre nagyobb hangsúlyt kell, kellene kapnia ennek a szakterületnek, és az oktatásirányítás tervezőinek, végrehajtóinak, valamint a gyakorló pedagógusoknak is ismerniük kellene a vonatkozó információkat, tudásanyagot. Az oktatással kapcsolatos dokumentumok és – amint az az előzőekben látható – vonatkozó jogforrások helyesen tartalmazzák az elveket, de a mindennapok tapasztalata és a köztudatban érzékelhető előítéletek, vélekedések nem mutatnak koherenciát az elmélettel. A kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók aránya és abszolút száma is egyre magasabb, sajnos általában súlyosbodnak és egyre összetettebbé, speciálisabbá válnak a kórképek, szakvélemények, ezért

⁴ <https://szinhaz.online/oscar-dij-uj-szabalyokat-vezet-be-az-amerikai-filmakademia/> (letöltés: 2022. 05. 12.)

az alkalmazható módszerek, terápiák, információk ismerete egyre égetőbb szükséglet a modern pedagógiában, így a közoktatás egészében, kiemelten a pedagógusképzés oktatási tartalmaiban. A fenti gondolatok, megállapítások indukálták azt az elképzelést, hogy egy – régebbi – ezzel a tárgykörrel foglalkozó kutatás megismétlésével illetve bizonyos mértékű kiterjesztésével ismét adatokat gyűjtsünk az oktatás területén dolgozók informáltságáról ebben a tárgykörben, a régi és a megismételt mérések alapján következtetéseket szűrjünk le, mennyiben javult, romlott vagy stagnált egy-egy paraméter.

Az adatgyűjtés kiterjesztésével szeretnénk volna bemutatni nem csak hazai, de nemzetközi vonatkozásban is a pedagógusok helyzetét, lehetőségeit, tapasztalatait, esetleges javaslataikat. Ebben a tekintetben szeretnénk volna megismerni a vizsgálatba bevont nemzetek oktatásügyét, gyógypedagógiáját, fogyatékkal kapcsolatos jogi, intézményi struktúráját, attitűdjeit, szokásait, általános viszonyulásait.

Célként fogalmazódott meg, hogy az adatok vizsgálata legyen jelzés értékű nem csak az oktatás szereplői, de az abban dolgozó vezetők, az oktatásirányítás résztvevői felé is.

Célul tűztük ki a fogyatékkal élők széles körének bemutatását állapotuk kapcsán, érintve a kérdéskör történetét, az integráció és a szegregáció, az inklúzió jellemzőit. Kiemelten foglalkozunk a mozgásfogyatékoság egyik szervi okával, a CP-s állapottal, illetve az ilyen betegségben szenvedő gyermekek oktatási problémáinak bemutatásával.

Szeretnénk volna áttekintést nyújtani a történelem oktatásának problémáiról, fókuszálva a sérült, különös tekintettel a CP-s gyermekek információ-befogadási gondjaira. Ezzel kapcsolatban bemutattunk néhány kipróbált gyakorlatot.

A hazai állapotok jobb megismerését segítő, bemutattunk egy szegregált intézményt, ezáltal betekintést nyertünk a mozgásfogyatékkal élő diákok mindennapjaiba. Továbbtanulási és munkavállalási esélyeik, lehetőségeik tekintetében konkrét tanulói visszamérések, pályakövetések, beszámolók alapján. Összegezve: a legfontosabb cél a figyelemfelkeltés, a helyzetfelmérés illetve a változtatás igénye volt.

A disszertáció egy kitekintéssel kezdődik, mely a kisebbségek, közelebbről a fogyatékkal élők helyzetének elvi szabályozását ismerteti, mint napjaink egyik sokat emlegetett problémáját globális, kontinentális és lokális megközelítésben, külön hangsúlyozva ennek fontosságát a közoktatásban.

A kiemelt figyelmet igénylő, ezen belül a sajátos nevelési igényű tanulók abszolút száma, valamint a teljes kis- és fiatalok népszáma közötti arány fokozatosan emelkedik Magyarországon. Ezzel szemben a pedagógustársadalomban ezen kisebbségek elfogadására,

fejlesztésére, oktatására vonatkozóan sem az alapképzésben, sem a továbbképzésekben nem szerepel megfelelő súllyal információ, tudás, gyakorlat. Történik mindez annak ellenére, hogy a jogi szabályozás minden szinten deklarálja a valamilyen okból kisebbségben létezők, így a fogyatékkal élők jogait, az irányukban megnyilvánuló bánásmód mikéntjét.

Célja volt a vizsgálatoknak, hogy részben saját pedagógiai tapasztalat, részben pedagógusok körében végzett kutatás alapján képet alkossunk a gyermekekkel napi szinten foglalkozó tanárok, nevelők tudásáról, gyakorlatáról, tapasztalatairól a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban. (1.1. fejezet)

A kérdőíves felmérés egy hét évvel ezelőtti, hasonló tartalmú kutatás kibővített ismétlése volt, az első mérés még papír-alapú volt, az újabbak online módon történtek. A 168 válaszsor visszaérkezését összehasonlító elemzés követte, ahol a mérések bázisát a 2013-as adatok jelentették.

Az elemzés végső konklúziói megerősítették azt a feltevést, hogy az SNI-s gyermekek oktatásával, nevelésével, fejlesztésével kapcsolatban az integrációban oktató pedagógusok jószándéka, kreativitása vitathatatlan (ez segíti őket abban, hogy megbirkózzanak ezekkel a kihívásokkal), de információik hiányosak, módszertani megsegítésük közel sem optimális. Ezek a tények felvetik annak szükségességét, hogy a pedagógusképzésben és a továbbképzésekben nagyobb súllyal és felelősséggel kellene szerepeltetni – az „átlagos többség” számára megalkotott tananyagtartalmak és módszerek mellett – a kisebbségek eredményes oktatásának metodikáját, és a velük kapcsolatos adminisztratív teendők ismeretét, a kapcsolódó jogforrásokat, a támogató háttérintézmények feladatait, elérhetőségeiket. Néhány, tudatosan meg nem nevezett, véletlenszerűen kiválasztott magyar pedagógusképző intézmény tantervét megvizsgálva arra következtethetünk, hogy a napjainkban oktatott leendő tanítóink, tanáraink képzése során a szaktárgyi, általános és szakmódszertani, általános pszichológiai és gyermekpszichológiai tudományterületek vannak túlsúlyban, elvértve található olyan stúdium, akár elmélet, akár gyakorlat formájában, melynek megnevezése alapján egyáltalán vélhető lenne az átlagostól való eltérések, a másság, a kiemelt figyelem igényének módszeres kezelésére vonatkozó tananyagtartalom.

A fogyatékkal élő gyermeket nevelő családok és a velük érdemben foglalkozó orvosok, pedagógusok, segítők másik fontos problémája az a döntés, hogy az érintett gyermek többségi oktatási intézménybe integrálódva, vagy speciális, szegregált intézményben tegyen-e eleget tankötelezettségének. (1.2. fejezet) A kérdésre felelősséggel csak az egyéni, konkrét esetekben lehet közelítően egyértelmű választ adni. Minden kórkép és minden személyiség

különböző, és mindkét nevelési környezetnek vannak előnyei, hátrányai. Hordoz veszélyeket, kockázatokat és nyújt lehetőségeket, ahogy azt a prezentált SWOT analízis segítségével minden döntéshozó mérlegelheti és így próbálhat optimális megoldást találni.

Természetesen nem csupán a hazai tapasztalatok, de a nemzetközi adatok, ismeretek, jó gyakorlatok is szükségesek ahhoz, hogy eredményesebb lehessen a magyar gyógypedagógia és a fogyatékkal élőkkel kapcsolatos elméleti és praktikus tudásunk, ezért az 1.3. fejezetben egy nemzetközi kitekintés olvasható, majd ezt követi a kutatás kiterjesztése is országhatárainkon kívül, az 1.4. fejezet egyrészt ismerteti az izraeli, német és amerikai gyakorlatok a fogyatékkal élők, a tanárképzés és gyógypedagógusok képzése, a történelem tantárgy oktatása tekintetében, és felteszi néhány ott élő pedagógusnak az 1.1 fejezetben, a hazai felmérés kérdését. Ezek grafikus ábrázolását követően az 1.5 fejezetben összehasonlíthatjuk a (nem reprezentatív) kutatás során szerzett tapasztalatokat.

A sajátos nevelési igény szerteágazó jellemzőit elsősorban oktatási/nevelési, de emellett – kényszerűen – gyógypedagógiai szempontok alapján közelítettük, ugyanakkor elengedhetetlen a tisztánlátáshoz a történeti áttekintés is. (2.1. fejezet)

A különböző fogyatékoság típusok általános ismertetése (hallásfogyatékkal, látásfogyatékkal, mozgásfogyatékosággal, intellektuális fogyatékkal élők) során megállapítható, hogy az intellektuális fogyatékkal élők csoportja a leginkább heterogén, a legnépesebb, a leginkább széleskörű szakértői vizsgálatokat és terápiát, fejlesztést illetve kezelést igénylő csoport, hiszen a magatartásukban, tanulásukban, beilleszkedésükben akadályozottak, a részképesség zavarral küzdők is ide tartoz(hat)nak, főleg, ha állapotuk BNO kóddal jelölt. A pedagógusoknak ez a kisebbség jelenti a legtöbb kihívást, megoldandó problémát a pedagógiai tevékenység szinte minden szintjén. (Tanóra, vizsgáztatás, beiskolázás, tanórán kívüli tevékenység, osztályfőnöki munka stb.)

Ugyanebben a fejezetben betekintést nyerhetünk – érintőlegesen – a gyógypedagógia történetébe és napjainkig eljutva megismerhetjük a gyógypedagógiai intézmények közül az egyik legújabbat, a Módszertani Intézményt.

A szakértői vélemények pedagógiai munkában betöltött szerepe vitathatatlan, hiszen a mentességek és kedvezmények köre csak e dokumentum alapján kérhető illetve adható, a fejezet ennek lényegi részei és tartalma felsorolásával zárul.

A méréseket végző személyek és a disszertáció interjúiban megszólaló fogyatékkal élő diákok iskolája, egyben a módszerek, jó gyakorlatok kipróbálásának helyszíne egy budapesti szegregált intézmény, a Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Egységes

Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium bemutatása a 2.2. fejezetben található. Az 1903-ban alapított, többcélú intézményben óvoda, általános iskola és gimnázium gyermekei, tanulói vagy bejárók, vagy a kollégiumban élnek mindennapjaikat. A Módszertani Intézmény elsősorban Budapesten, de igény szerint akár országos szinten segíti tanácsadással, vagy az utazótanári szolgáltatással a többségi intézményben tanuló mozgásfogyatékosok fejlesztését, edukációját, támogatva és kiegészítve ezáltal a nem gyógypedagógus végzettségű oktatók, nevelők munkáját.

A 2.3 fejezet a hasonló profilú, külföldi partnerintézmének munkájába enged betekintést, egy német, egy holland és egy ír (részben speciális) intézmény kapcsán.

A 3. fejezet a történelem oktatásának nehézségeivel foglalkozik, kiemelten fókuszálva a sérült gyermekekkel kapcsolatos problémákra. A mozgáskorlátozottak között nagy arányban előforduló cerebrális parézis (röviden CP) tünetegyüttese sok esetben akadályozza a tanítás/tanulás folyamatát, ennek részletezése, okainak ismerete segítheti az érintett gyermekeket oktató-nevelő pedagógusokat. (3.1. fejezet)

A CP gyűjtőfogalom, de az alapbetegség megjelenése, súlyossága, társult tünetei szerteágazóak. Minden esetben egyedileg kell megvizsgálni a jelenségeket és – lehetőleg team-munkában – kialakítani a napi rutinokat és az alkalmazott általános és egyedi módszereket. Elengedhetetlen ilyen esetben a gyermekkel foglalkozó pedagógusok, segítők csapatmunkája, a bevált jó gyakorlatok, tapasztalatok megosztása, adaptálása.

Ezt követően a történelem mint tantárgy oktatásának általános céljai, alkalmazott módszertanának kifejtése következik. (3.2. fejezet)

„Általános cél a történelmi múlt megismertetésével, hogy a tanuló el tudjon igazodni a jelenben, és legyen elképzelése a jövőről”, azaz tudjon rendszerezni, kategorizálni, fontossági sorrendet kialakítani, kételkedni, következtetni, analizálni, analógiákat alkotni, összegezni, tehát birtokában legyen a különböző gondolkodási folyamatnak, és tudja gondolatait megosztani másokkal, fejlett legyen a kérdés- és kommunikációs kultúrája. Ismerje továbbá a történelem forrásait, módszereit, fontosabb eredményeit. Tudjon távlatokban gondolkodni, ismerje fel az ok-okozati összefüggéseket, alakuljon ki társadalmi felelőssége, történelmi műveltsége.

Mindez történjen a történelemtanítással kapcsolatos közoktatási elvárások mentén, a kompetenciák fejlesztésével, a forráselemzések, az info-kommunikációs lehetőségek, a csoportmódszerek, a probléma- és feladatközpontú módszerek, egyéb tevékenység alapú módszerek alkalmazásával.

A történelem mint tantárgy szinte minden más tantárggyal koherens összefüggésbe hozható, cél lenne, hogy a tanévek befejeztével a fiatalok fejében a tanultak ne a tantárgyak töredezettségével, hanem rendszerként, stabil szemléletmóddá, értékrenddé, látásmóddá tisztuljanak, kristályosodjanak. E cél megvalósulása során a világ- és a magyar történelem eseményeinek ismerete mellett lényeges a helytörténeti aktualitások tananyagba emelése, a színes, tanórai és tanórán kívüli módszerek, események nevelő jellegének hangsúlyozása és alkalmazása – a mentális és fizikai állapotból eredő nehézségek ellenére.

Ha ezen a gondolatmeneten haladunk tovább, elérkeztünk az egyik legkiemelkedőbb probléma, a történelem, mint tantárgy oktatási nehézségeinek vizsgálatához, mely nem csak a fogyatékkal élőket, de a mai felső tagozatos és középiskolás korosztályt egyaránt érinti. Ezzel a kérdéskörrel a 4. fejezet foglalkozik, elsősorban a CP-s tanulókra koncentrálva (4.1. fejezet). Tanulói visszajelzések is igazolják, hogy a történelemi események megismerésének és megértésének egyik legnagyobb gátja a koordinációs képesség hiánya, térben, időben egyaránt. Gondot jelenthet a koncentráció (figyelem megosztásának nehézsége, absztrakció nehezítettsége), forráselemzéseknel és mindennemű elemző, feldolgozó tevékenységnél is.

Nem minden érintett gyermek alkalmas az eredményes csoportmunkára, de az egyéni kutató, elemző munka is csak megsegítésekkel működhet eredményesen.

Problémát okozhat a nyilvános kommunikáció, de akár a jegyzetelés, vagy a más tantárgyakból már megismert információk adaptálása, a táblázatok, számadatok, grafikonok, táblázatok értelmezése, elemzése, netán elkészítése is. A pedagógus munkáját nehezíti, hogy az érintett tanulók tudásának számonkérése, az órai munka során és a vizsgákon is, a könnyítések s mentességek alkalmazásával hogyan legyen igazságos, reális, mégis motiváló.

A 4.2. és a 4.3. fejezetben a térképhasználatral és a forráselemzéssel kapcsolatban találhatók olyan kipróbált módszerek, melyek a fogyatékkal élő, elsősorban CP-s tanulók körében segítettek az eredményes megismerési és megértési folyamatokban, vagy a vizsgák letételekor – sőt, azóta már a felsőoktatásba is bekapcsolódva. Lényeges a tudás struktúrájának megteremtése, a logikai út kialakítása, a bázisok (támpontok) meghatározásával, ezeket a tanuló „mankóként” használva önállóan juthat el a feladat megoldásához, tudásának prezentálásához. A 4.4. fejezet egy innovatív módszert mutat be, mely (esetünkben elsősorban a történelem tantárgyra alapozva) a tudás strukturális felépítésének és az interdiszciplinaritás elvárásainak megfelelően egy olyan keretrendszerbe (mátrixba) rendezi az információkat, mely az időbeli párhuzamosságok figyelembevételével, a tantárgyi keretek átlépésével igyekszik az információkat komplex, egységes, de bármikor bővíthető rendszerbe foglalni.

A 4.5. fejezet pedig egy unikális iskolai struktúrát mutat be, melyek jótékony hatását megtapasztalhattuk a Mozgásjavító gyermekközpontban, ez az u.n. nyújtott tagozat, ahol pluz egy tanévet kaphatnak az arra rászoruló általános iskolások tanulmányaok elvégzésére. Ennek a lehetősége viszont fenntartói engedélyhez kötött, tehát valószínűsíthető, hogy nem lehet általános, elterjedő metódus.

A disszertáció készítését nemcsak saját (integrált, azaz többségi intézményben szerzett szaktanári és osztályfőnöki, valamint szegregált intézményben szintén szaktanári és osztályfőnöki) tapasztalatok, de a kutatásba bevont pedagógus kollégák visszajelzései és a fogyatékkal élő tanulók megnyilvánulásai, véleményei is segítették. Jelen disszertáció igyekszik a kapcsolódó fogalmakat tisztázni, mert sok esetben a gyakorló pedagógusok sem mindig ismerik ezek pontos tartalmát, a fogalmak közötti összefüggéseket.

A disszertációban szereplő, annak témájával kapcsolatos gyógypedagógiai terminológia definíció-szerű meghatározásai, magyarázatai legtöbb esetben nem a disszertáció szövegében, hanem a Függelék részét képező Fogalomtárban találhatóak.

Az általános kitekintés mellett elsősorban a kiemelt figyelmet igénylő tanulók, ezen belül a fogyatékkal, különösen a mozgásfogyatékkal élők csoportját vizsgáljuk, egyrészt a saját – elsősorban történelem tantárgy oktatása során szerzett – tapasztalatok, másrészt az előzőekben vázolt régebbi illetve az azt követő ismételt kutatás mentén, ahol a két mérés adatainak összevetése illetve elemzése és a következtetések levonása történik.

A helyzetfelmérés és az állapotípusok bemutatásán túl cél volt a lehetséges alternatívák felsorolása, jó gyakorlatok, speciális, kipróbált módszereken keresztül. Kitekintést jelent az érintettek köréből választott néhány konkrét vélemény, és ezek függvényében olyan attitűd körvonalazása, mely minden iskolahasználó számára fontos lenne, ideértve a pedagógusokon túl az oktatást segítőket, a szülőket, az oktatás háttérintézményeit, de akár a családokat vagy az egyéb, kisebb-nagyobb közösségeket is.

Nehézséget jelentett a szakterület bemutatása és elemzése kapcsán a fogyatékkal kapcsolatos történeti szakirodalom szűkössége. Könczei György Honnan ered a fogyatékkal élő emberrel szembeni előítélet? című munkájában még drasztikusabban fogalmaz: „...*Ami legelőször szembetűnik még ma is, az a fogyatékkal élő emberrel szembeni előítélet történeti szakirodalom szinte teljes hiánya.*”⁵

⁵ Könczei György: Honnan ered a fogyatékkal élő emberrel szembeni előítélet? Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. <https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf> (letöltés: 2021. 12. 12.)

Megemlíti a szerző továbbá, hogy léteztek ugyan orvostörténeti anyagok, de ezek kifejezetten a szakemberek, elsősorban az orvostanhallgatók számára készültek, sok esetben elrettentő képekkel, célul tűzve a szörnyülködést a „nem beavatottak” számára. Elsősorban bemutató és nem elemző jellegű munkákról van szó Könczei szerint, pedig a mi vizsgálódásaink szempontjából a fogyatékkal élők esetében nem az orvosi, hanem a társadalmi, kulturális megközelítés lenne érdekes.

Felveti azt is a szerző, hogy a fogyatékoság ténye egyidős az emberiséggel, de helyzetük megítélése sokat változott az idők során. Amíg az orvostudomány nem volt megfelelő szintű, nagyon magas volt a mortalitás az érintettek körében. Napjainkra a fogyatékoság ügye a társadalmi, szociológiai és szociális kérdések fókuszába került, legalább is elméleti téren. Megemlíti továbbá a tanulmány Piersol⁶ nevét, neki tulajdonítják azt a szemléletbeli fordulatot, miszerint régebben az volt a cél, hogy éveket adjon a medicina az életnek (éljenek minél tovább az emberek), ma viszont a cél életet adni az éveknél (aki él, élhessen minél tartalmasabban, élhessen minőségi életet), legyen akár idős, akár fogyatékkal élő. Arra is céloz a szerző, hogy a modern orvostudomány fejlődésével párhuzamosan egyre több és változatosabb a testi-lelki fogyatékoságot előidéző faktor mindennapi életünkben (pl.: autoimmun betegségek), de említi a nagyipar hatásait, a közlekedést, a kemikáliákat, az életmódot, a környezetszennyezést. Tehát, a kutatásom célkitűzése és tárgya, hogy a tanárképzésben és továbbképzésben a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának komplexitása több figyelmet kapjon, ezért a kutatásom feladata elsősorban az ismeretek kibővítése. A kutatásom hipotézise az, hogy a sajátos nevelési igényű kategóriába besorolt gyermekek megfelelő pedagógiai figyelem és módszer alkalmazásával megközelítően azonos eredményt érhetnek el, mint a nem ebbe a kategóriába besorolt társaik. A kutatás módszertana kapcsán meg kell említenem a hazai és a nemzetközi szakirodalmi áttekintést, amelyből nagyfokú diverzitást lehetett megtapasztalni. További anyaggyűjtési módszerem volt a különböző tudományos konferenciákon való részvétel, továbbképzések, workshopok, vita, eszmecsere hazai és külföldi szakértőkkel. Óriási lehetőséget láttam abban, hogy saját terepmunkát is végezhettem. Így különösen kiemelem a Mozgásjavító Gyermekközpontban végzett interjúkat, megfigyeléseket,

⁶ Catherine Verrier Piersol (1959-) foglalkozásterapeuta, a Virginiai Richmond Egyetem professzora, szakterülete az idősek és a fogyatékkal élők társadalmi helyzetének, beilleszkedésének kutatása.
<https://www.jefferson.edu/academics/colleges-schools-institutes/rehabilitation-sciences/departments/occupational-therapy/faculty/center-city/piersol.html> (letöltés: 2022. 05. 04.)
https://www.linkedin.com/in/catherinevpiersol?original_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.hu%2F (letöltés: 2022. 05. 12.)

adatgyűjtéseket, szülői fórumokat, egyéni tanácsadásokat. A kézirat, az adatgyűjtés lezárásának dátuma 2023 decembere. Az azóta eltelt időszakban természetesen figyelemmel kísértem a megjelenő publikációkat, disszertációkat, statisztikai adatokat.

1. Helyzetfelmérés, a témaválasztás időszerűsége

1.1 Hazai pedagógusok ismeretei az SNI-s tanulókról

2013 júniusában Szentkirályi Andrea gyakorlatvezető mentortanár pedagógus szakvizsga záródolgozatának részeként⁷ lefolytatott egy kutatást, mely néhány, véletlenszerűen kiválasztott pedagógus tájékozottságát illetve véleményét, javaslatait, várakozásait vizsgálta (papíralapú) kérdőíves megkeresés segítségével⁸, az SNI-s (sajátos nevelési igényű) gyermekekkel, tanulókkal kapcsolatos problémákat vizsgálva. A kutatást végző kolléganő ugyanabban a szegregált intézményben dolgozott és végezte a munkát, ahol a jelen disszertáció fogyatékkal élő tanulóival kapcsolatos kutatásai is lezajlottak. Az első, a megismételt és részben kibővített kutatómunkához – a jelen disszertációban – ezek az adatok jelentették a bázist, a viszonyítási adatokat, amint ez a tény a későbbi, részletesebb leírásban és a grafikus megjelenítésekből is kitűnik.

A kiemelt figyelmet, a különleges bánásmódot, a sajátos nevelést igénylő, a beilleszkedési, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók száma sajnos nem csökken, így egyre fontosabb kérdés, hogy a nevelők, pedagógusok, pedagógiai munkát segítők ismerik-e azokat a megfelelő módszereket, a kapcsolódó jogszabályokat, a hatóságokat és egyéb segítő háttérintézményeket, amelyek oktató-nevelő-fejlesztő tevékenységüket meghatározhatják és eredményesen támogathatják. Ezen felismerés hatására született meg az újramérés gondolata, ennek eredményeit, és az első mérés adataival való összevetését – a trendek vizsgálatán túl – a lehetséges okok keresését, elemzését tartalmazza a jelen disszertáció.

A keletkezett adatok összehasonlítása, analízise során legtöbbször beigazolódtak a megelőző várakozások, de akadtak meglepő számértékek is.

⁷ Szentkirályi Andrea: A mentorálás lehetőségei és specifikumai a mozgásfogyatékos tanulókat oktató-nevelő pedagógusok esetében. Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Óbudai Egyetem. 2013.

⁸ A kérdőív megtalálható a Mellékletekben (1.1.)

A kiinduló pontot és egyben motivációt mindkét esetben azok az országos adatok jelentették, melyek a közoktatásban résztvevő gyerekek, tanulók, hallgatók számát és megoszlását mutatják (1.1.1. táblázat).

Az összehasonlító táblázat önmagában is szolgál tanulságokkal. Az eltelt hét tanévben csökkent szinte minden csoportban a közoktatásban résztvevő tanulók száma (igaz, más-más arányban), de emellett a szakértői véleménnyel rendelkező, tehát nyilvántartott sajátos nevelési igényű tanulók száma emelkedett, ennek megfelelően az SNI-s tanulók teljes sokaságra vetített aránya is növekedett. Nehezíti az összemérést az a tény, hogy a két mérés közötti időszakban a szakképzés átstrukturálódott, ezt a változtatást a táblázatok szerkesztése igyekezett figyelembe venni.

Az összehasonlítás során az iskolarendszerű, nappali tagozatos tanulók szerepelnek az arányok kiszámításánál, de a táblázat alsó részében – a tájékozódást segítő – megtalálhatóak a felsőoktatás és a felnőttképzés adatai is.

Utóbbi csoportoknál az SNI, mint hallgatói paraméter már nem jelenik meg, hiszen ezekben az oktatási kategóriákban az edukáció az elsődleges, a nevelés – deklaráltan és közvetlenül – nem releváns szempont. Amennyiben a fogyatékoság ténye akadály, vagy nehezítője a tudás elsajátításának, ezekben a tanulói csoportokban legtöbb esetben a problémák megoldása egyénre szabottan történik, a tanuló/hallgató, a csoport/évfolyam és az oktatók hármasságában. Nagy a szerepe tehát az odafigyelésnek, az empátiának, az emberiségnek. Tanulói karrierkövetések és visszamérések szerint az akadálymentesítés terén még van mit tenni, de az emberi tényezők okán legtöbbször születik eredményes, vállalható kompromisszum vagy akár teljességében sikeres megoldás. A közoktatásban résztvevő tanulók számának összehasonlítását táblázat illusztrálja. A 2013-as év létszámadatai a Központi Statisztikai Hivatal (továbbiakban KSH) által összeállított a Statisztikai tükör - Oktatási adatok adatsorai (VI. évfolyam 105. szám 2012. december 18.) alapján lettek összeállítva. A 2019-es év számai a Statisztikai tükör 2019. december 20-i, a KSH megújult STATADAT rendszerének létszámadatai (Végzetek a nappali és felnőttoktatásban 2019), valamint a KSH Oktatási adatok 2019 adatsorai szerint szerepelnek a táblázatban.

1.1.1. táblázat⁹

	2012-2013		2019-2020	
	összes nappali tagozatos, iskolarendszerű képzésben résztvevő (ezer fő)	ebből SNI-s (ezer fő)	összes nappali tagozatos, iskolarendszerű képzésben résztvevő (ezer fő)	ebből SNI-s (ezer fő)
óvoda	340	7 (2%)	331	10 (3%)
általános iskola	743	52 (7%)	720	57 (7,8%)
szakiskola, spec. szakiskola	127	16 (13%)	7	7 (100%)
szakközépiskola			66	8 (12%)
gimnázium	190	2 (1%)	189	3 (2%)
szakgimnázium	224	4 (2%)	149	6 (4%)
fejlesztő oktatás		-	-	2
összesen	1624	81	1462	93
+ felsőoktatás	338	nincs adat	285	nincs adat
+ felnőttoktatás	88	nincs adat	88	nincs adat
közoktatásban összesen	2050		1835	
SNI-s tanulók aránya az összes, nappali rendszerű tanulói létszámban		4,9 %		6,36 %

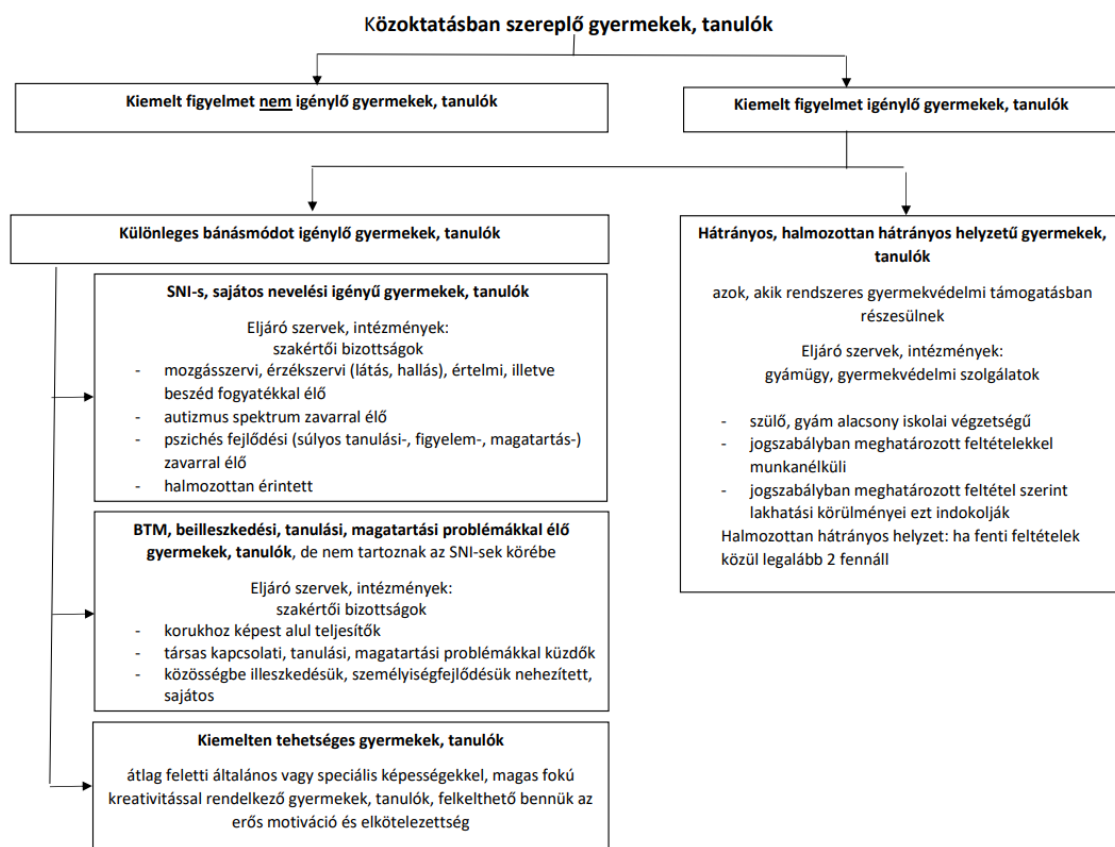
A közoktatásban résztvevő gyerekek, tanulók, hallgatók száma és megoszlása

A sajátos nevelési igény tehát egyre markánsabban jelentkezik a közoktatásban, holott ez csak egy részterülete a nem átlagos gyermekekkel kapcsolatos problémáknak, sok esetben maguk, a gyakorló pedagógusok sem látják tisztán a fogalmakat, de még inkább a lehetséges megoldások, vagy a jogszabályok útvesztőiben. Az alábbi (1.1.2. táblázat) összefoglalja, rendszerezi azokat a meghatározásokat, melyeket a közoktatásban jelenleg alkalmaznak. A bal oldali oszlopban a testi-

⁹ https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002a.html
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1213.pdf>
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920.pdf> (letöltés: 2020. december 13.)

lelki adottságok (vagy azok hiánya), a jobb oldali rubrikába a szociális helyzetük okán sorolhatók a gyermekek, természetesen a két kategória között lehet átfedés. Sajnos a hátrányos helyzetű gyermekek körében magasabb az SNI és a BTM¹⁰ (lsd.: Fogalomtár) aránya, mint a jobb szociális helyzetben élők között.

1.1.2. táblázat¹¹



A közoktatásban szereplő gyermekek, tanulók felosztása kiemelt figyelem és bánásmód tekintetében

A fogalmak rendszerezését követően tekintsünk át néhány fontos, átfogó jellegű információt magáról a kutatásról, illetve a két mérésről.

A kutatás – típusát tekintve – alkalmazott kutatásnak minősül, hiszen nem rendelkezik az alapkutatás kritériumaival, az alkalmazott kutatás meghatározásából az új ismeretek, tudás szerzését kell kiemelni, a már létező közoktatási „szolgáltatás” továbbfejlesztése céljából – e szolgáltatás alatt értve a pedagógusképzés korszerűsítését és ezen keresztül az érintett gyermekek, tanulók eredményes és hatékony oktatását is.

¹⁰ Beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség.

¹¹ Saját szerkesztés

(„...Alapkutatás: olyan kísérleti vagy elméleti kutatási munka, amelyet elsősorban a jelenségek, tények háttérének megismerése érdekében folytatnak anélkül, hogy feltétlenül kilátásba helyeznék gyakorlati alkalmazásukat vagy felhasználásukat, másképpen: felfedező kutatás...”

Alkalmazott kutatás: tervezett kutatás vagy célzott vizsgálat, amelynek célja új ismeretek, tudás és szakértelem megszerzése új termékek, eljárások, technológiák vagy szolgáltatások kifejlesztéséhez vagy már létező termékek, eljárások, szolgáltatások jelentős továbbfejlesztéséhez...”¹²

A problémafelvetés lényege: milyen a közoktatásban dolgozó pedagógusok ismerete a kiemelt figyelmet igénylő tanulók, gyermekek oktatása, nevelése tekintetében, hazánkban majd vizsgálva a nemzetközi kitekintés eredményeit is. (Kiemelt terület a további vizsgálódások során a CP-s érintettségű gyermekekkel kapcsolatos információk és a történelem tantárgy oktatásának problematikája.)

A tapasztalatok alapján feltételezhető volt, hogy az érintettek ismeretei nem minden esetben ütik meg azt a mértéket, melyet az emelkedő számú és arányú érintett tanulócsoport eredményes oktatásához, neveléséhez kívánatos. (Ez a hipotézis a kutatás lebonyolítását követően igazolást nyert.)

A kutatásnak célja a felmérés adatainak elemzését követően kipróbált módszertanok ismertetésével a problémafelvetéssel vázolt helyzet javítása, a kollégák megsegítése.

A kutatás alanyai tehát a pedagógusok, bölcsődei gondozóktól a középiskolai pedagógusokig, hiszen mindannyian szembesülhetnek munkájuk során a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal, az ő nehézségeikkel.

A kutatás nem volt teljes (mindenkire kiterjedő), és nem nevezhető reprezentatívnak, hiszen a megkérdezettek köre (halmaza) noha része a teljes pedagógusok halmazának, de nem képezi le a teljes sokaság összetételét, arányait, semmilyen tekintetben.

A mintavételezés véletlenszerű volt, primer adatok gyűltek a kutatás során, melyekből különböző átlagok képzése történt, valamint a 2003-as adatokhoz képest az új megkérdezés adataival való összemérés, trendvizsgálat, az összesített adatok grafikus és táblázatos feldolgozása, elemzése.

A szakirodalom a fenti metódust egyszerűen elérhető alanyok módszerének nevezi (kényelmi, vagy esetleges (accidental or convenience sampling) mintavétel, amikor jobbra ismerősök,

¹² <https://nkfih.gov.hu/palyazoknak/palyazatok/tudasbazis/fogalomtar> (letöltés: 2023.12.06.)

munkatársak körében stb. könnyen, kényelmesen elérhető alanyokra támaszkodunk a vizsgálat kivitelezésekor.¹³

(A tapasztalatok azt mutatták, hogy személyes ismeretség, kapcsolat nélkül sokkal kisebb a válaszadási kedv.)

Megjegyzendő, hogy a disszertációban a gyűjtött adatokon kívül több esetben történt hivatkozás más statisztikai mérések eredményeire is, hazai és nemzetközi tekintetben egyaránt, ezek szekunder adatként értelmezhetők – természetesen a források jelölésével.

A megkérdezés típusa jobbra online kérőíves formában történt, de volt példa az interjú alkalmazására is.

A kutatás elsősorban számszerűsített vagy egyszerűen számszerűsíthető adatokkal dolgozott. Nem alkalmaztunk a statisztikai elemzésekben gyakori skálákat (kedvelési, ismertségi skálák stb.).

A primer kutatási módszerek közül nem szerepel a kutatásban sem a kísérlet, sem a (direkt) megfigyelés, nem szerepel a klasszikus értelemben vett interjú sem.

A dokumentumelemzés módszerét annyiban használta a kutatás, amennyiben a statisztikai adatok, táblázatok adatainak segítségével jelenségek, tapasztalatok okait szándékozik a kutatás feltárni, vagy azokat magyarázni (pl.: fogyatékos gyermekek aránya az iskolaköteles tanulók körében).

Ezek az adatok vagy az interneten elérhető felületeken tallhatóak (STADAT, KSH), vagy valamely intézményi forrásból származik (például: Mozgásjavító EGYMI weboldala, Pedagógiai Programja).

A kutatás keresztmetszet vizsgálat, egy adott időintervallumra vonatkozóan vizsgálja a válaszadók informáltságát, véleményét, tapasztalatait stb.¹⁴

Az első mérés esetében papíralapú kérdőíveket küldtek szét, a mérésben óvodapedagógusok és szakközépiskolában oktató (közismereti és szakmai) tanárok vettek részt, mintegy ötvenen. A kutatás előkészítése 2012 év végén történt, a mérés lebonyolítása 2013 év elején, és ezt követte a feldolgozás és elemzés mintegy 2 hónap leforgása alatt. Az ismételt mérés 2019-ben online kérdőív segítségével történt, nagyobb, és jóval inkább heterogén sokaság közreműködésével, ezt követően a több mint százötven értékelhető válasz feldolgozásával. Az alkalmazott kérdőív szerepel a disszertáció Mellékletében (1.2 fejezethez kapcsolódóan). A kutatás tervezése és

¹³ Boncz Imre: Kutatásmódszertani alapismeretek.

https://www.etk.pte.hu/protected/OktatasiAnyagok/%21Palyazati/sport/Kutatasmodszertan_e.pdf, 28. old.

(letöltés: 2023.12.06.)

¹⁴ <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/e2a5f0fd-e40e-403d-99b2-ebaaa3bee30/content> (letöltés: 2023.12.07.)

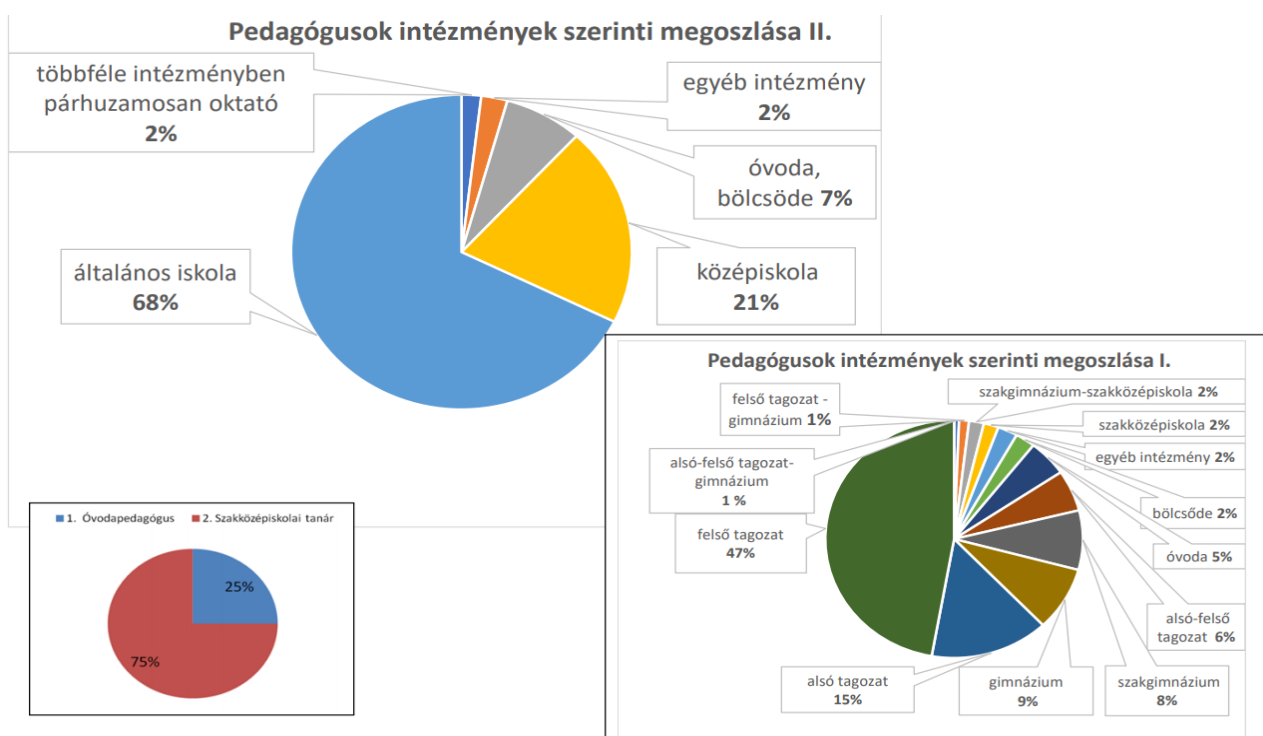
lebonyolítása, az elemzés önálló munka volt, ebben nagy segítséget jelentett a számítógépes online lekérdező szolgáltatások, applikációk alkalmazása. A kérdőívek hasonlóak voltak, a második esetben a kérdések köre minimálisan bővült. Az adatok ábrázolása hasonló grafikai megoldások segítségével történt, az új mérés adatait konzekvensen a nagyobb, a 2013-as adatokat a kisebb grafikonok mutatják. A könnyebb átláthatóság kedvéért a régi és az új grafikon mellett az adatok táblázatos formában is fel vannak tüntetve.

A kérdések többsége eldöntendő illetve feleletválasztós típusú volt, néhány esszé kérdés mellett.

A feltett kérdések egymást követően sorszámmal van jelölve, a grafikus ábrázolásokat szóbeli elemzés illetve a számok mögött sejthető okok, összefüggések, konklúziók, háttérinformációk megfogalmazása követ.

Az 1-6. kérdéskör a válaszadó pedagógusok demográfiai jellemzőit, tulajdonságait vizsgálja, a 7-16. kérdéskör foglalkozik a megkérdezettek SNI-s gyermekekkel kapcsolatos konkrét információival, tapasztalataival, ezt követi a 17. kérdéskör az esszé jellegű kérdésre adott válaszok vélemények, gondolatok, impressziók, javaslatok összefoglalása.

1.1.1. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen tanintézményben dolgoztak a mérés időpontjában



1.1.1. grafikon

Pedagógusok intézmények szerinti megoszlása

2013-ban a kis, bal alsó illetve 2019-ben a középső és a legnagyobb kördiagram szerint
(a mérés idején milyen típusú intézményben, intézményekben oktattak)
az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)¹⁵

1.1.3. táblázat¹⁶

vizsgált adat	2013	2020				trend
egyéb intézmény	-	2%				nem releváns
bölcsőde	-	2%				
óvoda	25%	5%				
alsó tagozat	-	15	6%		1%	
felső tagozat	-	47%		1%		
gimnázium	-	9%				
szakközépiskola	75%	2%		2%		
szakgimnázium		8%				
párhuzamosan több intézményben oktató	-	2%				

Az első mérésben óvodapedagógusok (25%) és szakközépiskolai (közismereti és szakmai) tanárok (75%) vettek részt. A 2020-as mérésnél az óvodai és bölcsődei arány és a szakképzésben résztvevők aránya is radikálisan csökkent (előbbi összességében 7 százalékra, a szakképzés 12 százalékra), és a sokaságban új csoportként megjelenő általános iskola, gimnázium és egyéb intézménytípusok adták a többséget (81%), jelentős általános iskolai túlsúlyt mutatva.

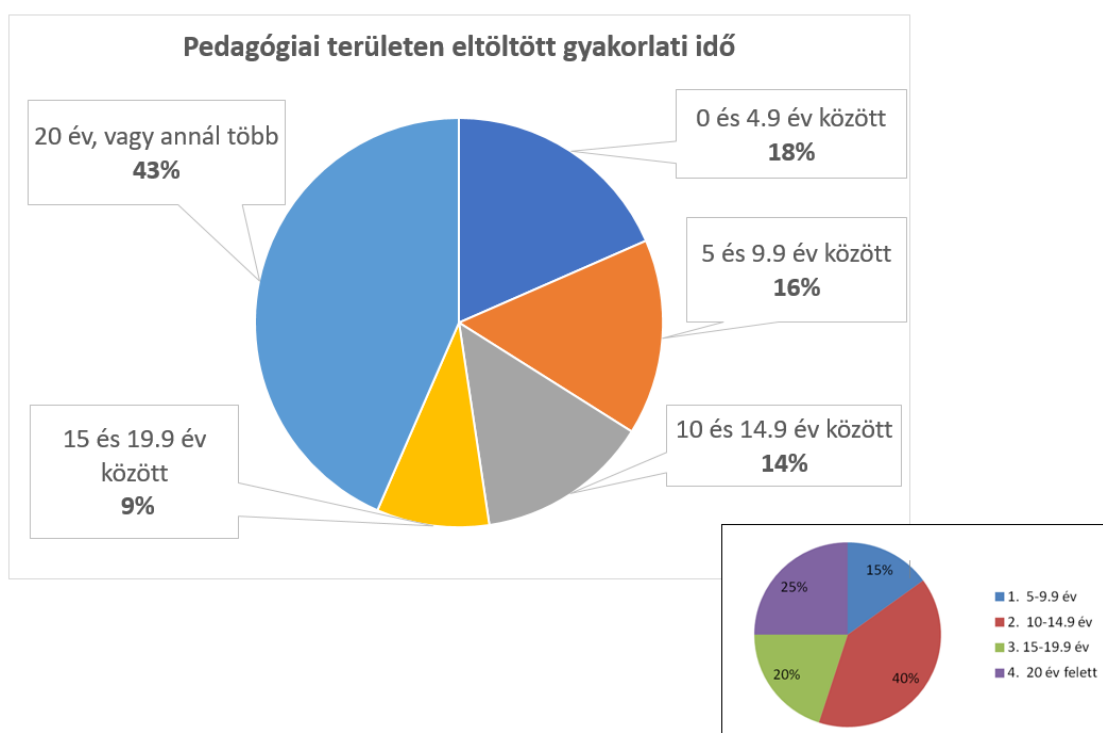
A második mérés esetében a válaszadók sokkal szélesebb körből kerültek ki, lefedve szinte a teljes közoktatást. Az 1.1.1 grafikon részletesen tünteti fel a tanintézményeket, azon belül alábontva az alsó és felsőtagozatot, a középiskolák típusait. Mivel a kérdőív több intézménytípus jelölését engedte, így fel lehetett tüntetni, ha valaki többféle intézményben, párhuzamosan vesz részt az oktatásban. Az 1.1.1 grafikonon nem szerepel ez a kategória, aki többféle intézményben oktat, minden intézménytípus összegzésében szerepel, az összefoglaló táblázatban viszont a 100 százalékon kívül (satírozott rubrikában) lett feltüntetve. Az *egyéb kategória* pedagógiai szakszolgálatot, gyógypedagógiai intézményt, magántanári státuszt takar. Örömteli, hogy az ilyen munkakörökben dolgozó kollegák is megjelentek a válaszadók között – új szempontokat, más jellegű, árnyaltabb véleményeket reprezentálva.

A trendvizsgálat ebben az esetben nem értelmezhető, érdemes megjegyezni, hogy nem csak a megkérdezettek számában történt növekedés, de a kutatásba ilyen módon bevont intézményi háttér színesebb, ezáltal a vizsgálat adatai – feltételezhetően – jobban közelítik a teljes közoktatási vertikum jellemzőit.

¹⁵ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

¹⁶ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

1.1.2. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyi időt töltöttek pedagógiai területen, pedagógus munkakörben



1.1.2. grafikon

a 2013-as adatok a kisebb illetve a 2019-es adatok a nagyobb kördiagram szerint
Pedagógiai területen eltöltött gyakorlati idő
az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)¹⁷

1.1.4. táblázat¹⁸

vizsgált adat: pedagógiai szakterületen eltöltött idő	2013	2020	trend
0-4,9 év	-	18%	növekvő
5-9,9 év	15%	16%	növekvő (nem releváns)
10-14,9 év	40%	14%	csökkenő
15-19,9 év	20%	9%	csökkenő
20 évtől	25%	43%	növekvő

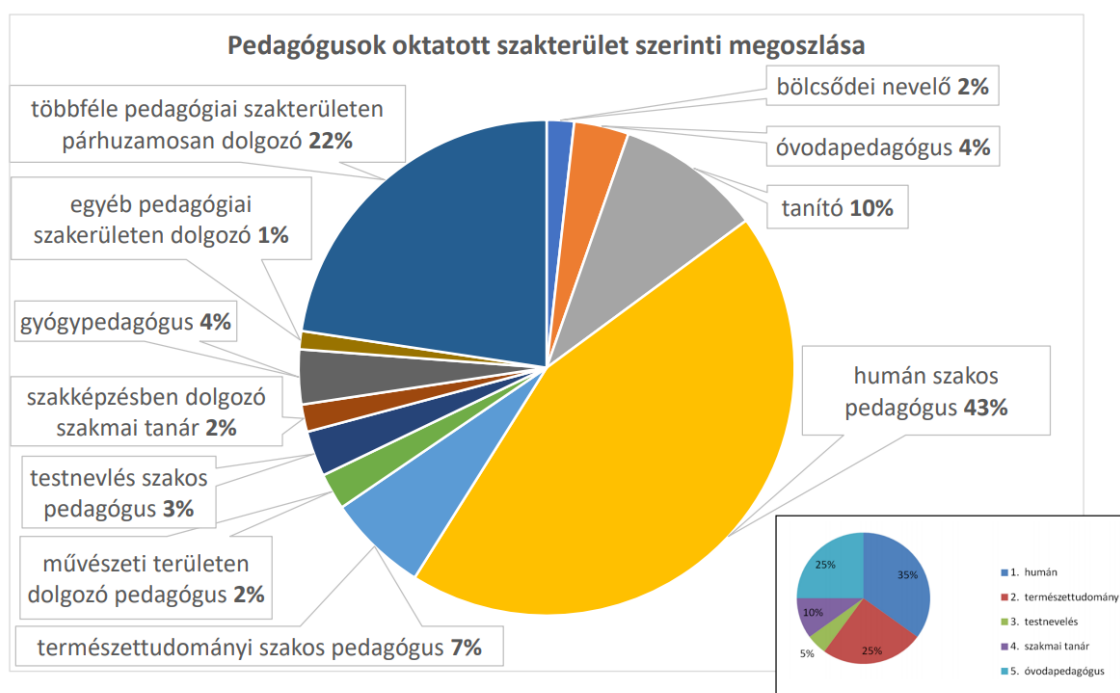
¹⁷ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

¹⁸ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

Az első mérés esetében a középkorosztály képviseltette magát a legnagyobb arányban, és kezdő pedagógusok nem is szerepeltek a kutatásban, a második mérésnél jelentős mértékben találunk kezdőket – ez a tény annak vizsgálata során válik izgalmassá, hogy a képzésük során vajon nagyobb-e az SNI-s stúdiumok aránya, más-e a szemléletük, mint az idősebbeknél – ezekre a feltevésekre az adott vizsgálatok tárgyalásánál érdemes kitérni.

A második mérésnél a tapasztalt, régóta a pályán dolgozó, nagy gyakorlattal rendelkező pedagógusok kerültek többségbe – mint ahogyan a magyar pedagógustársadalomra is jellemző a növekvő átlagéletkor, persze érdemes lenne ezt a feltevést szakterületenként külön-külön megvizsgálni (óvodapedagógusok, természettudományos és humán tantárgyi tanárok, szakmai tanárok stb.).

1.1.3. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen szakterületen folytat pedagógiai tevékenységet



1.1.3. grafikon

a 2013-as adatok a kisebb illetve a 2019-es adatok a nagyobb kördiagram szerint
Pedagógusok szakterület szerinti megoszlása, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)¹⁹

¹⁹ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

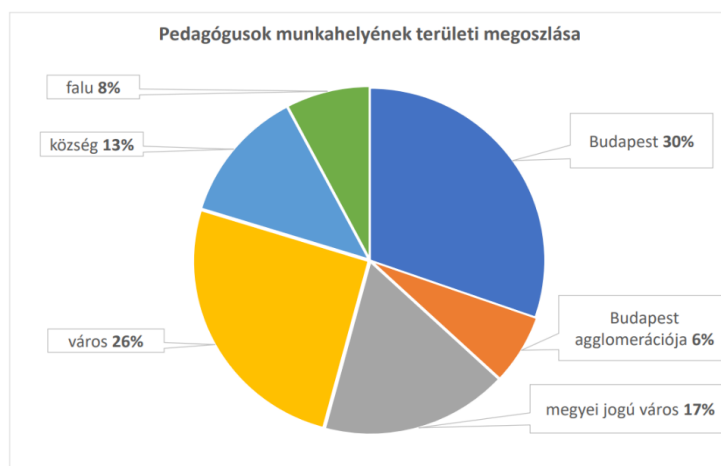
1.1.5. táblázat²⁰

vizsgált adatok	2013	2020	trend
bölcsődei nevelő	-	2%	nem releváns
óvodapedagógus	25%	4%	
tanító	-	10%	
humán szakos pedagógus	35%	43%	
természettudományi szakos pedagógus	25%	7%	
művészeti területen dolgozó pedagógus	-	2%	
testnevelés szakos pedagógus	5%	3%	
szakképzésben dolgozó szakmai tanár	10%	2%	
gyógyypedagógus	-	4%	
egyéb pedagógiai területen dolgozó	-	1%	
többféle pedagógiai szakterületen párhuzamosan dolgozó	-	22%	

A diagramok és a táblázatok alapján megállapítható, hogy a pedagógiai szakterületek sokkal szélesebb spektrumát fedi le a második mérés, bár ebben az esetben is (úgy, mint az előző esetben) tapintható a humán szakos kollegák túlsúlya – vélhetően ők voltak könnyebben elérhetőek (a szerző is magyar nyelv és irodalom és történelem szakos), és a tapasztalatok alapján a válaszadási készség is ebben a körben intenzívebb. Új kategóriát jelentettek a bölcsődei szakdolgozók, az általános iskolai tanítók, a művészeti és a gyógyypedagógusok, valamint a több szakterületen párhuzamosan dolgozók. Az új belépők miatt – értelemszerűen – jelentősen csökkent a szakképzésben dolgozók és az óvodapedagógusok aránya.

1.1.4. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyük hol található

²⁰ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

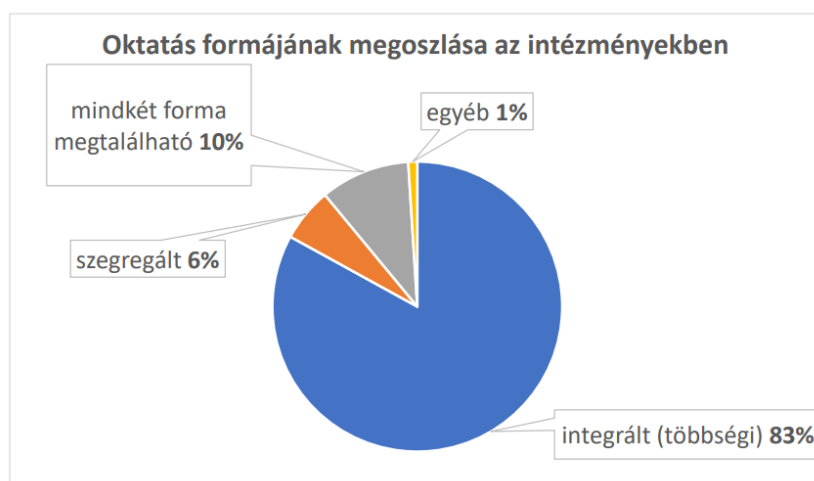


1.1.4. grafikon

Pedagógusok munkahelyének területi megoszlása, az adatok főben értendők
(100 % = 168 fő)²¹

A válaszadó pedagógusok munkahely szerinti megoszlása szerint Budapesten illetve nagyvárosokban, városokban élnek a legtöbben, örömteli, hogy az online technika segítségével a kisebb települések pedagógusai is be tudtak kapcsolódni a válaszadásba. A 2013-as mérésnél ilyen kérdés nem volt, így összehasonlító grafikon sem készült.

1.1.5. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyükön milyen az oktatás formája



1.1.5. grafikon

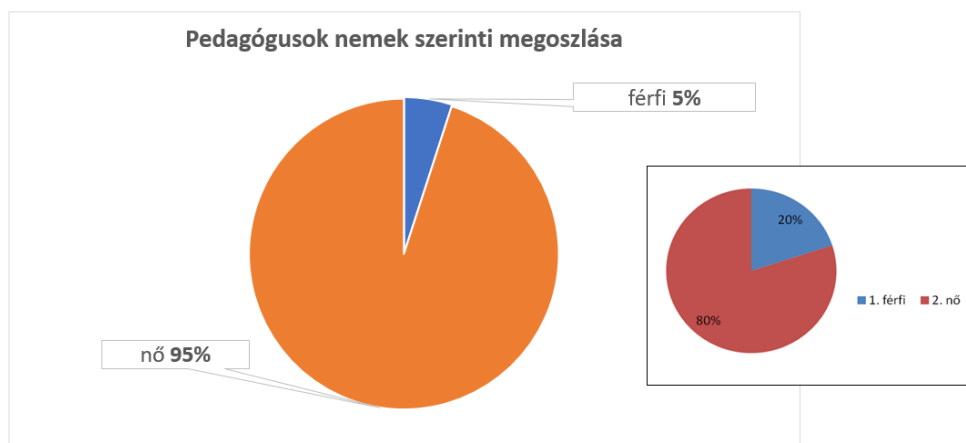
Oktatás formájának megoszlása az intézményekben
az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)²²

²¹ Saját kutatás

²² Saját kutatás

A 2013-as mérésben csak olyan kolléga szerepelt, aki integrált intézményben végezte pedagógiai tevékenységét, tehát ezen a területen is színesebb lett a második mérés esetében a paletta. Az egyéb kategóriába a pedagógiai szakszolgálat tartozik, illetve a művészeti oktatás bizonyos formái (állami zeneiskola). Értelemszerűen nem készült összehasonlító ábra és táblázat sem.

1.1.6. A mérésben résztvevő pedagógusok nemek szerinti megoszlása



1.1.6. grafikon

a 2013-as adatok a kisebb illetve a 2019-es adatok a nagyobb kördiagram szerint

A mérésben résztvevő pedagógusok nemek szerinti megoszlása

az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)²³

1.1.6. táblázat²⁴

vizsgált adatok	2013	2020	trend
nő	80%	95%	növekvő
férfi	20%	5%	csökkenő

A nemek szerinti megoszlás a közoktatásban dolgozó pedagógusok esetében mindig is érzékeny kérdés volt. Magyarországon a 2013-as statisztikai adatok szerint a pedagógus létszám

²³ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

²⁴ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

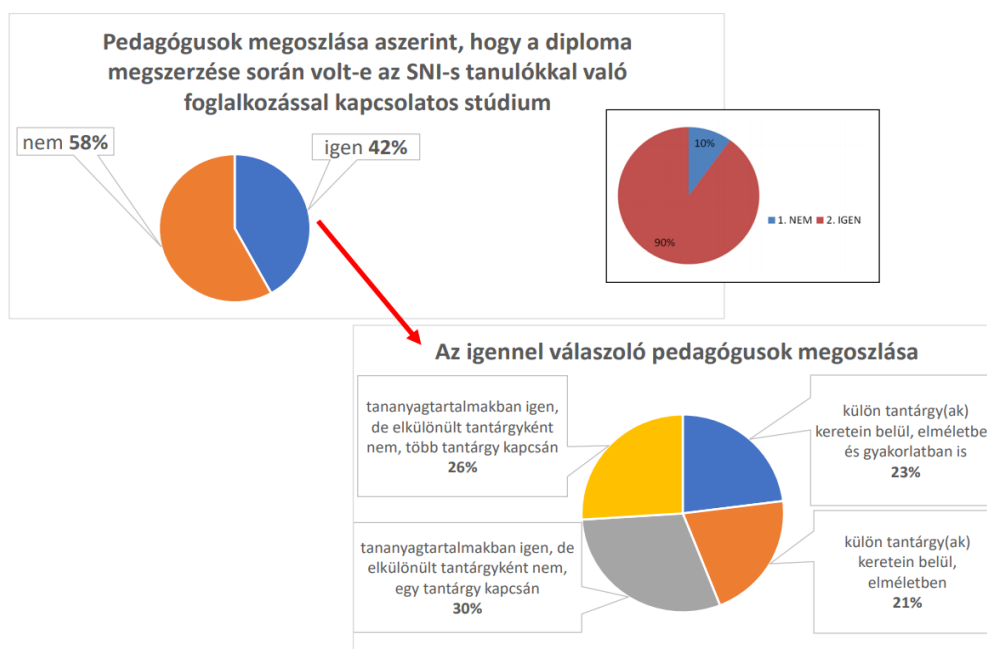
151 200 volt, ebből 124 400 volt a nő (82%), a 2020-as gyorsjelentés szerint körülbelül 149 800 pedagógus dolgozott, közülük 124 100 hölgy (83%), tehát növekedett a nők aránya, de a mérték alapján nem releváns a növekedés. Érdekes lenne a vizsgálódást intézménytípusonként (általános iskola, gimnázium, szakképzés, gyógypedagógia) külön-külön elemezni. Érdekes viszont, hogy az oktatási intézmények vezetői között 23% a férfiak aránya, tehát a kisszámú férfi pedagógusokból nagyobb eséllyel lett vezető.²⁵

Mielőtt rátérnénk az SNI-vel kapcsolatos tanulmányokkal, továbbképzésekkel, tanulókkal kapcsolatos adatokra, a válaszadók demográfiai jellemzőinek aprólékosabb megközelítésével kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy a mérésbe bevont pedagógusok nemek szerinti megoszlása, kora, oktatott szaktárgyai, munkahelyük vonatkozásában nem mutatkozott semmilyen szignifikáns összefüggés (pl.: a vidéki pedagógusok között több a férfi, vagy az általános iskolában dolgozók között több a humán szakos stb.), tehát a kombinatív csoportosításnak itt nincs relevanciája.

Az SNI-vel kapcsolatos megkérdezéseknél, ahol szembevetendő összefüggéseket lehet kimutatni, ezt a háttérinformációt ki fogjuk emelni, illetve ha van vélhető indok, ezt is jelezzük. Megjegyzendő, hogy a 2013-as mérések során ilyen másodlagos adatok generálta vizsgálat nem történt. Ennek oka lehetett az aránylag kisszámú sokaság. A 2020-as mérések esetében már fellelhető, hogy bizonyos paraméterek mentén mutatkozik ilyen jellegű kapcsolat a mért sokaság egyedei között.

1.1.7. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógus diplomájuk megszerzése során részt vettek-e SNI-s tanulókkal kapcsolatos stúdiumokon

²⁵ A 2019/2020-as tanév előzetes köznevelés-statisztikai adata.
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920.pdf>
https://2010-2014.kormany.hu/download/5/9f/11000/Gyorsjelentés_koznevelési_statiztika_2013.pdf#!DocumentBrowse
(letöltés: 2022. 05. 12.)



1.1.7 grafikon

2013-as a kisebb, jobb felső illetve 2019-es a középső és a legnagyobb kördiagram szerint Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy a diplomájuk megszerzése során részt vettek-e SNI-vel kapcsolatos stúdiumokon, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)²⁶

1.1.7. táblázat²⁷

vizsgált adatok	2013	2020	trend
diploma megszerzése során nem volt az SNI-s tanulókkal való foglalkozással kapcsolatos stúdium	10%	58%	növekvő
igen, a diploma megszerzése során volt az SNI-s tanulókkal való foglalkozással kapcsolatos stúdium	90%	42%	csökkenő
igennel válaszoló pedagógusok további megoszlása			
elkülönült tantárgyként nem, több tantárgy kapcsán	nincs adat	26%	-
elkülönült tantárgyként nem, egy tantárgy kapcsán	nincs adat	30%	-
külön tantárgy(ak) keretein belül, elméletben	10%	21%	növekvő
külön tantárgy(ak) keretein belül, elméletben és gyakorlatban is	nincs adat	23%	-

A 2013-as mérés adatainak elemzése során az alábbi megállapítást fogalmazta meg annak szerzője: „...A válaszadók 10 százaléka a diplomaszerezés során – tanulmányaiban – semmilyen formában nem találkozott az SNI-s tanulókkal kapcsolatos specifikus tudnivalókkal, örömteli viszont, hogy 90 százalék erre a kérdésre igennel válaszolt. Arra – az előző kérdés folytatásaként feltett – kérdésre, hogy a tanulmányok jellege milyen volt (tananyagtartalom, elkülönült tantárgy(ak), elmélet vagy gyakorlat) 10% jelölte a külön elméleti tárgyat, a többiek nem adtak értékelhető választ. Ez a jelenség mindenképpen elgondolkodtató, arra enged következtetni, hogy a tantárgyak és tananyagtartalmak kialakításában a pedagógusképző intézmények számára ez a terület talán nem kellőképpen kidolgozott és főleg nem egységes...”²⁸

²⁶ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

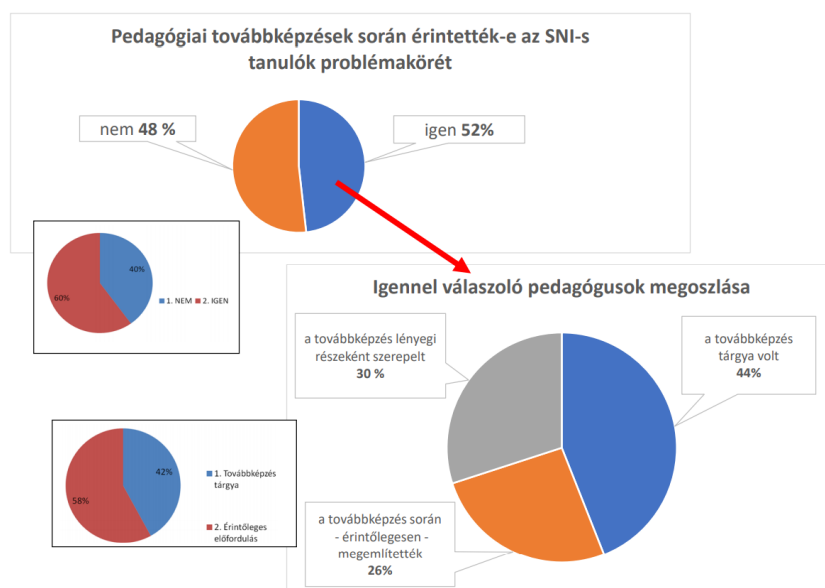
²⁷ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

²⁸ Szentkirályi 2013.

Meglepő volt a két mérés adatainak összehasonlítása során, hogy a mért sokaságban 10%-ról 58%-ra nőtt azok aránya, akik a tanári alapképzésük során nem találkoztak az SNI fogalmával, az érintett gyermekek oktatásának módszerivel. Magyarázat lehet erre a jelenségre, hogy a válaszadó pedagógusok átlagéletkora magasabb, tehát régebben szerezték pedagógus diplomájukat. Az igennel válaszolók körében, akik tehát pedagógusképzésük során részt vettek ilyen jellegű stúdiumokon, közel hasonló arányt mutat, hogy egy, vagy több, elméleti vagy gyakorlati jellegű volt a tudásátadás. Az a megállapítás viszont nem veszített aktualitásából, hogy a pedagógusképző intézmények ilyen irányú, jellegű edukációja továbbra is tarka, nem mutat egységes képet, talán nem erős az esetleges jelző sem.

Ha az elsődleges adatok mögé tekintünk, meglepő tényeket találunk. A NEM-mel válaszoló kollégák között szokatlanul sok a humán szakterületet képviselő, közöttük az IGEN-nel válaszolók is inkább az idősebb, a 20 évnél régebb óta tanítók közül kerülnek ki. A tanítók között is többségben vannak azok a válaszadók, akik alapidiplomájuk megszerzése során nem találkoztak az SNI-s gyermekekkel kapcsolatos tananyagtartalmakkal. A szakképzésben dolgozó kollégák között szinte nem is volt olyan, aki IGEN-nel felelt volna. A zenetanárok esetében is számottevő a nemleges válasz, hiszen a zeneterápia fontosságát számos szakember vallja és gyakorolja is. Gondoljunk a zene-, a rezgés-, a hang- vagy akár a hangtál terápiára, melynek jótékony hatása sok esetben megtapasztalt tény. Megjegyzendő továbbá, hogy még gyógypedagógus is adott nemleges választ.

1.1.7. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógiai továbbképzéseik során érintették-e az SNI-s tanulókkal kapcsolatos problémaköröket



1.1.8. grafikon

a 2013-as a két kisebb baloldali illetve a 2019-es a középső és a legnagyobb kördiagram szerint Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógiai továbbképzések során érintették-e az SNI tanulókkal kapcsolatos témaköröket az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)²⁹

1.1.8. táblázat³⁰

vizsgált adatok	2013	2020	trend
továbbképzések során nem említették az SNI-s gyerekek problémakörét	40%	48%	növekvő
igen, továbbképzések során említették az SNI-s gyerekek problémakörét	60%	52%	csökkenő
igennel válaszolók tovább bontása			
érintőlegesen	58%	26%	csökkenő
lényegi részként	-	30%	növekvő
továbbképzés tárgya volt	42%	44%	növekvő

A pedagógus alapképzés SNI-vel kapcsolatos esetleges hiányosságait pótolhatják illetve kiegészíthetik a kötelező és választott továbbképzések. A képzések tartalmának megválasztásában nagy a szerepe és felelőssége a tanintézmények vezetőinek. Vítán felül áll az a megállapítás, hogy a kiemelt figyelmet igénylő, ezen belül a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók növekvő aránya indokolja, hogy a pedagógus továbbképzések témái közül nem hiányozhatnak azok a stúdiumok, melyek naprakész információkkal segítik a pedagógusokat a kapcsolódó problémák, jelenségek felismerésében, az alkalmazható módszerek kiválasztásában és eredményes végrehajtásában, a segítő háttér, a jogi korlátok és lehetőségek ismeretében.

²⁹ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

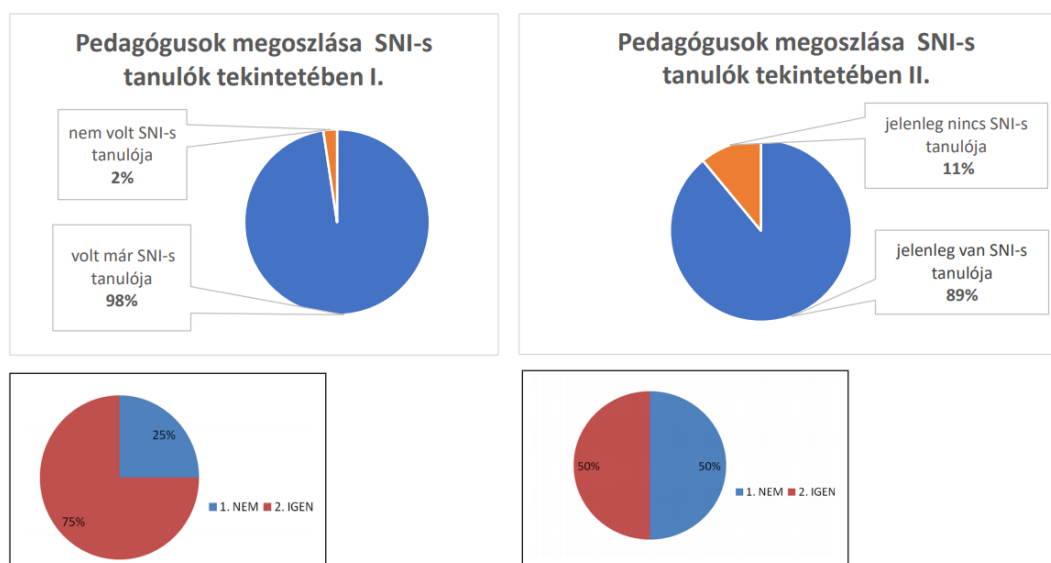
³⁰ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

Fentiek szem előtt tartásával megállapítható, hogy a válaszok tükrében nőtt a továbbképzések során azon pedagógusok aránya, akik nem találkoztak a kurzusokon az SNI-vel kapcsolatos problémák tárgyalásával, az viszont öröndetes, hogy akik részt vehettek ilyen képzéseken, ott az SNI témája növekvő súllyal esett latba, lényegi részét képezve illetve tárgyát adva az előadásoknak, tréningeknek.

Meglepő volt annak felismerése, hogy a továbbképzések során a testnevelés és a művészeti szakterületen oktató kollégák szinte minden esetben találkoztak a kiemelt figyelmet érdemlő és kifejezetten az SNI-s gyermekek problémáival, azok kezelésével, míg a bölcsődei, óvodai és a tanítói munkakörökben dolgozók esetében alig érkezett igenlő válasz. Furcsa ez a tény azért is, mert a sérült gyermekek esetében a mielőbbi felismerés és a korai fejlesztés jelentősége vitathatatlan, a csecsemő illetve kisgyermekkorban diagnosztizált rendellenességek esetében az megkezdett terápiák hatékonysága messze felülmúlja a későbbi kezeléseket – sok esetben akár egy-egy korrekciós műtét vagy más drasztikus beavatkozás is elkerülhető. Igaz lehet ez a látás, a hallás, a mozgásproblémákra, de az esetleges pszichés, értelmi vagy autisztikus gondok bizonyos eseteire is.

A természettudományi területeken oktató és a szakképzésben dolgozó kollégák esetében is magasabb volt a nemleges válasz, mint a pozitív visszajelzés.

1.1.9. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy volt-e illetve jelenleg van-e SNI-s gyermeke, tanulója



1.1.9. grafikon

a 2013-as a két alsó illetve a 2019-es a két felső kördiagram szerint
Pedagógusok megoszlása annak függvényében, volt-e, jelenleg van-e SNI-s gyermeke,
tanulója, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)³¹

1.1.9. táblázat³²

vizsgált adatok	2013	2020	trend
nem volt SNI-s tanulója	25%	2%	csökkenő
volt SNI-s tanulója	75%	98%	növekvő
nincs jelenleg SNI-s tanulója	50%	11%	csökkenő
van jelenleg SNI-s tanulója	50%	89%	növekvő

A mérések egyik legsúlyosabb kérdésköre: megtehetik-e ma a pedagógusok, az oktatás vezetői, vagy a közoktatás irányítói, hogy nem foglalkoznak az SNI problémájával? A választ nyomatékosíthatja az a tény, hogy az eltelt 7 év alatt 15%-ról 2%-ra csökkent azon pedagógusok aránya, akiknek nem volt még SNI-s gyereke, tanulója. Továbbá: amíg 7 évvel ezelőtt a megkérdezettek fele vallotta, hogy a kutatás idején rendelkezik ilyen érintettségű gyermekkel, a mostani kutatásnál csak minden tizedik válaszadó jelezte, hogy jelenleg éppen nincs SNI-s gyermeke. Ez a nagymérvű növekedés a pedagógusok érintettsége tekintetében mindenképpen figyelmet igényel.

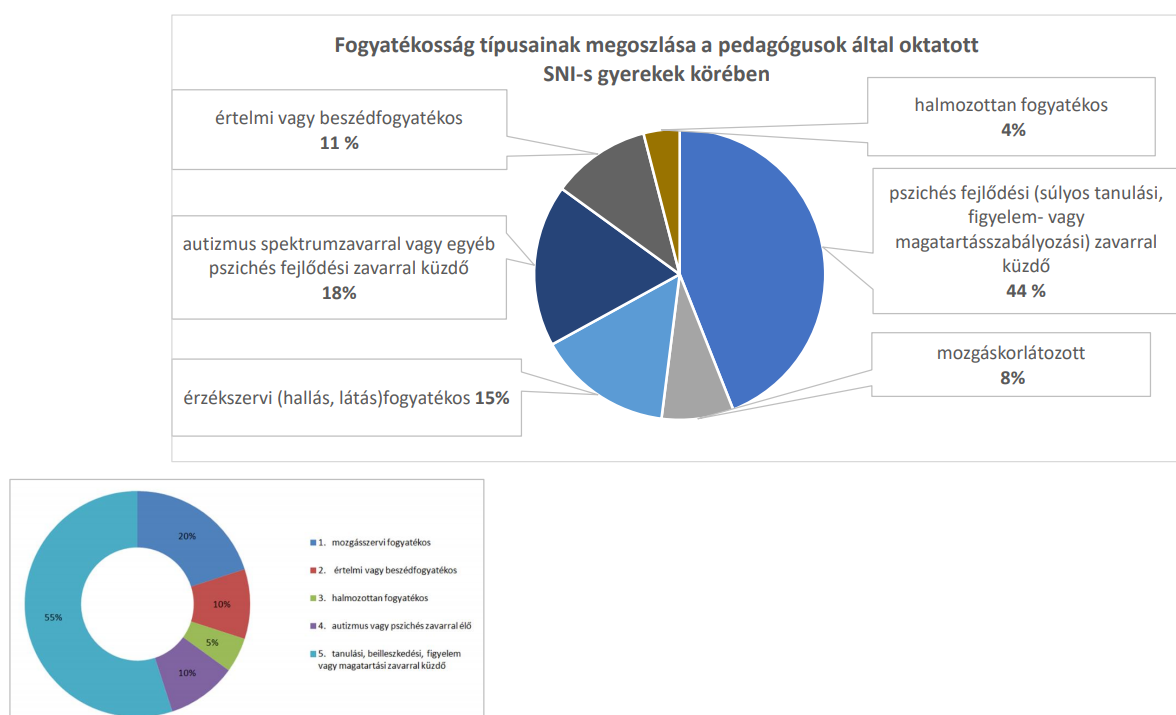
A 2020-as kérdőív tartalmazott egy olyan dichotóm kérdést is, hogy ha van/volt, vagy nincs/nem volt SNI-s gyermeke, tanulója, ez a saját választásának eredménye-e. Erre a kérdésre (várhatóan) minden esetben NEM volt a válasz (egy kivétellel: az a pedagógus, aki magántanári tevékenységet is folytat, ő válaszolt IGEN-nel), tehát az SNI-s gyermekekkel való foglalkozás kényszerrel jelent, ugyanakkor a szükséges feltételek hiányosak.

³¹ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

³² Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

Az előzőekben vázolt helyzet megerősíti azt a szükségszerűséget, hogy a kiemelt figyelmet igénylő gyermekekkel kapcsolatos problémákat nem lehet mellőzni, sem a közoktatás irányelveinek, jogi kereteinek deklarálásánál, sem a taneszközök megtervezésénél, a tananyagtartalmak kialakításánál, a követelmények megfogalmazásánál és az állami vizsgák szervezésénél.

1.1.10. Fogyatékoság típusok megoszlása a megkérdezett pedagógusok által oktatott gyerekek, tanulók körében



1.1.10 grafikon
a 2013-as az alsó illetve a 2019-es a felső kördiagram szerint
Fogyatékoság-típusok megoszlása, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)³³

1.1.10. táblázat³⁴

vizsgált szempont	2013	2020	trend
értelmi vagy beszéd fogyatékos	10%	11%	növekvő, nem releváns
autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő	10%	18%	növekvő
érzékszervi (hallás, látás) fogyatékos	nincs adat	15%	-
mozgáskorlátozott	20%	8%	csökkenő
pszichés fejlődési (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási) zavarral küzdő	55%	44%	csökkenő
halmozottan fogyatékos	5%	4%	csökkenő

Hasznos információkkal szolgált a mérésben résztvevő pedagógusok által oktatott SNI-s tanulók fogyatékoság típusainak megoszlása illetve a típusok trendjei, az értelmi és

³³ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

³⁴ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

beszéd fogyatékos aránya nem változott számottevően. Az értelmi fogyatékos gyermekek alacsony létszámát valószínűleg az indokolja, hogy az ilyen jellegű fogyatékossgal rendelkező gyermekek oktatása – főleg, ha annak mértéke súlyosabb – általában szegregált, erre a fogyatékossgátípusra specializálódott intézményben történik. A beszéd fogyatékossg enyhébb eseteivel gyakran találkozhatunk a többségi oktatásban, gondolhatunk a dadogásra, hadarásra és egyéb beszédhibákra, ezek logopédus bevonásával jobbíthatók, vagy akár teljesen tünetmentessé tehetők az érintett gyermekek. A súlyosabb beszéd fogyatékossg sok esetben más idegrendszeri gond kísérő jelensége lehet. Legtöbbször értelmi problémákkal párosulva, ilyen lehet a teljes vagy részleges némaság³⁵, amikor nem beszéd szervi, hanem pszichés eredet áll a háttérben. Ilyen esetekben elsősorban nem logopédiai megsegítés szükséges.

Az autizmus spektrumzavar egyre gyakoribb fogyatékossg típus, mutatja is a növekvő, majdnem duplájára emelkedett százalékos arány. A jelenség háttérében nem csak a tényleges esetszám növekedés áll, hanem az a tény is, hogy az autizmussal élő gyermekek állapotának felismerése és kezelése az utóbbi időben sokat fejlődött. Míg egy-két évtizede, különösen az autizmus enyhébb megnyilvánulásai esetében nehezen kezelhetőnek, különcnek titulálták az érintett gyermeket, ma már jóval árnyaltabb a diagnosztizálás és a gondozás is. Ezek az érintett gyermekek sokszor eredményesen tanulhatnak és fejlődhetnek integrált közegben, de nagyon fontos lenne, hogy az őket oktató-nevelő pedagógusok birtokában legyenek azoknak a praktikumoknak illetve segítő háttérnek, melyekkel az autizmussal élő gyermekek integrálhatók és fejleszthetők.

Az előző mérésben nem szerepeltek látás- és hallás fogyatékkal élő gyermekek, a második mérésnél a teljes SNI-s sokaság 15%-át adták. Fontos megjegyezni, hogy a vak és gyengénlátó gyermekeknek elsőként hoztak létre Magyarországon szegregált, speciális iskolát és bentlakó intézményt, melyek a mai napig működnek. A hallássérülteknek is létezik óvoda és iskola, de talán az enyhe hallás fogyatéka az az állapot, mellyel leginkább zökkenőmentes lehet az integrációban való oktatás és nevelés.

A mozgássérültség, mint fogyatékossg típus aránya jelentősen csökkent a felmérések során. Mivel a későbbiekben bemutatandó megsegítő módszerek kifejlesztése ilyen fogyatékossgal bíró gyermekek közösségében, szegregált intézményben történt, erről a fogyatékossg típusról áll rendelkezésre a legtöbb háttérinformáció.

Ezen fogyatékossgátípus részletesebb megvilágítása ezért indokolt.

³⁵ mutizmus lsd.: Fogalomtár

A kisebb testi hibával élő gyermekek (járáshiba, enyhe csípő illetve gerincproblémák, ujjak hiánya vagy bénultsága stb.) szintén könnyebben integrálhatóak, sok esetben az őket oktató pedagógusnak elég a tapintatos odafigyelés, nem szükséges külön módszertant alkalmazni. A súlyosabb mozgássérültség esetében már komoly, körütekintő döntést igényel, hogy integrált vagy szegregált intézményben történjen a gyermek oktatása, nevelése. A súlyos mozgásfogyatékos az a sérültség típus, mely leginkább eszközigenyes a fogyatékkal élő számára éppúgy, mint az oktatás körülményeinek optimális kialakítása esetében (kerekeszék, járókeret, botok, járó- és állítógépek, emelők és egyéb segéd- és segítő eszközök). Az integráció mellett szól, hogy ez a környezet az, amely inkább életre nevel, ugyanazt és (majdnem) ugyanúgy kell megtanulni és alkalmazni, mint az ép társaknak. Hátránya viszont a speciális bánásmódok, elsősorban a mozgásfejlesztés nehezítettsége, és a befogadók viszonyulásának kockázata (csúfolás, kiközösítés, irigység a könnyítések esetén stb.). Sok esetben a befogadókra olyan terheket róhat az inklúzió, amely terhek viselése nem várható el az ép közösségtől (higiéniai problémák, asszisztenciális feladatok, sérült társ mozgatása, emelése stb.). Ép értelmű gyermekek esetében a nyitottság, az odafigyelés és az empátia mellett különösebb metodikai plusz feladatot nem ró a sérültek tanítása a gyógypedagógiai végzettséggel nem rendelkező pedagógusokra.

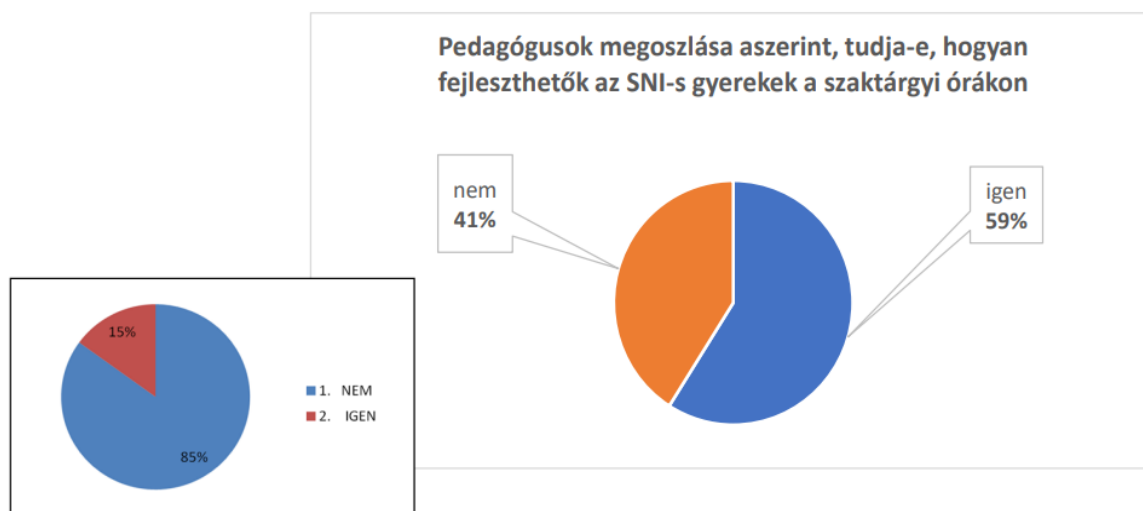
A szegregált intézményben a speciális módszerek és eszközök rendelkezésre állása és alkalmazása eredményesebb, de a legjobb szándék és tevételes életvitel-szervezés mellett vagy ellenére is egy zárt közösségben szocializálódnak a gyermekek és a fiatalok – annak előnyeivel, de tagadhatatlan hátrányaival is. Természetesen vannak és lesznek olyan súlyos esetek, amikor csak ez a járható út, nagyon ritka esetben pedig csak az otthoni tanulás a megoldás, elkötelezett, házhoz kijáró tanárok munkája révén.

A pszichés (tanulási, magatartási és egyéb) zavarok aránya csökkent a két mérés vonatkozásában, de feltételezhető, hogy az ilyen állapotra utaló tünetegyüttes sok esetben – főleg a gyógypedagógiai ismeretekkel nem rendelkezők esetében – nehezen választhatók el az autizmus spektrumzavar tüneteitől. Az ott tapasztalt növekedés tehát – feltehetően – összefüggésben lehet a kifejezetten pszichés, és nem autisztikus eredetű problémával élő csoport létszámának csökkenésével. Ettől függetlenül a legtöbb gondot ez a csoport jelenti a pedagógusoknak, nem csak az arányok tekintetében, de a mindennapok oktatói és nevelői tevékenységeiben is. Feltételezhető, hogy ennél a csoportnál a legnagyobb a jelentősége a pedagógusok SNI-vel kapcsolatos ismereteinek, hiszen az ilyen jellegű személyiség-problémák esetében nagyon ritka, hogy kiemelik az érintett gyermeket a többségi oktatásból. Így az

edukáció, a nevelés és a fejlesztés az oktató többségi intézmény, a család, a szakértő háttér- és segítő intézményrendszer feladata. Azért is lényeges az ilyen sérültséggel élőkkel való szakszerű foglalkozás tudása és alkalmazása, mert egy olyan tanulócsoportban, ahol több, de akár csak egy ilyen gyermek van, sok esetben előfordul, hogy – minden jószándék és szakmai tudás ellenére – a többi gyermek tanuláshoz való joga sérül. Magyarán: sok időt vesz igénybe az érintett gyermek(ek)kel való különös törődés egy tanóra vagy egyéb foglalkozás keretein belül, nehéz, vagy kivitelezhetetlen a differenciálás, ez a „problémamentes” többség oktatásától vonja el az amúgy is mindig szűkre szabott időt (energiát, türelmet).

A halmozottan fogyatékos gyermekek legalább két, de lehet, hogy több sérültségi kategória jegyeit is viselik, de a szakértői véleménynek, mely az SNI tényét rögzíti, mindig meg kell határozni az úgynevezett *vezető tünetet*, az érintett gyermek besorolása és ellátásának megtervezése, kialakítása ennek alapján történik. Tünetegyüttesek lehetnek például: mozgás- és beszéd-, beszéd- és értelmi, mozgás és értelmi fogyatékos, de az autizmus is gyakori kísérője lehet bármely más fogyatékoságnak – szinte minden variáció elfordulhat.

1.1.11. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s gyermekek szaktárgyi órákon



1.1.11. grafikon

a 2013-as adatok a kisebb illetve a 2019-es adatok a nagyobb kördiagram szerint
Pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s
gyermekek szaktantárgyi órákon, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)³⁶

1.1.11. táblázat³⁷

³⁶ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

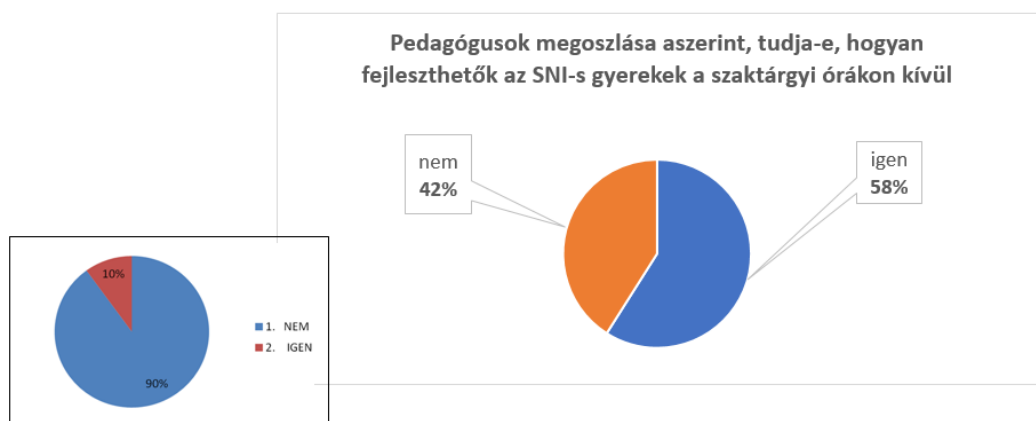
³⁷ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

vizsgált adatok	2013	2020	trend
nem tudja, hogyan fejleszthetők az SNI-s tanulók szaktárgyi órákon	15%	41%	növekvő
tudja, hogyan fejleszthetők az SNI-s tanulók szaktárgyi órákon	85%	59%	csökkenő

Az előző kérdéskörnél leírtak alapján nehéz lenne körülhatárolni, milyen gyógypedagógiai területek, stúdiumok lennének ideálisak a pedagógusok számára akár az alapképzések, akár a továbbképzések során. A lényegesebb talán a tünetek felismerése, valamint a gyógypedagógiai és orvosi segítő háttér feltérképezése lenne.

A mérések tanulsága szerint növekedett a válaszadó pedagógusok bizonytalansága, míg az első mérésnél csak 15% vallotta, hogy nem tudja, mit kell tennie szakórán az érintett diákokkal, a második mérésnél ez az arány majdnem a háromszorosára nőtt – 15-ről 41 százalékra. Feltehetően ennek egyik oka lehet (ahogy már ez a megfigyelés az előzőekben is felmerült, mint lehetséges indok), hogy bár a 2020-as mérés esetében több a tapasztalt pedagógus, de ők nem foglalkoztak tanulmányaik során olyan arányban az SNI problémakörével, mint a 2013-as mérés fiatalabb pedagógus korosztálya, akik számára ez a szakterület nem jelent akkora kihívást, ők többet hallhattak, tanulhattak erről a kérdéskörrel. A 41% magas arány, érdemes lenne a továbbképzések tervezésénél ezt a ténytet figyelembe venni, noha a mérés nem volt reprezentatív.

1.1.12. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s gyermekek szaktárgyi órákon kívül



1.1.12. grafikon

a 2013-as adatok a kisebb illetve a 2019-es adatok a nagyobb kördiagram szerint
Pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s gyermekek szaktantárgyi órákon kívül, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)³⁸

1.1.12. táblázat³⁹

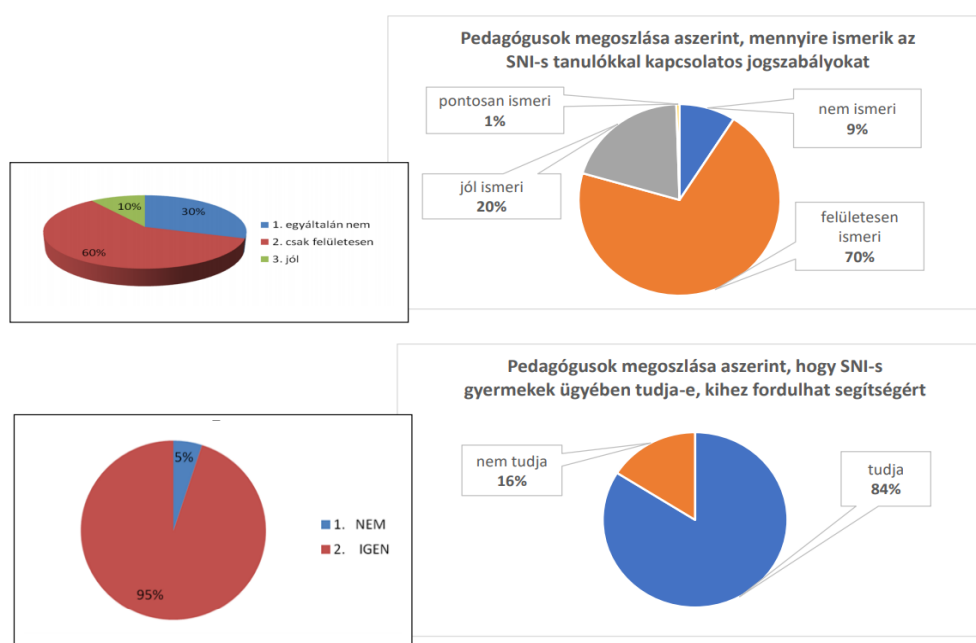
³⁸ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

³⁹ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

vizsgált adatok	2013	2020	trend
nem tudja, hogyan fejleszthetők az SNI-s tanulók szaktárgyi órán kívül	10%	42%	növekvő
tudja, hogyan fejleszthetők az SNI-s tanulók szaktárgyi órán kívül	90%	58%	csökkenő

A tanórán kívüli foglalkozások esetében talán nagyobb volt az első mérésben résztvevő válaszadók *kreativitása*, mert míg a szaktárgyi órákon 15, tanórán kívül 10%-ra esett vissza azok aránya, akik nem annyira járatosak a speciális SNI-s foglalkozások tekintetében. A második mérés esetében a tanórai és a tanórán kívüli foglalkozások aránya nem mutat releváns eltérést.

1.1.13. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyire ismerik az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos jogszabályokat



1.1.13. grafikon

a 2013-as adatok a bal oldali illetve a 2019-es adatok a jobb oldali kördiagramok szerint Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyire ismerik az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos jogszabályokat, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)⁴⁰

⁴⁰ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

1.1.13. táblázat⁴¹

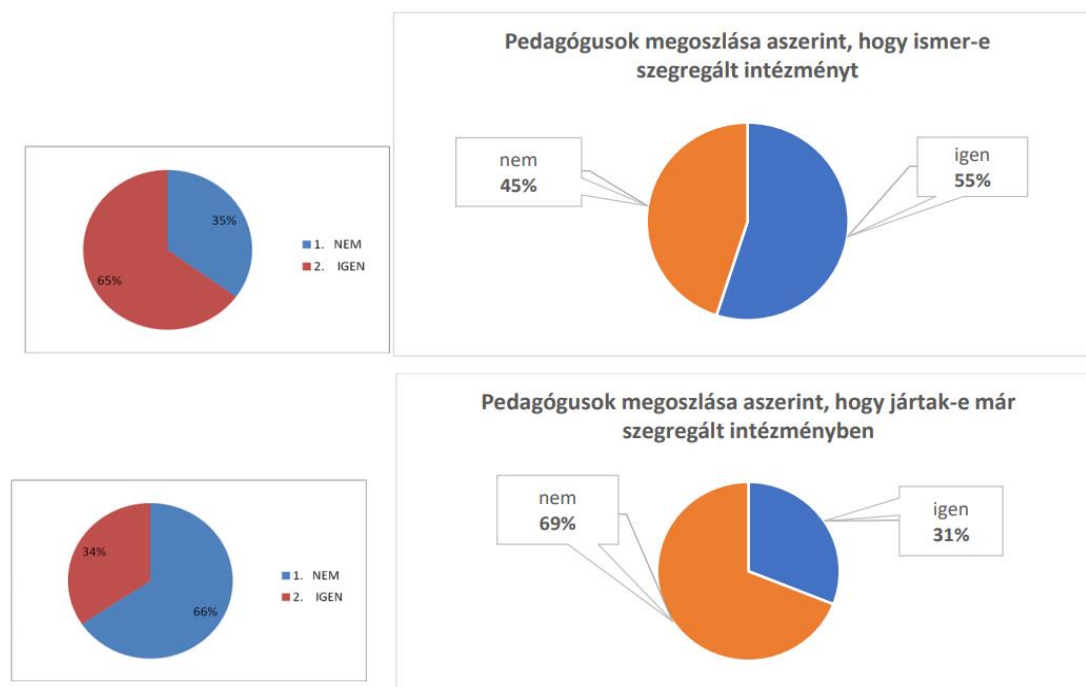
vizsgált adat	2013	2020	trend
nem ismeri az SNI-s gyerekekkel kapcsolatos jogszabályokat	30%	9	csökkenő
felületesen ismeri az SNI-s gyerekekkel kapcsolatos jogszabályokat	60%	70	növekvő
jól ismeri az SNI-s gyerekekkel kapcsolatos jogszabályokat	10%	20	növekvő
pontosan ismeri az SNI-s gyerekekkel kapcsolatos jogszabályokat	-	1	növekvő (nem releváns)
nem tudja, kihez forduljon segítségért az SNI-s gyerekekkel kapcsolatban	5%	16%	növekvő
tudja, kihez forduljon segítségért az SNI-s gyerekekkel kapcsolatban	95%	84%	csökkenő

A mérésben 2013-ban résztvevő pedagógusok mintegy harmada nem ismerte az SNI-vel kapcsolatos jogszabályokat, 2020-ra ez az arány 9%-ra csökkent, kis mértékben növekedett a paragrafusokat felületesen ismerők aránya – ez azt mutatja, hogy a közoktatásban mindenképpen nőtt a jogi ismeretek jelentősége, de a legtöbb pedagógus önismerete azt sugallja, hogy ez a tudás felületes. Duplájára növekedett a jogszabályokat jól ismerők aránya, de még így is csak minden ötödik megkérdezett véli úgy, hogy ebbe a csoportba tartozik. 2013-ban üres volt a jogot pontosan ismerők halmaza, és a 2020-as mérésnél is csak egy százalék adott számot pontos jogi ismeretekről.

Elgondolkodtató viszont, hogy több mint háromszorosára nőtt azok száma (noha arányuk nem annyira számottevő), akik nem ismerik azokat a fórumokat, lehetőségeket, ahonnan segítséget várhatnának az SNI-s gyermekekkel kapcsolatban – ez a téma szintén tárgyát képezhetné a pedagógus továbbképzéseknek.

⁴¹ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

1.1.14. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismer-e szegregált intézményt illetve hogy jártak-e már ilyen jellegű intézményben



1.1.14. grafikon

a 2013-as adatok a bal oldali illetve a 2019-es adatok a jobb oldali kördiagramok szerint Pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismer-e szegregált intézményt illetve hogy jártak-e már ilyen jellegű intézményben, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)⁴²

1.1.14. táblázat⁴³

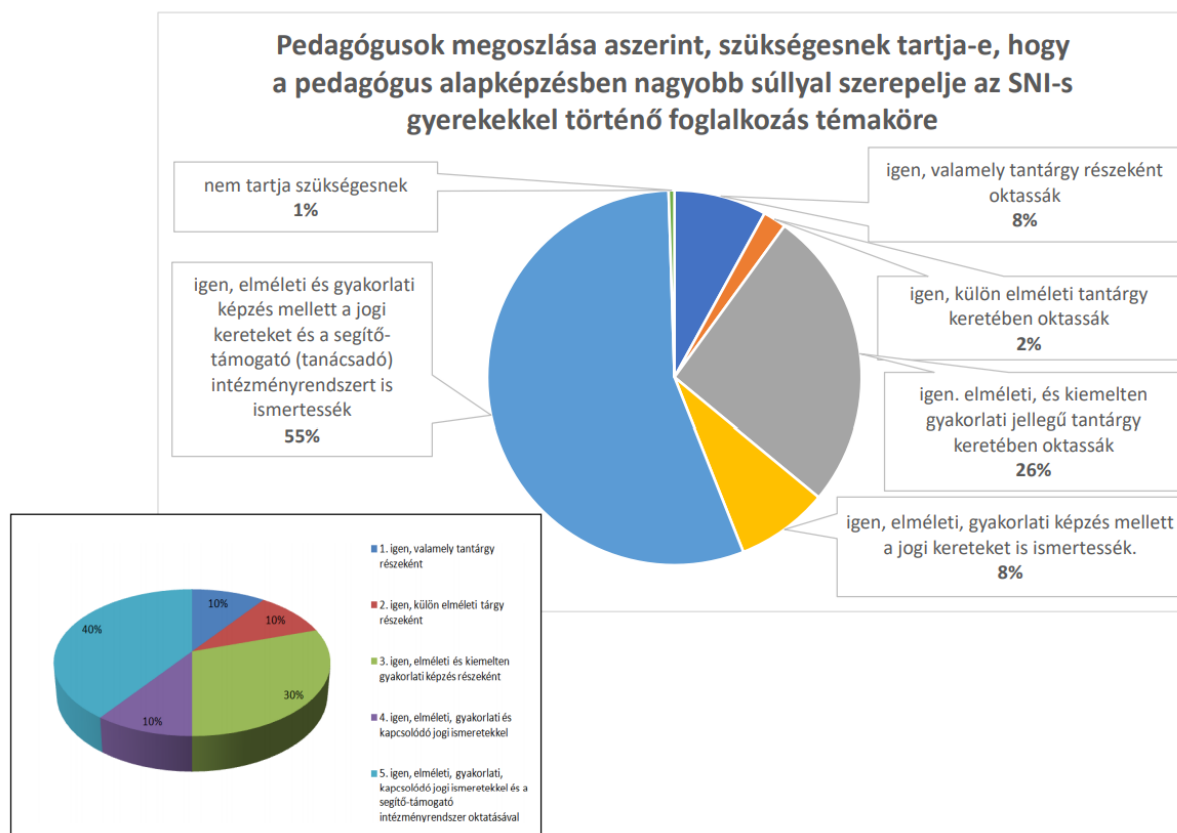
vizsgált adat	2013	2020	trend
ismer szegregált oktatási intézményt	65%	55%	csökkenő
nem ismer szegregált oktatási intézményt	35%	45%	növekvő
járt már szegregált oktatási intézményben	34%	31%	csökkenő
nem járt szegregált oktatási intézményben	66%	69%	növekvő

Az első mérésnél a szegregált intézmények ismerete 65%-ot mutatott, ez az adat a második mérés idején lecsökkent 55%-ra. A személyes megtapasztalás aránya is csökkent, ha nem is olyan mértékben, mint az előző esetben. Ennek ismeretében tanácsos lenne, hogy a pedagógusképzésben és továbbképzésben helyet kapjon a szegregált intézmények akár valóságos, akár virtuális megismertetése, lehetőség szerint érzékenyítő foglalkozásokkal egybekötve.

⁴² Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

⁴³ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

1.1.15. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok



1.1.15. grafikon

a 2013-as adatok a kisebb illetve a 2019-es adatok a nagyobb kördiagram szerint
Pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok, az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)⁴⁴

1.1.15. táblázat⁴⁵

vizsgált adat	2013	2020	trend
igen, valamely tantárgy részeként oktassák	10%	8%	csökkenő, nem releváns
igen, külön elméleti tantárgy keretében oktassák	10%	2%	csökkenő
igen, elméleti és kiemelten gyakorlati jellegű tantárgy keretében oktassák	30%	26%	csökkenő
igen, elméleti, gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket is ismertessék.	10%	8%	csökkenő
igen, az elméleti és gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket és a segítő-támogató (tanácsadó) intézményrendszert is ismertessék	40%	55%	növekvő
nem tartja szükségesnek	0%	1%	növekvő, nem releváns

A fenti kérdéskör tárgyalása során a gyakorló pedagógusok evidenciaként deklarálták, hogy a pedagógiai alapképzésben szükséges a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos

⁴⁴ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

⁴⁵ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

tananyagtartalmak beemelése, tárgyalása, hiszen a „nem szükséges” kategóriában érdemi adat nem szerepel. Eltérés inkább a képzés formája tantárgyi besorolásának kérdésében mutatkozik. Kevesen voksolnának arra, hogy csak egy tantárgy részeként szerepeljen ez témakör (10 illetve 8%), az elméleti tantárgy is csak kevéssé hangsúlyos (10%-ról 2 %-ra csökken a két mérés viszonylatában). A várakozásoknak megfelelően a legtöbben – és növekvő mértékben – a komplex képzést tartanak kielégítőnek, ahol a tananyagtartalom elméleti és gyakorlati ismeretei, praktikumai mellett jogi ismeretek és a támogató háttérintézmények megismertetése is szerepel.

1.1.16. A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e hogy a pedagógiai továbbképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok



1.1.16. grafikon

Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy a pedagógiai továbbképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok az adatok főben értendők (100 % = 168 fő)⁴⁶

1.1.16. táblázat⁴⁷

vizsgált adat	2013 (nincs ábra)	2020	trend
szükségesnek tartja az SNI problémakörének hangsúlyosabb szerepeltetését a kötelező pedagógus továbbképzések témái között	100%	96%	csökkenő
nem tartja szükségesnek az SNI problémakörének hangsúlyosabb szerepeltetését a kötelező pedagógus továbbképzések témái között	0%	4%	növekvő

A válaszadók egyértelműen azt támogatnák, hogy a pedagógiai továbbképzéseken minél szélesebb körben szerepeljenek az SNI-vel kapcsolatos naprakész információk. Ez az óhaj összhangban van azzal a mérési eredménnyel, hogy a többség csak felületesen ismeri az SNI

⁴⁶ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

⁴⁷ Saját kutatás, bázisadatok: Szentkirályi 2013.

témakörrel kapcsolatos jogi háttérrel, továbbá nem sokan tudják, kihez fordulhatnak ebben a témakörben segítségért (ld.: 13-as számú mérést).

1.1.17. Egyéb, esszé jellegű válaszok, vélemények

A kérdőívek tartalmaztak néhány esszé jellegű kérdést is mindkét felmérésben. A kifejtendő kérdésekre adott válaszok alapján az a kép rajzolódott ki, hogy a hét év elteltével a kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatban – általánosságban – növekedett az odafigyelés, de a konkrét, segítő lépések – jellemzően – nem történtek meg a közoktatás egészében annak ellenére, hogy az érintett tanulók aránya növekedett (amint ez a kezdő, 1.1.1. táblázatból kiolvasható).

Az esszékérdések elsősorban az akadálymentesség fogalmára vonatkoztak. Mielőtt a válaszok elemzése megtörténne, néhány alapvető információt fontos megismerni. A köztudatban az akadálymentes környezet jelentését a fizikai környezetre értik (ez a tény egyértelműen kiolvasható a 2013-as mérés elemzéséből), és ott sem mindig pontosan azt gondolják, értik alatta, ami igazán lényeges.

Az ideális akadálymentesség három területet ölel fel.

Természetesen a sérültek számára a *fizikai környezet* használhatósága alapkövetelmény. Ennek praktikus kialakítása megfelelő ismeretek igényel, ez az építészetben, a belsőépítészetben, a közterületek tervezése és kialakítása során nagy figyelmet és szakértelmet követel, nem elég az akadálymentességre vonatkozó jogszabályok betű szerinti betartása – ennél sokkal többről van szó. Ide tartozik a fizikai környezet minél könnyebb használhatóságát (rámpa, lift, hely a kerekesszékes közlekedésre, mellékhelységek, kezelőszervek, ajtók, küszöbök, szolgáltató berendezések, a közlekedési eszközök használhatósága, fény és hangjelzések, Braille feliratok, stb.).

Második helyre napjainkban az info-kommunikációs eszközök akadálymentes használata lépett elő, hiszen ennek fejlettsége adott esetben a fizikai környezet hiányosságait is segíthet pótolni, ezt értjük *virtuális akadálymentesség* fogalma alatt. Itt nem csak a szokásos, sokak által ismert és használt szofver és hardver eszközök fogyatékosok számára testre szabott variációit értjük, de azokat a célorientált speciális alkalmazásokat is, melyeket kifejezetten a fogyatékkal élőknek fejlesztettek ki (irányító szoftverek, segítő applikációk, 0-24 órás ügyfélszolgálat, speciális kezelőszervek és készülékek stb.).

A harmadik területet a szakirodalom *inklúzió* néven ismeri, azaz az ép, nem sérült többség hogyan gondolkodik, hogyan viszonyul a fogyatékkal élőkről általában (előítéletek és tévhitek). Hogyan viselkedik akár az egyén, akár egy csoport vagy egész körülhatárolható közösség (osztály, óvodai csoport, munkatársi, lakó- vagy hallgatói közösség, de ide tartozik a szűk vagy tág család, a baráti kör is) a konkrét, érintett személyhez. Az inklúzió a befogadók oldaláról közelíti meg a fogyatékkal élő beilleszkedését az épek közé, míg az integráció a befogadottra vonatkozó szociológiai fogalom.

Mindhárom területen lenne tennivaló bőven és fontos lenne a pozitív irányú változás. Itt szükséges megemlíteni a szakasszisztencia kérdéskörét, mely jelen közoktatásunkban megoldatlan probléma. Létezik ugyan ilyen irányú képzés (*Pedagógiai- és családsegítő munkatárs OKJ 54 140 02*), és létezik ápoló, szemész vagy audiológiai asszisztens képzés is, de ha oktatási intézményről beszélünk, akkor ismét azzal a dilemmával állunk szemben: a pedagógus asszisztensnek egészségügyi szakterületen, az ápoló irányultságú asszisztensnek pedagógiai szakterületen vannak hiányosságai. A bérezés nagyon alacsony, a munka felelősségteljes és fárasztó (mozgássérültek emelése), nagy a hiány és az ezzel járó fluktuáció ezen a területen. A jogi háttér pedig nem veszi figyelembe a sérültségek súlyosságát és a fogyatékoság típusait, alapesetben 6 sérült tanulóra vagy gondozandó gyermekre enged a közoktatási jogalkotó egy asszisztent. Hat hallásfogyatékos gyermek kiszolgálása-ellátása vagy hat mozgásképtelen, esetleg túlsúlyos gyermek napi többszöri emelgetése nem ugyanazt a leterhelést jelenti, de ebben a tekintetben a törvény a két munkavégzés között nem tesz különbséget.

A 2013-as mérésben résztvevő pedagógusok kifejtendő kérdésekre adott válaszaikban az alábbiakat emelték ki, mint problémát jelentő területeket.

Egyedül vannak ezirányú problémáikkal, ha gondok jelentkeznek az SNI-s gyermekekkel, tanulókkal, maguknak, a saját tapasztalataik alapján és kreativitásuk mentén kell megoldásokat találniuk, általánosságban elmondható, hogy eszköztelenek. Ebből adódóan kényszerhelyzetben érzik magukat, bizonytalanok, szoronganak, hiszen nem ismerik széleskörűen a lehetőségeiket, nem tudnak felelősen dönteni. Megfogalmazzák, hogy több használható információt igényelnének, elsősorban a segítő háttérintézmények, a speciális szakterületek, a szakemberek, a témával kapcsolatos továbbképzések, és a jogi ismeretek területén egyaránt.

Arra a kérdésre, hogy *Mit ért akadálymentesség fogalmán?* a legtöbben vagy semmit nem írtak, vagy a szokásos válaszokat adták (rámra, lift stb.) esetleg megemlítették általánosságban, hogy

minden legyen a fogyatékosok számára minél könnyebben használható. Akadt, aki érintette a Braille írást vagy a jelnyelvet. Kevesen gondolnak arra, hogy a pszichés zavarral küzdők esetében mennyire fontos lehet az olyan fizikai környezet, mely nem hat frusztrálóan a fogyatékkal élő gyermekekre. Egy jószándékkal felhelyezett kép, szemléltető eszköz is érthetetlen dührohamot válthat ki, de lehet egy szín vagy tárgy is, melynek megszüntetésével, átalakításával vagy eltávolításával ténylegesen *akadálymentes* lesz a környezet – persze csak az adott gyermek szemszögéből.

A második mérés esetében már színesebb képet vázoltak a válaszadók, akik a teljes sokaság 58 százalékát jelentették, de nem minden válasz volt értékelhető. Legtöbbször a fizikai akadálymentesség fogalmát a mozgáskorlátozottakkal hozták kapcsolatba és az előző mérés válaszaihoz hasonló feleletek születtek. (*„Ahol mozgáskorlátozott gyermekek is gond nélkül részt vehetnek az iskola hétköznapijaiban.”*)

Volt viszont több olyan pedagógus, aki szakszerűen átgondolt, informatív és innovatív gondolatokat fogalmazott meg, nem egy esetben kitekintve az oktatás, az iskola világából.

Íme néhány válasz, vagy annak egy-egy releváns részlete:

„Teljesen egyedi, helyzetfüggő. Az én osztályomban pl. hallássérült gyermek jár, számára fontos, hogy elől üljön, jól lássa a számat, ne legyen alapzaj, stb.”

„A mozgásszervi és egyéb fogyatékosok közlekedését és tájékozódását segítő, elsősorban megfelelő térszervezési és belsőépítészeti elemek.”

„Annak biztosítása, hogy minden ember egyenlő mértékben használhassa a rendelkezésre álló teret, épületeket, funkciókat, szolgáltatásokat, bármit.”

„Az önálló életvitel lehetőségek megteremtése tárgyi eszközök segítségével.”

„Nincs balesetveszélyes terület az iskolában, a ... mozgássérült, látássérült gyermek is biztonságosan tud közlekedni.”

„A megfelelően berendezett tanterem, mely segíti a tanulást, tanítást. Az osztálylétszámok csökkentése. Sok helyen a fejkvóta miatt bezsúfolnak 32-34 gyereket egy kb. 24 főre elegendő légterű tanterembe.”

„Minden gyermek egyenlő eséllyel jut be az iskolába és tud részt venni az órákon. Nem a szülőnek kell a segítő eszközöket beszereznie és biztosítani a gyermeke számára, hanem az iskolában rendelkezésre áll, kellő mennyiségben.”

Természetesen volt olyan őszinte válasz is, hogy *„Nem tudom.”*, ez a reakció is jelzi, hogy – noha lényeges problémáról és gyakran használt tárgykörrel van szó – nincs minden érintett tisztában a fogalom jelentésével, tartalmával, mindamelllett, hogy a terület fontosságát senki

nem kérdő jelezte meg. A második mérésnél olyan kérdés is szerepelt a kérdőívben, hogy *„Mit jelent a virtuális akadálymentes környezet?”* A válaszok aránya itt is 58% (ugyanazok a válaszadók feleltek általában mind a két kérdésre), de jelentősen több volt a *„Nem tudom”* tartalmú felelet, és a mondatok tartalma is sok esetben téves. Volt, aki ugyanazt írta mindkét kérdésre, tehát nem tett különbséget a két fogalom (fizikai és virtuális akadálymentes környezet) között. Itt is megfigyelhető, hogy az akadálymentesítést gyakran csak a mozgás-látásfogyatékosokra szűkítik általában a kitöltők. Az egyik legjobb válasz – a kevés korrekt közül:

„Annak biztosítása, hogy mindenki egyenlő mértékben férhessen hozzá a virtuális térhez, használhassa annak valamennyi funkcióját függetlenül attól, hogy van-e, és ha van, milyen a fogyatékosága, akadályozottsága.”

Az első mérésnél az *„Egyéb vélemény, közlendő”* megszólításra érdemi válasz nem érkezett, a második esetben kicsit aktívabbak voltak a kollegák és több értékes gondolatot fogalmaztak meg a témával kapcsolatban annak ellenére, hogy csak 19%-os volt a véleményt megformálók aránya.

Itt is előkelő helyen szerepel az a tapasztalat, hogy az SNI-s gyerekek problémáival kapcsolatban egyedül érzik magukat a pedagógusok. Megfogalmazták, hogy a vonatkozó jogszabályok általánosak, és azokat az egyedi esetekre nehezen tudják alkalmazni, sok a bizonytalanság. Nehéznek látják a középiskolások esetében a továbbtanulást, ha a fiatal SNI-s. Felvetették a szakszerű asszisztencia kérdését és a fejlesztő gyógypedagógus szükségességét. Itt is hangot adtak a gyógy- és fejlesztő pedagógiai stúdiumok beemelésének hiánypótló voltára mind a pedagógus alap-, mind a továbbképzések tekintetében és elsősorban nem az elmélet, hanem a gyakorlat oldaláról. Említést tettek a differenciálás fontosságáról, ha SNI-s gyerek vagy gyerekek vannak a csoportban, és a gondokat egyedül – lehetőleg eredményesen – kell megoldani.

Azt is helyesen látják a pedagógusok, hogy közép vagy súlyos értelmi fogyatékos gyermeket többségi intézményben szinte lehetetlen megfelelően oktatni és fejleszteni, mást kell tanulniuk és másképpen. Ha a többségi oktatást erőltetik, nem jó a gyermeknek, nem jó a pedagógusnak és nem jó a többi gyermeknek.

Említették az érzékenyítések fontosságát, a kisebb létszámú csoportok előnyeit, és a társadalmi szemléletváltás szükségességét, melynek az oktatásban is pregnánsan meg kellene jelenni. Azt is leírták a pedagógusok, hogy a szülők – jogosan – elvárják a szakszerű oktatást és fejlesztést SNI-s gyermekeik esetében, de felvetődött a válaszadók részéről az a gyakran tapasztalt

anómia is, amikor indokolatlanul, a lehetséges könnyítések vagy vélt előnyök miatt minősítetik „SNI-sé” a tanulót.

Felmerült az időhiány, hiszen a fogyatékkal élők esetében ugyanolyan eredmény eléréséhez legtöbbször több idő, türelem és más módszerek szükségesek. Felmerült továbbá, hogy akadnak kollegák, akik ellenszenvet éreznek az SNI-s tanulókkal kapcsolatban, és ennek – akarva-akaratlanul – jeleit is adják.

Megemlítették a válaszadók, hogy amennyiben az SNI-s, BTM zavarral küzdő gyermekekkel nem tudnak megfelelően foglalkozni, ez legtöbb esetben visszaveti a kiemelt figyelmet nem igénylő többséget, ezáltal sok esetben nehéz vagy ellehetetlenül az inklúzió.

Szinte minden érdemi válasz tartalmazta – és ez egyben összegezi is a két mérés során megfogalmazható leglényegesebb mondanivalót, miszerint a társadalmi szemléletváltás mellett kiemelt a téma fontossága az oktatáson belül, hiszen megtapasztalják a mindennapokban, hogy növekszik az érintett gyermekek száma. Nagyon pozitív visszajelzéseik voltak arra vonatkozóan, hogy megfogalmazhatták, eljuttathatták a véleményüket, fontosnak tartják ezt a problémát. Szükségét érzik a témához kapcsolódó, tartalmas, használható képzéseknek és a gyógypedagógiai és fejlesztőpedagógiai elméleti, még inkább gyakorlati tudás pedagógusképzésbe integrálásának, és kiemelték az érzékenyítés fontosságát akár társadalmi méretekben is.

Végül, térjünk vissza a Bevezetésben, az Oscar-díj odaítélésével kapcsolatos gondolatokhoz. Eddig is szép számmal akadtak olyan filmalkotások, melyek a hátrányos helyzetű kisebbségi lét problémáit, jelenségeit mutatták be a filmművészet segítségével. Említést érdemel ebben a kontextusban a filmművészet, a filmalkotások nézőkre gyakorolt hatása, melyet Szentgyörgyi Tímea így fogalmaz meg „Igaz történet alapján” – avagy a filmek pozitív hatásai című írásában: „*motiválhatóak vagyunk egy film által például arra, hogy egy fontos szervezet munkáját támogassuk, vagy nyitottabbak legyünk a társas kapcsolatokban, ha a történet kifejezetten ezekre a témákra helyezi a fókusz*.”⁴⁸ A Forrest Gump és Rain Man filmalkotásai elnyerték az arany szobrokat⁴⁹, Milos Forman Ragtime-ja „csak” a Los Angelesi filmkritikusok díját kapta, de hosszan folytatható lenne a sor. Ki gondolná, hogy Dustin Hoffman szerepe megformálásához felhasználta azokat a tapasztalatokat, melyet fiatal korában ápolóként

⁴⁸ <https://mindsetpszichologia.hu/igaz-tortenet-alapjan-avagy-a-filmek-pozitiv-hatasai> (letöltés: 2022.05.13.)

⁴⁹ A Rain Man 4 Oscar-díjat és 4 jelölést kapott 1989-ben: Dustin Hoffman a legjobb férfi főszereplő, a legjobb film, eredeti forgatókönyv és vágás kategóriában. A Forrest Gump 1995-ben tarolt, 6 Oscar-díjat és 7 jelölést kapott, többek között Tom Hanks a legjobb férfi főszereplő, de a legjobb film, vágás és rendezői Oscar-díjat is elhozta.

https://hu.wikipedia.org/wiki/Forrest_Gump

<https://port.hu/adatlap/film/tv/esoember-rain-man/movie-16584> (letöltés: 2022.06.03.)

szerzett. De más művészeti ágakban sem ismeretlen a fogyatékkal élő alkotó, Frida Kahlo gyermekbénulásban szenvedett, Toulouse-Lautrec törpe növésű, Ray Charles vak volt, Picasso születésekor súlyos oxigénhiányos állapotba került, Van Goghnál valószínűsíthető az elmebaj. És hány híresség esetében ismert, hogy részképesség zavart, vagy az autizmus valamely formáját diagnosztizálták (Mozart, Bill Gates, de rossz nyelvek szerint a szilíciumvölgyben szinte mindenki érintett...).

A fenti példák is felhívják a figyelmet arra, és meg kell, hogy erősítsenek minden pedagógust és nem pedagógust abban a meggyőződésükben, hogy felelősek vagyunk a ránk bízott, fogyatékkal élő embertársainkért. Természetesen nem lesz mindenkiből híresség, de minden fel nem fedezett, elkallódott tehetség veszteség, ugyanakkor minden kiegyensúlyozott, önmagát fogyatékoságával együtt vállaló ember nyereség önmagának, a családnak és az oktató/nevelő pedagógusnak egyaránt. Ehhez meg kell teremteni a szükséges anyagi, szellemi és emocionális feltételeket, az egyének szintjén ugyanúgy, mint az oktatásügyben vagy a társadalomban – és nem csak az Oscar-díj odaítélésénél.

1.2 Integráció vagy szegregáció?

Az érintett családokban, a döntéshozó pedagógusok, szakértők esetében, de a közoktatásban – a meglévő számos és súlyos probléma megléte mellett – egyik örök kérdés, hogy a nem átlagos, a megszokott módszerekkel nem, vagy nem hatékonyan oktatható, nevelhető, a valamilyen fogyaték(ok)kal élő gyermek integrált vagy szegregált körülmények között végezze-e kötelező tanulmányait.

Az alfejezet címében feltett kérdés: integráció vagy szegregáció, lényeges annak a területnek a jobb megismeréséhez, melyet a kérdőíves kutatás vizsgál. Ha a témában érintett pedagógus, szakember, szülő – vagy maga az érintett gyermek, tanuló tisztában van a rendelkezésére álló lehetőségekkel, ismeri azok előnyeit, hátrányait, akkor nagyobb felelősséggel képes helyes, eredményes döntést hozni. Ennek az egyik leglényegesebb elvi kérdésnek a tisztázása nélkül a többi (kapcsolódó) kérdés feltevése és megválaszolása, a felmerülő gyakorlati gondok megoldása is másodlagos. Mások lehetnek, a motivációk, az alkalmazott módszerek az eszközök, a terápiák.

Ha a helyzetfelmérés eredményét összegezzük, megállapítható, hogy az információk, ismeretek elmaradnak attól a mértéktől, mely ideális lenne.

Korunkban a szegregáció szitokszónak számít, és a negatív megítélése az általános, noha sok „megmondó ember” nem látja tisztán, miről is alkot véleményt, nem, vagy nem teljes mélységében ismeri az adott problémakört – esetleg csak hangulatot kelt, még akkor is, ha feltételezhető a jó szándéka.

Pedig a szegregáció nem nélkülözhető eleme egy teljességre törekvő oktatási rendszernek – a magyar közoktatás is él ezzel az eszközzel, mind a tehetséggondozás, mind a segítségre, különös odafigyelésre szoruló gyerekek, tanulók esetében. A két területet sok esetben együtt említik, de a gyakorlatban – kevés üdítő kivételtől eltekintve – külön kezelik. Sok tehetség azért nem tud szárba szökkeni, mert bár az érintett gyermek egy bizonyos területen átlagon felüli képességekkel bír, de más, megsegítendő képessége, esetleg képességei megléte miatt olyan hátrányokkal kell szembesülnie, ami akadály lesz tehetsége gondozásának. Konkrét esettel megvilágítva: egy elektromos kerekesszékhez kötött fiatal lány azért nem tudott kivételes énektehetségként zeneiskolai tanulmányokat folytatni, mert a tartózkodási helye és a zeneiskola közötti közlekedés nem volt megoldható (néhány kilométerről beszélünk!), holott a felvételi vizsgáján egyértelműen megállapították nem mindennapi zenei adottságait.

Létezik emellett a kiemelkedő tehetség indukálta szegregáció is – például a művészeti vagy egyéb speciális képzések tekintetében –, de ez a (nem kevésbé izgalmas és sokakat érintő)

témakör nem képezi vizsgálódásunk tárgyát, mert ez a terület sok tekintetben másfajta megközelítéseket és viszonyulásokat feltételez. (Minden művészeti jellegű tanintézmény szegregál, hiszen csak akkor fogadja el a jelöltek jelentkezését, ha az adott területen az illető tehetséget mutat, elméleti és gyakorlati értelemben egyaránt – artisták, balett- és egyéb táncosok, képző- és iparművészeti területek, zenészpallanták, de akár a különböző tagozatok: dráma, matematika, természettudományok, sport, nyelvek, stb.).

Lássuk viszont, mi a helyzet a segítségre, támogatásra szorulóknak, azaz a különleges figyelmet igénylők, az SNI-sek, a részképesség zavarral élők esetében. Szerencsés esetben a többségi, a köznyelv szerint „normál” óvodákban, iskolákban elképzelhető, hogy egy-egy lelkes pedagógus kivételes érzékkel veszi észre és fejleszti, juttatja kiváló eredményekhez tehetséges nebulóját, úgy olyan esetek is előfordulhatnak, hogy a segítségre szoruló is megkapja a neki szükséges segítséget a többségi intézményben, az „átlagos” gyermekek közé integrálódva. Jelen közoktatásunk hirdetett célkitűzése ez az irány lenne, de nem szabad figyelmen kívül hagyni, hogy vannak olyan esetek – sajnos egyre növekvő arányban – amikor az adott problémát az integráció keretein belül nem, vagy nem az elvárható eredményekkel lehet csak megoldani. Magyarán: ha a támogatásra szoruló gyermek nem kapja meg a megfelelő terápiát, megsegítést, akkor olyan képesség-tartalékai maradhatnak kihasználatlanul, amely tartalékok esetleges kimunkálása során a gyermek későbbi életkilátásai, munkaerőpiaci potenciái jelentősen javulhatnának.

Vajon mikor teszünk jót egy fiattal, ha látás- vagy hallássérültsége, mozgásfogyatékosága esetén integrált közösségben oktatjuk, neveljük, bízva a pedagógusok és a kisebb-nagyobb oktatási közösségek segítő szándékában? Viszont ezáltal naponta szembesítjük az érintett gyermeket azzal, hogy bizonyos területeken kevesebbet (vagy épp semmit sem) tud nyújtani mint ép társai, vagy ha olyan közegben hagyjuk edukálódni és nevelődni, ahol a hasonzorú társak között szocializálódik, bizonyosan zártabb világban, sorsközösségben, de a szakterületi problémákkal sokkal inkább tisztában lévő oktatók, gyógypedagógusok védő szárnyai alatt?

Súlyos, nehezen megválaszolható kérdések ezek, már csak azért is, mert minden eset egyéni, nincs biztos sikert garantáló recept, legfeljebb tapasztalat, megérzés – és természetesen jogszabályok, amelyek sok esetben nem fedik le azt a széles spektrumú problémakört, amelyet szabályozni, vagy a jogalkotás és a jogalkalmazás esetében megoldaniuk kellene.

Az értelmi fogyatékkal küzdők esetében lényeges kérdés a fogyatékoság mértéke (enyhe, közepesúlyos, súlyos), illetve az a tény, hogy a nem ép intellektus mellé járul-e más szervi fogyatékoság is. Az enyhe fogyatékoság esetében eredményes lehet, de a halmozott vagy

súlyos fogyatékoság esetében szinte kivételes esetnek számít, ha megfelelően működik az integráció. Az ilyen állapotú gyermekek eredményes fejlesztése legtöbb esetben csak erre a szakterületre specializálódott, szegregált intézményekben (esetleg csoportokban, osztályokban) történik, kifejezetten egyedi előrehaladás és követelmények, speciális eszközök, ellátás, terápiák és módszerek mentén, az erre a szakterületre specializálódott pedagógusok illetve pedagógiai munkát segítő szakemberek, asszisztensek áldozatos munkájával.

Az áttekinthetőség kedvéért készült egy – kifejezetten saját tapasztalatok és elsősorban az érintett szegregált intézmény illetve integráló társintézmények alkalmazottai, tanulói és azok szüleivel folytatott szakmai konzultációk, célzott beszélgetések eredményei alapján összeállított táblázat, – SWOT analízis (GYELV elemzés) mind a szegregált, mind az integrált oktatási intézmények tekintetében, elsősorban az érintett, fogyatékkal élő gyermekek, azok tanárai, nevelői és szülei szemszögéből – a teljesség igénye nélkül. Így jobban összehasonlíthatók a két intézménytípus jellemzői, tanulmányozásukkal könnyebb lehet a döntéshozók dolga.

1.2.1. táblázat⁵⁰

Erősségek (Strengths) • idomulás az elvárt követelményekhez • nagyobb, nyitottabb, színesebb közösségek, programok • szabadon választható stúdiók • átjárhatóság intézmények között • felkészítés a munka világára, a mindennapok kihívásaira • könnyebb átmenet a felsőoktatásba, szakképzésbe	Gyengeségek (Weaknesses) • gyógypedagógiai jártasság hiánya • speciális fejlesztés lehetőségeinek hiánya, időhiány • hátrányos megkülönböztetés, kiközösítés, gúnyolódás • akadálymentesség hiánya • asszisztencia hiánya • beszakadás, önbizalom elvesztése
Lehetőségek (Opportunities) • segítő háttérintézmények, szakszolgálatok bevonása • utazó (gyógy)pedagógus alkalmazása • támogató cégek, alapítványok bevonása • akadálymentes környezet kialakítása, fejlesztése, bővítése • pályázatok • inklúzió növelése	Veszélyek (Threats) • előítéletek erősödése, kirekesztés, megbélyegzés akár egész intézmény vonatkozásában is • problémák bagatellizálása, nem szakszerű kezelése vagy • fogyatékkal élők stárolása, hiú remények keltése

Integrált oktatási intézmény, SWOT analízis

1.2.2 táblázat⁵¹

Erősségek (Strengths) • szakszerű terápiák, speciális, személyre szabott módszerek alkalmazása, ergoterápia alkalmazása • képzett szakembergárda • valóban akadálymentes környezet (fizikai és virtuális értelemben) • asszisztencia, segítő eszközök • nagyobb szabadság az elvárások teljesítésének mikéntjében • segítő/támogató háttér pontosabb ismerete • jogosultságok pontosabb ismerete	Gyengeségek (Weaknesses) • zárt világ, idealizált környezet • túlkényszerítés, burokokban nevelés, túldicséret, teljesítmények nem valós értékelése • nehezebb átmenet a munka világába és/vagy a felsőoktatásba, szakképzésbe • önbizalom csökkenése • szűkebb lehetőségek a szabadidő eltöltésében

⁵⁰ Saját szerkesztés

⁵¹ Saját szerkesztés

Lehetőségek (Opportunities) • tananyagok célirányos adaptálása • támogató cégek, alapítványok bevonása • célirányos programok, rendezvények szervezése • pályázatok • testvériskolák, intézmények (akár külföldön is) • érdekérvényesítés képességének elmélyítése • közlekedésmódszertan	Veszélyek (Threats) • szűkülő anyagi lehetőségek • behatároló jogi háttér • bizalmatlanság (teljesítmények, képességek tekintetében) vagy túlértékelés, teljesítmények nem valós értékelése

Szegregált oktatási intézmény – SWOT analízis

Folytatva a megkezdett gondolamenetet: a tehetségek esetében semmiféle jogi kötelezettség nem terhel sem szülőt, sem pedagógust, hogy merre is terelje, irányítsa a gyermeket, a továbbhaladás választás és felelős (elsősorban etikai) döntés kérdése. A sérült gyermekek intézményi elhelyezését, oktatását, nevelését és elsősorban szakszerű fejlesztésének módjait vizsgálva a tanári és még inkább szülői döntések korlátozottabbak, hiszen általában sem a pedagógus, sem a szülő nem gyógypedagógiai szakember, és előfordulhat, hogy a valós jószándék ellenére végzetesen rossz döntés születik az amúgy is hátrányokkal küzdő gyermek esetében. A fogyatékkal élő gyermekek oktatásával, nevelésében, sorsuk alakításában a jogszabályok szerepe sokkal erősebb, és a különböző segítő-támogató szervezetek, háttérintézmények illetve a szakértői testületek, bizottságok szerepe jóval hangsúlyosabb.

De a (felelős) döntési helyzet nem csak az érintett gyermek, szülő, család, pedagógus esetében merülhet fel. Vizsgálni érdemes és kell a másik, a befogadói oldalt is.

Fontos kérdés tehát, hogy a befogadó (többségi) intézmény mennyire felkészült a sikeres inklúzióra?

Sárközi Judit szomatopedagógus, utazótanár gondolatai megfontolásra érdemesek⁵², noha ebben a kontextusban a mozgásfogyatékkal élők helyzetét elemzi, de tapasztalatai minden SNI-s gyermekre vonatkozóan hasznosak lehetnek. Elemzése a Mellékletekben (1.2. fejezethez

⁵² Sárközi Judit: Utazótanári tapasztalatok az inklúziós környezet megteremtésére. Budapest, 2010. 13-14.
http://mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2015/11/utazo_konyv.pdf

kapcsolódóan) található, ennek legfontosabb gondolatai így foglalhatók össze: befogadni, vagy nem befogadni: a kérdés intézményi szinten fogalmazódik meg.

Tapasztalati tény, hogy sok intézmény felvállalja a befogadást anélkül, hogy pontosan értené, hogy ez a státusz mit takar, mivel is jár (spontán integráció). A döntés nagy felelősséggel jár. Ideális esetben az SNI-s gyermek bekerül a kiválasztott intézmény közösségébe, helyzetét meghatározza, hogy az adott intézmény alapító okirata ezt számára lehetővé teszi, szakszerű ellátását garantálja. Ha a befogadást pusztán a jóindulat (szánalom), vagy az esetleges (vélt vagy valós) előnyök elérése motiválja, ez a tény sem az adott intézmény, sem a sérült gyermek számára nem kecsegtet hosszútávú sikerrel. Sok kérdést kell végigbeszélni, végiggondolni a felelős döntést megelőzően, ha egy adott közoktatási intézmény komolyan gondolja a befogadást, az inklúziót. A döntésbe be kell vonni az intézmény dolgozóit, nevelőtestületét, biztosítani kell a megfelelő szakembergárdát (megfelelő szakosodott gyógypedagógusok, pszichológus, egyéb speciális szakterületek gyakorló szakemberei, úgymint gyógytornász, konduktor, dietetikus stb.), megfelelő-e a tárgyi struktúra, az eszközpark, az akadálymentesség kritériumainak megfelel-e az adott tanulási, nevelési környezet. Talán a legfontosabb szempont, hogy az oktató-nevelő pedagógusok, asszisztensek, segítők birtokában vannak-e a szükséges sérülésspecifikus módszertani tudásnak, vagy ismerik-e a tudás megszerzésének lehetőségeit, a segítő háttérintézmények rendszerét, szolgáltatásait.

Ismerik és alkalmazzák-e a differenciálás, a speciális tanulásszervezés fortélyait, a kompetencia alapú oktatás lényegét, alkalmazását SNI-s gyermekek oktatása-nevelése kapcsán.

Ha egy közoktatási intézmény felelősséggel felvállalja ezt a kihívást, stratégiát kell alkotnia, el kell készítenie a szükséges dokumentumokat (Pedagógiai Program, SZMSZ, Minőségirányítási Program, Házi rend stb.), harmonizálva az intézmény egyéb kötelezően kidolgozott és alkalmazott irataival. Legalább ilyen fontos az attitűd, a szemléletformálás, a szakirányú továbbképzések rendszerének tudatos kidolgozása, az ismeretek értő, eredményes alkalmazása. Fentiek mentén, felelős döntést követően eredményes lehet a fejlesztő tevékenység, és nem szembesülnek az iskolahasználók azzal a ténnyel, hogy az adott közoktatási intézmény csak nagyobb mérvű állami támogatás vagy egyéb presztízs elérése miatt vált befogadóvá.

Utóbbi kijelentés a motívuma sok esetben a befogadás tényének, a másik gyakori indok az SNI-s tanulók intézményi vállalásának a gyermekhiány. Egyetlen tanintézmény sem szeretné, hogy létszámhiány miatt kevesebb tanulócsoportja, osztálya indulhasson, vagy esetleg az adott iskolát, óvodát megszüntessék. Ha ennek lehetősége felmerül, mindig előnyt jelent, ha a sérült, bármely szempontból hátrányos helyzetű gyermekekre, tanulóira lehet hivatkozni.

A fenti dilemmáknak, kérdéseknek a végiggondolása során egy olyan tanulócsoporthoz helyeztünk a vizsgálat fókuszába, akik mozgásukban korlátozottak, szegregált intézményben végezték a középiskolát, tettek érettségizést, és próbálták helyüket megtalálni a felsőoktatásban és/vagy a munka világában. A fiatalokkal készült interjúk elemzése részletesen a 3.4. fejezetben található.

Az interjú alanyainak válaszai is megerősítették azt a két felvetést, mely a sérült tanulókkal való munka során fogalmazódott meg a saját tapasztalatok és az azonos tanulócsoporthoz, de más szakterületet képviselő pedagógusokkal történő folyamatos együttműködés, együttgondolkodás során. Az egyik, hogy nem dönthető el megnyugtatóan, hogy egy fogyatékkal élő gyermek szempontjából az integrált vagy a szegregált tanintézményi háttér a jobb. Mindkét iskolatípusnak léteznek előnyei és hátrányai, rejtenek lehetőségeket és veszélyeket – ahogy ezt a SWOT analízis is összefoglalta. A döntés mindig egyedi, és sok esetben a jogi háttér a végső döntést a szülők és a pedagógusok szándékainak tiszteletben tartásával a szakértői bizottságok és a szakmai szolgáltatók hatáskörébe helyezi. A tájékozódás és a tisztánlátás miatt viszont érdemes minden döntéshozónak pontosan ismerni az előnyöket, hátrányokat, a kontraindikációkat és a kockázatokat.

E gondolatmenet folytatásaként megállapítható továbbá, hogy a fogyatékkal élő, ép értelmű tanulók ugyanolyan szinten oktathatók, képezhetőek, edukálhatóak, mint nem fogyatékos társaik – csak éppen nem mindig a szokásos, ismert és alkalmazott módon, hanem speciális, sokkal inkább egyénekre igazított módszerek megválasztásával, azok esetleges módosításával és alkalmazásával. Ehhez elengedhetetlen a lehetőségek (jogi, intézményi, egészségügyi, informatikai stb.) naprakész ismerete, pedagógiai és emberi nyitottság, empátia, segítő szándék, türelem.

1.3 Nemzetközi kitekintés a fogyatékossgal élő gyermekek helyzetével kapcsolatban

„...fogyatékos személy: az a személy, aki tartósan vagy véglegesen olyan érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi, pszichoszociális károsodással - illetve ezek bármilyen halmozódásával - él, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja...” írja az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról.⁵³

Ezzel a jogszabállyal a magyar állam a New Yorkban, 2006. dec. 13-án elfogadott ENSZ Egyezmény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv hatályát ismerte el. Tehát az ENSZ Egyezmény és az ahhoz tartozó Fakultatív Jegyzőkönyv ratifikálásával hazánk véglegesen elkötelezte magát a közösségi alapú szolgáltatások megszervezése mellett, még hozzá az elsők között, elfogadva, betartva és betartatva az Egyezményben leírtakat.⁵⁴ Érdemes azonban megvizsgálni, hogy a szomszédos országokban, az Európai Unióban, a közös kutatásokban részt vevő társországokban, vagy a világ távolabbi tájain hogyan viszonyulnak a fogyatékkal élő embertársainkhoz, illetve a gyermekek oktatásának megszervezésében milyen megoldásokat preferálnak, tőrnek meg vagy utasítanak el. A fogyatékkal élő gyermekek helyzete, betegségeik, állapotuk felderítése, diagnosztizálása, gyógyításuk, ellátásuk, jogaik érvényesítésének lehetőségei országoként változók. Vannak törekvések a jó gyakorlatok, tapasztalatok megismerésére, esetleges átvételére, interiorizálására. A jelen kép sokszínű, ennek legfőbb okai a nemzeti kultúrák hagyományainak eltérésében, az eltérő anyagi lehetőségekben illetve a javak elosztásának prioritásaiban és leginkább a szemléletmód különbözőségében keresendők. Lényeges, hogy a speciális oktatási-nevelési igényű gyermek számára mennyire vállalható az általános, átlagos képességű tanulók számára megalkotott és törvénybe iktatott tanterv, az attól való eltérés megvalósítható és törvényes módozatai számukra elfogadhatók-e, eredményesek-e, egyáltalán ismerik-e lehetőségeiket, tudnak-e élni ezekkel. Álljon itt egy felsorolás néhány – általánosan elfogadott és alkalmazott - lehetőség a könnyítések tekintetében.⁵⁵ Elsőként említendő bizonyos tantárgyak, tantárgyrészek kihagyása vagy kisebb súlyozással való beemelése a speciális

⁵³ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> (letöltés: 2022.05.12.)

⁵⁴ <https://efoesz.hu/erdekvedelem-jog/ensz-egyezmey> (letöltés: 2022.05.12.)

⁵⁵ https://upwiki.hu.top/wiki/Special_education#Europe (letöltés: 2022.06.06.)

⁵⁵ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv> (letöltés: 2022.05.12.)

⁵⁵ <https://efoesz.hu/erdekvedelem-jog/ensz-egyezmey> (letöltés: 2022.05.12.)

⁵⁵ https://upwiki.hu.top/wiki/Special_education#Europe (letöltés: 2022.06.06.)

(legtöbbször egyénre szabott) tananyagba, de ide tartozhat bizonyos módszerek, metodikák elhagyása vagy egyénileg választhatóvá tétele. (Idegen nyelvi tanulása alóli felmentés, helyesírás értékelése alóli felmentés, írásbeli vagy szóbeli számonkérés vagy vizsgarészek alóli felmentés stb.) Gyakori módozat, ha leegyszerűsítik a szakpedagógusok a feladatokat, például a logopédus a tanulandó anyagrész lényegét röviden leírja és szótagolt formában juttatja a tanulónak. De ide tartozhat a kötelező (ajánlott) olvasmányok kivonatának, „zanzásított” változatának alkalmazása is. Sok esetben a normál elvárásokhoz képest rövidebbek lehetnek a speciális tesztlapok feladatai is, például nem kell a b., és c. feladatrészt megoldani, hanem csak az a.-t. Nagyon gyakori könnyítés a különleges, (extra) segédeszközök alkalmazása, például speciális írószerek (melyek a fogást, tartást segítik), a szótár, függvénytáblázat és egyéb tudástárak használatának engedélyezése, lebutított (vagy nem lebutított) számoló és számítógépek használata, speciális perifériák alkalmazása (fej-egér, szem-egér stb.).

A legtöbb speciális nevelési igényű gyermek esetében megadható a hosszabb idő a feladatok megoldása esetén, hiszen nem csak a gondolkodás sebessége lehet lassabb, hanem az eszközök használatában is szükséges lehet a plusz idő (lapozás, ceruza vagy fejhallgató megfogásának, használatának nehézségei). Végül, de nem utolsó sorban lényeges a rugalmas (akadálymentes) környezetet megléte, a zavaró tényezők kiszűrése (zajok, megfelelő világítás gyengénlátók esetében, kinagyított feladatlap vagy kivetítés lehetősége, felolvasógép stb.). A speciális tanulói igény esetében a különböző országok oktatási rendszerei a következő lehetőségek biztosítását mérlegelhetik a közoktatásban való részvétel megvalósítása során. *Teljes integráció* alkalmazása során a gyermek együtt tanul a normál iskolarendszerben ép társaival, ahol is a befogadó közösségre és az oktató pedagógusokra van bízva, hogy hogyan oldják meg illetve könnyítik a speciális nevelési igényű gyermek edukációját illetve nevelését. *Speciális igények figyelembevételével történő integrációnál* az oktató pedagógusokkal megismertetik a lehetséges és alkalmazható könnyítéseket, módszereket, de a gyermek ekkor is normál tantervű osztályban tanul. Szerencsés esetben gyógypedagógus szakember is dolgozik az intézményben, állandó státuszban vagy csak időnként, de mindenképp rendszeresen (pl.: utazó tanárok), így az érintett gyermek külön, célirányos foglalkozáson vesz részt, egyéni fejlesztést kap. Ha az érintett gyermek *speciális csoportban történő oktatásról* beszélhetünk, ha a normál, többségi iskolán belül a sajátos nevelési igényű gyermekek külön csoportot (osztályt) képeznek, jó esetben ezek a gyermekek hasonló tünetekkel, képességekkel bírnak (pl.: felzárkóztató osztályok.) Ennek a megoldásnak veszélye, hogy a szegregáció társadalmi megbélyegzés keresttüzébe kerülhet, vagy az intézmény általános működésében okoz nehézséget a speciális nevelési igényű csoport

léte (például az erőforrások megosztása esetében, tanuszoda használat, iskolabusz használata stb.).

Fontos szempont, hogy az érintett gyermekek bizonyítványában szerepel-e, hogy milyen speciális képzésben vettek részt, hogy eredményeik ekvivalensek-e épp társaikkal. *Speciális, szegregált intézményben történő oktatásnak* nevezzük, ha a gyermek – sérültségének függvényében – olyan iskolában (kollégiumban) töltheti tanulóéveit, mely intézmény kifejezetten a hasonló sérültséggel küzdő gyermekeknek célirányosan lett létrehozva (vakok illetve gyengénlátók, siketek, értelmi fogyatékosok, mozgássérültek stb. iskolái), melyekben legmesszebbmenőig figyelembe tudják venni a gyermekek egyéni adottságait és képességeit. Szakpedagógusok foglalkoznak velük, napi rutin a speciális eszközök és módszerek ismerete, hátránya viszont ennek a formának, hogy – mivel az ilyen intézmények száma erősen korlátozott, esetleg csak egy van belőle egy adott országban – sok esetben meg kell oldani a gyermek napi szállítását vagy lakhatását is. Fennáll az elszigeteltség veszélye, féltő, hogy ezek a gyermekek nehezebben fognak tudni beilleszkedni a többségi közösségekbe. Ebben az oktatási formában is fontos kérdés, hogy milyen bizonyítványt kapnak a gyermekek, az okmányban szerepel-e a speciális oktatás ténye.

Legtöbbször átmeneti megoldást jelenthet a *kórháziskola* intézménye⁵⁶, ahol a tanárok mennek az egészségügyi intézményben hosszú időre (netán véglegesen) elhelyezett gyermekekhez, kívánatos cél, hogy az érintett gyermek betegsége vagy sérültsége miatt ne veszítsen tanévet. Legtöbbször osztályozó vizsgát tesznek az érintettek, független vizsgabizottság előtt. Végül a legelszigeteltebb forma, ha a gyermek *magántanuló*, ha egészségi (mentlis) állapota, vagy a jogszabályi előírások ezt indokolják, otthonában (vagy egy erre szakosodott intézményben) tölti a napjait, alapvetően önállóan tanul, szülői, szaktanári vagy kortárs segítséggel, és osztályozó (minősítő) vizsgát vagy tesz, vagy nem. Lényeges minden esetben, hogy a gyermek, az egészségügy képviselője, a pedagógus, az érintett hatóságok hogyan tudnak (képesek-e) szinergikusan együttműködni, esetleg mennyire feszülnek egymásnak vélt vagy valós érdekeik mentén.

Az esetleges összehasonlítás kedvéért érdemes vizsgálni „Az alap- és alsó középfokon tanuló enyhe tanulási nehézségekkel (enyhén értelmi fogyatékos) küzdő tanulók megoszlása intézménytípusok szerint néhány OECD-országban, 1996 (%)” táblázatot, ahol képet alkothatunk az egyes, felmérésben szereplő országokban az érintett tanulók elhelyezésének arányairól.

⁵⁶ <https://korhazsuli.hu/>

A következő táblázat, melyet 1999-ben publikált az OECD Az inkluzív oktatás fenntartása címen nem csak az értelmi fogyatékkal élők, hanem minden egyéb sérültség tekintetében mutatja az érintett tanulók arányát a teljes tanköteles korú sokaságban, valamint azt, hogy milyen oktatási formában vesznek részt.

1.3.1 táblázat

	Többségi tantervű iskola		
Zárójelben: az össz tanulói létszám hány %-át tekintik elfogadottan speciális oktatási igényűnek	Többségi tanterv szerint haladó osztály/ többségi osztály	Speciális tantervű osztály	Speciális tantervű iskola vagy részleg
Ausztrália (2%)	45%	27%	28%
Kanada (5%)	100%	0%	0%
Dánia (1,1%)	22%	32%	46%
Németország (5%)	20%		80%
Izland (7%)	87%	6%	6%
Olaszország (2%)	97%	3%	
Egyesült Királyság (2,9%)	46%		54%
Egyesült Államok (12%)	95%		5%

Az egyéni oktatási program szerint tanulók százalékaránya⁵⁷

A következő táblázat szélesebb körből merít:

1.3.2 táblázat

Ország	Tanulók száma a köz-oktatásban/fő (100 %)	Integrációban tanuló SNI-s tanulók száma/fő és %-os aránya	Szegregált speciális osztályokban tanulók száma/fő és %-os aránya	Szegregált speciális iskolában tanulók száma/fő és %-os aránya	Sajátos nevelési igényű tanulók összlétszáma/fő és %-os aránya
Ausztria	802 519	28 525 (3,55%)	965 (0,1%)	11 787 (1,5%)	41 277 (5,14%)
Belgium	1 559 057	85 329 (5,47%)	0	76 864 (4,9%)	162 193 (10,4%)
Bulgária	693 270	14 083 (2,0%)	391 (0,05%)	8 119 (1,1%)	22 593 (3,25%)
Ciprus	97 938	5 445 (5,5%)	583 (0,6%)	293 (0,3%)	6 321 (6,45%)
Csehország	836 372	71 879 ((,6%)	7 025 (0,8%)	30 092 (3,6%)	108 996 (13,03%)
Dánia	719 144	33 733 (4,6%)	18 986 (2,6%)	12 757 (1,8%)	65 476 (9,1%)
Észtország	112 738	10 435 (9,2%)	1 459 (1,3%)	3 782 (3,0%)	15 376 (13,6%)
Finnország	559 379	45 493 (8,1%)	14 574 (2,6%)	6 782 (1,2%)	66 849 (11,95%)

⁵⁷ <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas> (letöltés: 2022.06.13.)

Franciaország	12 542 100	356 803 (2,8%)	161 351 (1,3%)	75 504 (0,6%)	593 658 (4,7%)
Németország	8 236 221	479 741 (5,8%)	0	399 229 (4,8%)	878 970 (10,7%)
Görögország	1 146 298	29 954 (2,6%)	22 471 (2,0%)	7 483 (0,6%)	59 908 (5,22%)
Magyarország	1 275 365	70 747 (5,5%)	0	33 014 (2,6%)	103 761 (8,1%)
Izland	43 511	10 650 (24%)	348 (0,8%)	143 (0,3%)	11 141 (25,6%)
Írország	649 166	33 908 (5,2%)	2 380 (0,4%)	4 976 (0,8%)	41 264 (6,35%)
Olaszország	7 326 567	170 696 (2,3%)	0	693 (0,01%)	171 389 (2,33%)
Lettország	185 032	9 057 (4,8%)	1 175 (0,6%)	6 363 (3,4%)	16 595 (8,9%)
Litvánia	440 504	51 881 (11,7%)	855 (0,2%)	4 253 (1,0%)	56 989 (12,9%)
Luxemburg	64 337	1 374 (2,2%)	0	663 (1,0%)	2 037 (3,2%)
Málta	48 594	2 645 (5,4%)	13 (0,03%)	137 (0,3%)	2 795 (5,75%)
Hollandia	2 411 194	103 821 (4,3%)	0	64 425 (2,7%)	168 246 (6,98%)
Norvégia	615 883	48 802 (8,0%)	5 321 (0,9%)	1 929 (0,3%)	56 052 (9,1%)
Lengyelország	4 511 123	127 954 (2,8%)	0	59 880 (1,3%)	187 834 (4,16%)
Portugália	1 331 050	35 894 (2,7%)	2 115 (0,16%)	2 661 (0,2%)	40 670 (3,1%)
Szlovénia	162 902	10 504 (6,4%)	400 (0,24%)	2 829 (1,7%)	13 733 (8,4%)
Spanyolország	4 437 258	104 343 (2,35%)	0	17 400 (0,4%)	121 743 (2,7%)
Svédország	906 189	13 777 (1,5%)	13 261 (1,5%)	516 (0,06%)	27 554 (3,04%)
Svájc	777 394	41 645 (5,4%)	25 422 (3,3%)	16 223 (2,1%)	83 290 (10,7%)
Egyesült Királyság (és Skócia, Wales)	9 059 116	284 172 (3,1%)	20 514 (0,23%)	105 859 (1,2%)	410 545 (4,5%)
összes átlagos arány	61 550 221	2 283 290 (3,7%)	299 609 (0,49%)	954 656 (1,55%)	3 537 255 (5,7%)

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért;
Országok adatai, 2010⁵⁸

A fenti táblázatok egyes adatsorait (összes fogyatékkal élők aránya) összevontan tartalmazza az alábbi diagram. (Ha egy adott ország mindkét táblázatban szerepel (lásd Németország), a második táblázatban feltüntetett százalékaránnyal került a grafikon alapadatai közé.)

A táblázat adataiból kiderül, hogy az iskoláskorú (tanköteles) népesség néhány, általában 10 százalék alatti arányban reprezentáltak a fogyatékkal élők, kiugróan magas Izland (25,6 %), tehát itt minden negyedik gyermek érintett, Svájc, Finnország, Észtország, Litvánia, Belgium és Csehország, ahol a tanulók több mint tizede tartozik a speciális nevelési igényűek csoportjába, ide sorolható a sor végén Németország is. Érdekes, hogy az északi területeken észrevehetően magasabbak az arányok. A legalacsonyabb értékkel Spanyolország és Olaszország – két déli állam rendelkezik, 2 százalékos mutatóval, tehát itt csak minden ötvenedik gyermek érintett.

⁵⁸file:///C:/Users/Andrea/Downloads/A_saj_tos_nevel_si_ig_ny_gyermekek_s_a_fogyat_kos_feln_ttek_m_g_mindig_nem_r_szes_lnek_megfelel_oktat_sban.pdf 4. o. (letöltés: 2022.06.06.)

Fogyatékos ügy az Európai Unióban

Az Európai Unióban az Európai Bizottság feladataihoz tartozik a fogyatékkal élő állampolgárok ügye, jelentőségét hangsúlyozza az az adat, miszerint az Unió minden ötödik polgára valamilyen formában érintett.⁵⁹ Az Eurostat adata szerint 2021. január 1-jén 447,2 millió volt az Európai Unió állampolgárainak száma.⁶⁰ Az Unió Ifjúsági Portálja szerint pedig körülbelül 100 millió fogyatékos ember él az Unióban – tehát gyakorlatilag a népesség 20 százaléka, tehát valóban, elfogadható a megállapítás, hogy minden ötödik személy érintett.⁶¹ Az Európai Unió a fogyatékkal élők tekintetében deklarálja az elfogadott koncepciót.⁶² Jogszabályban határozták meg az európai akadálymentesítési irányelvet, mely szerves része az (EU) 2019/882 irányelv a termékekhez és szolgáltatásokhoz való hozzáférés követelményeiről szóló jogforrásnak. Rendeleteket alkotnak a csökkent mozgásképességű személyeket a legfontosabb közlekedési módokon megillető jogokról, továbbá az (EU) 2016/2102 irányelv szabályozása szerint előírják a közszféra szervezeteinek, hogy honlapjaikat és mobilalkalmazásaikat akadálymentesített módon alkossák meg, vagy módosítsák. Elvárásként fogalmazzák meg az egységes európai fogyatékosági igazolványt, valamint az uniós parkolási igazolványt a mozgáskorlátozottaknak. A foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazandó bánásmód és esélyegyenlőség általános keretrendszerét a 2000/78/EK irányelv vázolja, továbbá a Bizottság az uniós forrásokkal is támogatja a kapcsolódó ENSZ-egyezmények magvalósulását uniós és tagállami szinten egyaránt. Az EU finanszírozást nyújt a nem kormányzati (azaz civil) szervezeteknek is és rendszeres párbeszédet folytat velük, hogy a jogalkotás során figyelembe tudja venni a fogyatékkal élő személyek, csoportok érdekeit. Az egyes tagállamok érintett állampolgárai, csoportjai, intézményei a következő – hálózatos formában működő – szervezetekhez fordulhatnak problémáikkal: Európai Fogyatékosügyi Fórum, European Network on Independent Living (ENIL, Önálló Életvitel Európai Hálózata), Inclusion Europe (a fogyatékosok befogadásával foglalkozó európai szervezet), International Federation for Spina Bifida and Hydrocephalus (a spina bifidával (nyitott gerinc) és hidrokefalusszal (vízfejűség) született személyek szervezeteinek nemzetközi szövetsége), Európai Vakok Szövetsége, Siketek Európai Uniója, Autism Europe (az autizmussal foglalkozó európai szervezet), Mental Health Europe (Mentális Egészség Európa), A Fogyatékos Emberek Számára Szolgáltatást

⁵⁹ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu> (letöltés: 2022.06.09.)

⁶⁰ <https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/demography/bloc-1a.html?lang=en> (letöltés: 2022.06.09.)

⁶¹ https://europa.eu/youth/get-involved/your-rights-and-inclusion/rights-persons-disabilities_hu (letöltés: 2022.06.09.)

⁶² <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu> (letöltés: 2022.06.09.)

Nyújtó Szervezetek Európai Szövetsége.⁶³ Az Unió kötelezettséget vállal továbbá, hogy a fogyatékoság ügyével kapcsolatosan folyamatos és naprakész kommunikációt folytat, ennek egyik legfontosabb pillére az Európai Fogyatékosági Szakértők Egyetemi Hálózata (ANED: The Academic Network of European Disability Experts), mely folyamatos elemzéseket készít a Bizottságnak és működteti a DOTCOM adatbázist. (DOTCOM: the Disability Online Tool of the Commission, figyeli, hogy a tagállamok követik és alkalmazzák-e a fogyatékosággal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezményt, az adatbázishoz a tagállamok és a társult országok is hozzáférhetnek. Szakterületek: Az ENSZ-egyezmény státusza, Általános jogi keret, Hozzáférhetőség, Önálló életvitel, Oktatás, Foglalkoztatás, Statisztikák és adatgyűjtés, Tudatosság és külső fellépés).⁶⁴

Magyarország, az Európai Unió tagjaként részt vett abban a 18 tagállamot (Belgium, Csehország, Egyesült Királyság, Észtország, Finnország, Franciaország, Görögország, Hollandia, Írország, Lengyelország, Magyarország, Málta, Németország, Olaszország, Románia, Spanyolország, Svédország, Szlovénia), érintő felmérésben, mely a fogyatékkal élő gyermekek helyzetét vizsgálta, és 2013-ban elkészítette az e témát felölelő országjelentését.⁶⁵ A tanulmány elsősorban jogi oldalról vizsgálja a fogyatékos ügy problémáit, és kisebb súllyal szerepelteti az érintettek valós élethelyzetének konkrét adatait. Ennek értelmében hazánkról megállapítható, hogy a családi, otthoni ellátás mellett elsősorban az intézményesítettség szerepel nagyobb hangsúllyal, ennek minden előnyével és hátrányával.⁶⁶ Megemlíti a tanulmány, hogy az érintett gyermekek pozícióját meghatározó szakértői bizottságok tevékenységét nem szabályozza egységes protokoll. A tanulmány – sok más jogosultság említése mellett – kiemeli az oktatáshoz való jogot, nem deklarálja ugyanakkor (helyesen), hogy ez integrált vagy szegregált intézményben valósulhat-e meg. Megemlíti továbbá, hogy bár a jogrendszer előírja az sérültségből adódó, megfelelő oktatáshoz való jogot, de ezt sok esetben negligálja a gyakorlat, miszerint a gyermek számára optimális oktatási formához, intézményhez az érintett nem fér hozzá (ennek többféle oka lehet).

Saját tapasztalat is alátámasztja azt a megállapítást, miszerint a fogyatékkal élő gyermekek egészségügyi ellátásának és oktatásának célirányos harmonizálása és optimalizációja az egész ország vonatkozásában elmarad az elvárásoktól. Kifogásolja továbbá a tanulmány, hogy az

⁶³ <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu> (letöltés: 2022.06.06.)

⁶⁴ <https://www.disability-europe.net/dotcom> (letöltés: 2022.06.06.)

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu> (letöltés: 2022.06.06.)

⁶⁵ [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474424/IPOL-LIBE_ET\(2013\)474424_HU.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474424/IPOL-LIBE_ET(2013)474424_HU.pdf) (letöltés: 2022.06.6.)

⁶⁶ 6. o.

érintettek bevonása a velük kapcsolatos döntések előkészítésébe és meghozatalába ritkán történik meg.

Szinte minden terület bemutatásakor külön említi a tanulmány a roma gyermekek (különös és sokszor halmozottan) hátrányos helyzetét. Felsorolja a dolgozat a fogyatékkal foglalkozó bizottságokat, intézményeket, szervezeteket, a már működőket és a tervezetteket egyaránt. Érinti a veszélyeztetett csoportokat, foglalkozik a fogyatékos és a bűnelkövetés, az áldozattá válás kapcsolatával is. A jelentés szerint 2010-ben az SNI tanulók több mint 62,5%-a integrált (normál) oktatásban vett részt (azaz a tipikus fejlődésű gyermekekkel együtt, az általánosrendszerű iskolákban tanult).⁶⁷ A tanulmány legfontosabb megállapításai között olvashatjuk a következőket: javasolt „a szociális szolgáltatások (egészségügyi ellátás, oktatás és tömegközlekedés) hozzáférhetőségének javítása; a fogyatékos emberek iránti társadalmi megértés erősítése; a tanárok felkészítése a fogyatékosok területén; a fogyatékos gyermekek nevelő családok életszínvonalának javítása; a fogyatékos gyermekeknek szóló egészségügyi ellátásra és szociális szolgáltatásokra elkülönített pénzügyi források növelése.”⁶⁸

Fontos megállapítása a tanulmánynak, hogy „...Magyarországon nagyon kevés szakirodalom foglalkozik a fogyatékos gyermekekkel. A témában készült szakirodalom legnagyobb része a kormány, más hatóságok és civil szervezetek által készített felmérésekből és jelentésekből áll...”⁶⁹

Egy 2000-ben publikált felmérés kitekintést enged néhány idegen ország vonatkozásában a tankötelezett korú gyermekek arányáról a teljes populáción belül és a fogyatékos típusok reprezentációjáról.

⁶⁷ 35. o.

⁶⁸ 39. o.

⁶⁹ 43. o.

1.3.3 táblázat

Ország	Vak, gyengénlátó	Siket, halláskárosult	Testi és mozgásfogyatékosok	Enyhe értelmi fogyatékosok
Új-Zéland (0,67%)	0,13	0,11	0,10	0,03
Törökország (0,39%)	0,02	0,09	0,01	0,27
Finnország (0,83%)	0,02	0,15	0,20	0,46
Olaszország (1,23%)	0,04	0,09	0,18	0,92
Írország (1,54%)	0,07	0,18	0,26	1,03
Magyarország (3,76%)	0,05	0,11	0,04	3,56

Az alap- és alsó középfokú oktatásban részt vevő fogyatékos tanulók aránya néhány OECD-országban fogyatékosági kategóriák szerint, 1996 (%)⁷⁰

A táblázat adataiban jobbra nagyságrendi megegyezés látható, kivételt képez az enyhe értelmi fogyatékosok kiemelkedően magas aránya Magyarországon. Ennek oka (a tanulmány szerint) részben a meghatározások (fogalmak) jelentésbeli különbségei, részben a roma származású tanulók magas aránya az összlakosság tekintetében.

Még érdekesebb képet mutat az iskola- illetve ellátási formák típusonkénti megosztásokat mutató táblázat.

1.3.4 táblázat

Ország	Normál osztály	Speciális osztály	Speciális iskola
Olaszország	99,91	0,00	0,09
Törökország	49,86	48,19	1,95
Írország	12,81	32,97	54,22
Finnország	1,21	30,61	68,18
Magyarország	0,00	30,21	69,79
Új-Zéland	0,00	0,00	100,00

Az alap- és alsó középfokon tanuló enyhe tanulási nehézségekkel (enyhén értelmi fogyatékos) küzdő tanulók megoszlása intézménytípusok szerint néhány OECD-országban, 1996 (%)⁷¹

Eszerint – és ezt a tényt saját tapasztalat is alátámasztja – hazánkban az enyhén értelmi fogyatékos tanulókat normál osztályokba nem minden esetben integrálják (kimutathatatlanul alacsony, egyre csökkenő számban speciális osztályokban), főleg speciális iskolákban képezik őket. Ez a tény garantálja a szakszerű gyógypedagógiai ellátást, hiszen ilyen tanulócsoporthoz csak szakirányú képesítéssel lehet oktatni. Ugyanakkor Olaszországban szinte elenyésző a szegregáció, az érintett tanulókat integrálják a normál tantervű osztályokba. Kérdés, hogy az ott oktató pedagógusok milyen mértékben képesek megfelelni az eredményes fejlesztés elvárásainak.

⁷⁰ <https://ofi.oh.gov.hu/specialis-igenyek-az-oktatásban>. (letöltés: 2022.06.06.)

⁷¹ <https://ofi.oh.gov.hu/specialis-igenyek-az-oktatásban>. (letöltés: 2022.06.06.)

Olaszország⁷²

Olaszország oktatáspolitikáját a fogyatékkal élő tanulók tekintetében már a hatvanas évektől az inklúzió jellemezte és jellemezi napjainkban is. Az érintett tanulóknak joguk van az integrált ellátásra, a többségi iskoláknak kezdetben osztályonként maximum négy ilyen tanulója lehetett, majd a maximum 20 fős osztályokban a 2 fő (ha nincs az osztályban fogyatékos gyermek, az osztálylétszám 25 fő lehet).⁷³ 1977-ben törvény szüntette meg a speciális tantervű osztályokat, melyeket a többségi iskolákban a fogyatékos gyermekek számára hoztak létre. A rászorultságot (érintettséget) szakegészségügyi szolgálat állapítja meg, és a többségi osztályban való eredményes tanulást szakirányú képzettséggel rendelkező kiegészítő tanárok támogatják a szaktanárok mellett.⁷⁴ Szegregált oktatási intézményt a hallás-, beszéd- és látásfogyatékosok számára működtetnek, az országban összesen 25 ilyen gyógypedagógiai oktatási intézmény van.⁷⁵ Olaszországban a segítségnyújtás a tantestületben tevékenykedő gyógypedagógus feladata. A többségi iskolákban, normál tantervű osztályokban támogatják a rászoruló gyerekeket, munkájukhoz szükséges a szülők hozzájárulása. Munkájuk lényegi része az egyéni oktatási/fejlesztési tervekben foglaltak megvalósítása. A tanórákon is végezhetnek segítő tevékenységet, de ez nem evidencia, ugyanakkor a speciális oktatási igényű gyermekeket csak akkor javasolják speciális, azaz szegregált intézménybe, ha eredményes oktatása csak ebben a formában oldható meg.⁷⁶

Törökország

Törökországban a speciális nevelési igényű gyermekek lehetőleg korai fejlesztés keretein belül, minél fiatalabb korban kerülnek az ellátó rendszerbe és kapnak – igényeik, szükségleteik szerint – személyre szabott nevelést, majd oktatást. Ennek felelőse, az Oktatási Minisztérium. Az ellátáshoz szükséges egy úgynevezett lakossági igazolás, a szülők írásbeli kérelme a tanintézmény (óvoda) vezetőségéhez, a gyermek egyéni fejlődési jelentése (ha már az adott oktatási intézmény tanulója) és egy egészségügyi igazolás. Minden érintett gyermek egyénre szabott oktatási-fejlesztési programot kap, igényeinek megfelelően és ingyenesen. A vonatkozó jogszabályok előírják az akadálymentes környezet biztosítását is. Az állami

⁷² <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 61. o. (letöltés: 2022.06.05.)

⁷³ <https://fpsz.hu/sni-kulfold/> (letöltés: 2022.06.06.)

⁷⁴ <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas> (letöltés: 2022.06.06.)

⁷⁵ <https://core.ac.uk/download/pdf/229421901.pdf> 20. o. (letöltés: 2022.06.07.)

⁷⁶ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 26. o. (letöltés: 2022.05.11.)

fenntartású iskolákban megtalálható a lehetőségek teljes spektruma a legenyhébb korlátozó körülményektől, a teljes inklúziótól a legszigorúbb korlátozásokig, azaz a speciális iskolákban történő teljes szegregációig. A speciális ellátást és oktatást az egyetemeken is biztosítani kell.⁷⁷

Írország

Írországban a legtöbb iskolát az állam tartja fenn, de léteznek különböző felekezetű egyházi iskolák is, többségükben katolikusok. Nagy hangsúlyt kap Írországban a szülők szabad iskolaválasztásának joga, bár a körzetben élő gyermekek előnyt élvezhetnek a felvételi során. Ugyanakkor az ír oktatási irányítás lehetőséget biztosít a szülőknek, hogy otthon oktathassák gyermekeiket. Ez a tény egyedülálló lehetőség a speciális tanulási igénnyel rendelkező gyermekek családja számára.⁷⁸ Írországban a Nemzeti Tanács a Speciális Oktatásért (NCSE: National Council for Special Education) támogatja a testi és értelmi fogyatékos tanulókat. Az iskolák speciális szolgáltatásokat nyújtanak a fogyatékkal élő tanulóknak. „...Az NCSE olyan törvényes testület, amely irányítja és adminisztrálja a fogyatékkal élő gyermekeket támogató oktatási szolgáltatások átfogó tervezését és koordinálását. Az összes iskolával és az Egészségügyi Szolgálat Igazgatóságával közösen működik...”⁷⁹ Az NCSE kezeli a speciális oktatáshoz tartozó forrásokat, kezeli a gyógypedagógiai tantervek folyamatait, végrehajtását. Ellenőrző funkciója révén követi a tanulók előmenetelét és a teljes gyógypedagógiai oktatást. Kapcsolatot tart az érintett civil szervezetekkel, testületekkel és konzultál az oktatási irányítással. Finanszírozza a gyógypedagógiai kutatásokat és felméréseket.⁸⁰ A fogyatékkal élő tanulók legtöbb esetben a többségi iskolák normál osztályaiban, csoportjaiban tanulnak, létszámkorlátozás nélkül, együtt az ép társaikkal. Ehhez szükséges a gyógypedagógiai végzettségű pedagógusok jelenléte és kiterjedt szakasszisztencia is, így a szaktanárok nem maradnak magukra a fogyatékkal élő tanulók speciális oktatása, nevelése problémakörével. De emellett a többségi iskolákban kialakíthatók speciális osztályok is, a szükséges felszereltséggel, és sokkal kisebb létszámmal. Léteznek ugyanakkor speciális iskolák is, Írországban 140 körül van a számuk. Ezek az intézmények sérültségi típusonként specializáltak (siketek, gyengénlátók, értelmi fogyatékosok stb.). Az intézetek elég jó lefedettséggel vannak jelen az országban, így nem jelent gondot a lakóhely és az iskola közötti távolság. Ugyanakkor – ha szükséges – fejlett az iskolabusz hálózat is, mely alkalmas a fogyatékkal élő gyermekek

⁷⁷ https://upwiki.hu/wiki/Special_education#National_approaches (letöltés: 2022.06.08.)

⁷⁸ <http://www.magyarok.ie/ir-iskolarendszer/> (letöltés: 2022.06.08.)

⁷⁹ <https://7flames.com/hu/themes/17290-interesting-ireland-education-facts-that-will-teach-you-a-lot> (letöltés: 2022.06.08.)

⁸⁰ https://no-regime.com/ru-hu/wiki/Education_in_the_Republic_of_Ireland#Special_needs_education (letöltés: 2022.06.08.)

szállítására, beleértve az ápoló személyzetet is. 2017 óta új, országosan egységes rendszer szerint osztják be az iskolarendszer intézményeibe a gyógypedagógusokat. Nagy hangsúlyt helyeznek a szülők célirányos tájékoztatására, informálására, célul tűzve, hogy ismerjék lehetőségeiket, jogaikat. Írországban segítséget nyújthat „a tantestület szaktanár vagy tanácsadó tagja, ők foglalkoznak az elismerten tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal. Az ő fő feladatuk a foglalkozás az olvasás és a matematika terén gyenge tanulókkal. Minden általános és középiskolában dolgozik ilyen tanár.

Egy másik formája a segítségnek: úgynevezett látogató tanár kiszállása a Látogató Tanári Szervezettől (Oktatásügyi Minisztérium). Ők az egyes diákokkal foglalkoznak, tanórán és azon kívül, és tanácsot adnak a tanároknak pedagógiai megközelítések, módszertan, programok és tananyagok tekintetében. Segítséget nyújtanak ezen felül a szülőknek is. A Tudományos és Oktatási Minisztérium pszichológiai szolgálata felmérésekkel és tanácsadással áll a közönséges iskolák rendelkezésére, különös figyelemmel az érzelmi, viselkedési és tanulási problémákkal küzdő diákokra.”⁸¹

Finnország

Finnországban nem jellemző az integráció, a speciális szükségletű, a valamilyen fogyatékossággal élő tanulók jobbra szegregáltan tanulnak, közel 800 speciális iskolában.⁸² Finnországban léteznek ugyan nemzeti iránymutatások az oktatás területén, de ezeket minden esetben, így a sajátos nevelési igényű gyermekek vonatkozásában különösen az egyes tanulók igényeihez illesztik. Utóbbiak tekintetében ezek egyéni tanulási illetve fejlesztési tervek. Hasonlóan a magyar rendszerhez, az érintett tanulók felmentést kaphatnak egyes vizsgarészek vagy kötelezően előírt vizsgamódszerek alól (például hallás utáni szövegértés, plusz idő stb.), Az érettségi vizsgákon alkalmazott illetve igénybe vett könnyítéseket, módosításokat a bizonyítványban és a vizsgadokumentumokban jelezni kell.⁸³ A speciális nevelési igényű gyermekeknek történő segítségnyújtás a többségi iskolákban a szaktanár feladata, de „egy tanácsadó gyógypedagógus, iskolai szociális munkás vagy iskolai nővér szintén segíthet intézményi szinten is, de a tanárnak vagy a diáknak egyénileg is. A nem speciális iskolákban

⁸¹ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 25. o. (letöltés: 2022.05.11.)

⁸² <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskolarendszerek/milyen-ma-finn> (letöltés: 2022.06.07.)

⁸³ https://upwikihu.top/wiki/Special_education#Europe (letöltés: 2022.06.08.)

diákokból, szülőkből, tanárokból és esetleg külső szakértőkből álló csoportokat képeznek, amelyek kialakítják az egyéni oktatási terveket.”⁸⁴

Új-Zéland

Új-Zéland oktatásügye földrajzi és történelmi adottságai miatt nehezen vethető össze más országok oktatási modelljeivel, de eredményessége nem kérdőjelezhető meg. 2009-ben a PISA felmérések alapján Új-Zélandot a világ legjobb természettudományi és olvasási helyén a 7., matematikában pedig a 13. helyre sorolta. Az iskolarendszer államilag finanszírozott illetve magániskolákban zajlik, előző az állampolgárok gyermekei számára ingyenes, utóbbi (aránylag) magas tandíjjal, de létezik az úgynevezett integráló iskolatípus is, azon magániskolák tartoznak ide, amelyek vállalják az oktatásügy előírt (eléggye nagy szabadságfokkal meghatározott) tanterveinek oktatását. Itt a tandíj töredéke a magániskolákénak. Ilyen körülmények mellett a sajátos nevelési igényű tanulók számára vagy a későbbiekben bemutatandó "correspondence school" mint távoktatási forma áll rendelkezésre 21 éves korig, díjmentesen, vagy az Oktatási Minisztérium alternatív iskolatípusai közé sorolt speciális iskolák, melyek a megfelelő nevelést, oktatást, fejlesztést nyújtják az értelmi fogyatékos, a látás- vagy hallássérült, a tanulási és szociális nehézségekkel küzdő tanulóknak. Ez az oktatási forma is ingyenes, szintén 21 éves korig.⁸⁵ Ebben az országban (Görögországhoz vagy Svájcához hasonlóan) egy kategóriába sorolják a fogyatékkal élő és a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókat. Így a különböző statisztikák, összehasonlítások esetében ezt a tényt figyelembe kell venni. Más kérdés, hogy nehéz, sok esetben mélyebb és alaposabb vizsgálatot és szakértelmet igénylő feladat megkülönböztetni például a magatartászavarral vagy tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeknél a fiziológiai illetve a környezeti motívumokat.⁸⁶ Az ország oktatási rendszere egyedülállóan színes, már az óvodás korúak esetében is többféle szolgáltatás közül választhatnak a szülők. Létezik egy úgynevezett levelező iskola ("correspondence school"), ez egy államilag finanszírozott távoktatási forma, elsősorban a szülőket, nevelőket segíti azoknak a készségeknek és tudásanyagoknak az elsajátításában, melyekre a gyermekeknek koruknál fogva, illetve majd az iskolában szükségük lesz. Nagy segítség ez abban az esetben, ha a gyermek betegség vagy távolság miatt nem vehet részt az intézményi ellátásban. A szülők írásos anyagokat, segédeszközöket, applikációkat, programokat kapnak,

⁸⁴ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 25. o. (letöltés: 2022.05.11.)

⁸⁵ https://wikimhu.cyou/wiki/Education_in_New_Zealand (letöltés: 2022.06.12.)

⁸⁶ <https://ofi.oh.gov.hu/specialis-igenyek-az-oktatásban> (letöltés: 2022.06.12.)

erre a formára szakosodott pedagógusoktól. A correspondence school külön szekciója foglalkozik a speciális oktatási igényű gyermekekkel és szüleikkel, szintén az erre a területre szakosodott pedagógusok tevékenysége révén, legtöbbször egyénre szabott fejlesztési program szerint. A módszer kiegészülhet a bizonyos időközönként történő személyes találkozás, foglalkozás lehetőségével.⁸⁷

Dánia

Az északi ország már a hatvanas évektől törekedett arra, hogy a sajátos oktatási igényű gyermekek is a többségi oktatásban vegyenek részt. Példaként említhető, hogy a diszlexiás gyermekek 99%-a ép társaival egy közösségben tanul.⁸⁸ A speciális intézményi képzést csak azért nem szüntették meg, mert elfogadták, hogy vannak olyan egyedi esetek, amikor a gyermek oktatása csak itt valósulhat meg eredményesen. A pedagógusok kifejezetten sajátos nevelési igényű gyermekek oktatására fókuszáló képzést ugyan nem kaptak, de az oktatás körülményei, az alacsony csoportlétszámok, a tágas, jól felszerelt tantermek, a nyugodt légkör, a megfelelő munkaerő ellátottság, (egy csoportban akár két pedagógus is tevékenykedhet), a számonkérések liberalizálása hosszabb távon eredményessé tette az inklúziós törekvéseket. Mégis az tapasztalható, hogy napjainkra nő a speciális iskolák iránti igény, elsősorban az érintett gyermekek szülei részéről, akik körében egyre népszerűbbek a speciális intézmények. Mivel az oktatáspolitikai egyik legfontosabb opciója a szabad választás (iskolátípus, vallás, szakirányok, tagozatok stb. tekintetében), az állam köteles fenntartani ezen intézményeket és akár növelni azok befogadóképességét.⁸⁹ Dániában az iskolai segítségnyújtás főként a tantestület győgypedagógusainak feladata. Gyakran részmunkaidőben dolgoznak egy-egy osztályban, kooperálva a szaktanárokkal. Létezik emellett külön foglalkozás, korrepetálás több tantárgyból egyéni, de inkább csoportos formában.⁹⁰

Egyesült Királyság

Az Egyesült Királyság iskoláinak tantestületében tevékenykedik egy koordinátor pedagógus, akit a testület jelöl ki erre a funkcióra. Ő foglalkozik a speciális tanítási igényű gyermekek

⁸⁷ <https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/kisgyermek-oktatasa-uj-zelandon> (letöltés: 2022.06.12.)

⁸⁸ https://upwiki.hu.top/wiki/Special_education (letöltés: 2022.06.06.)

⁸⁹ <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas> (letöltés: 2022.06.08.)

⁹⁰ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 25. o. (letöltés: 2022.05.11.)

problémáival, kötelezettségeit a Speciális Oktatás Gyakorlatának Szabályzata tartalmazza. Ezt a jogforrást az Oktatási és Képzési Minisztérium 2001-ben határozta meg (DfES, Department of Education and Skills). Ezek közül a leglényegesebbek; a szakszerű felügyelet biztosítása, az érintett gyermekek fejlődésének, tanulási eredményeinek figyelése, a szülőkkel és az egyéb iskolahasználókkal való kapcsolattartás, és a kollégák, valamint az egész intézmény segítése az adott területen. Más, külső szervek, szakemberekből álló szervezetek is nyújthatnak támogatást az oktatásügy, az egészségügy, vagy bármely más hatóság közreműködésével, de jelentős a többi iskola hasonló funkciót betöltő kollégák tapasztalatainak vagy jó gyakorlatainak átvétele is. Jelentős továbbá a LEA (Local Education Agency, Helyi Oktatási Ügynökség) munkatársaival való kooperáció, akik „utazó tanár”-ként segítik az iskolákat a pedagógiai, *nota bene* gyógypedagógiai munkában illetve a stratégiafejlesztésben.⁹¹

Ausztrália

Ausztráliában a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának vezérfonalát az Australian Association of Special Education Inc (AASE, Ausztrál Speciális Oktatási Szövetség) gondozza, feladatait a 2005-ös Disability Standards for Education (Fogyatékosági normák az oktatásban) alapján határozza meg. E normarendszer szerint az érintett tanulókat a beiskolázás és az oktatás tekintetében is a többi tanulóval azonos alapon kell kezelni. (Negatív diszkrimináció tilalma.) Az 1990-as évektől egyre nagyobb hangsúlyt kap az inklúzió, ezáltal mind több egyedi tanulási igényű gyermeket oktatnak normál tantervű, többségi iskolában, ép gyermekek között. (Míg az évtized elején 1,7-szerese volt a speciális iskolában tanulók száma a többségi oktatásban tanulókéval, a továbbiakban ez az arány jelentősen csökkent, de a speciális iskolák sem szűntek meg.) Az oktatásirányítás minden gyakorló pedagógust (13 hetes) tanfolyam elvégzésére kötelezett, hogy eredményesen vehessenek részt az inklúzióban, és a pedagógusképzésben kötelező elemmé vált a szakterület beemelése, valamint a speciális fejlesztőtanári szak beindítása.⁹² A szabványosított kimeneti követelmények megvalósítása tekintetében minden állam önállóságot élvez, a fogyatékkal élő diákok számára különleges elbírálási eljárások vannak érvényben. A tanulóknak szakvéleménnyel alátámasztott dokumentációt kell benyújtaniuk ahhoz, hogy a különböző előnyökkel élhessenek, ezek nem járnak automatikusan, és nem jelent evidenciát alkalmazásuk – e tekintetben szigorúbbak az európai vagy akár a

⁹¹ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf>, 25. o. (letöltés: 2022.05.11.)

⁹² <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas> (letöltés: 2022.05.12.)

magyar oktatási és vizsgakövetelményeknél. „*Például az olvasni nem tudó diákok - még akkor sem, ha az olvasási képtelenség fogyatékoszágra vezethető vissza - nem kaphatják meg a vizsga felolvasását, mivel a vizsgaeredményeknek pontosan meg kell mutatniuk, hogy a diák nem tud olvasni. Az érettségi vizsgákról szóló jelentések nem említik, hogy a hallgató kapott-e valamilyen alkalmazkodási lehetőséget a vizsga letételéhez*”.⁹³ Az enyhe, közepes és súlyos értelmi fogyatékos, a vak, süket és nagyothalló diákokat, az autistákat, a testi fogyatékos tanulókat speciális szakiskolákban oktatják. Itt kisebbek a csoportlétszámok, magasabb az oktató és segítő személyzet aránya, fontos, hogy vannak közöttük terapeuták is. A tananyag általában a tanulók képességéhez igazított, az akadálymentességet messzemenően figyelembe veszik.

Kanada⁹⁴

Kanada egészére jellemző, hogy leginkább az inklúzió kap szerepet a speciális nevelési igényű tanulók oktatásában. Az 1990-es években New Brunswick tartományban kezdődött – kísérleti jelleggel – egy kísérleti metódus tudományos kipróbálása, de végül minden tartományban követésre talált a módszer. Az osztályokba általában 20-22 fő jár, több a tanár, és a segítő személyzet is, mint más oktatási rendszerű országok többségi iskoláiban. A pedagógusok számára kötelező az állandó célirányos továbbképzés. Az erőforrások elemzésénél kiderült, hogy egy speciális nevelési igényű gyermek képzése kétszer annyiba kerül, mint ép társaié – de ez így is sokkal kevesebb ráfordítás összességében, mint a speciális intézmények fenntartása. Az intézmények vezetői az intézményirányítás feladataiba bevonják azokat a gyógypedagógus szakembereket, akik az intézményben dolgoznak. Eredményesen működik országos szinten a segítő körzeti szakszolgálat, melynek feladata, hogy minden speciális, de akár általános oktatási problémával hozzá forduló ügyfelet támogasson, és a továbbképzések szervezését is koordinálja. Kiemelt a szülők szerepe, a döntéshozók nem csak ügyfélként, hanem partnerként kezelik az érintett tanulók szüleit illetve a szülői szervezeteket.

⁹³ https://upwiki.hu.top/wiki/Special_education (letöltés: 2022.06.07.)

⁹⁴ <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/disability-rights-movement>
<https://www.angloinfo.com/how-to/canada/family/schooling-education/special-needs-education>

Az izlandi gyermekek, akik fogyatékkal élnek, a lakóhelyükön jogosultak az óvodai és általános iskolai oktatásra. Állapotuk felmérését az óvodába vagy az iskolába lépés azelőtt kell elvégezni, nevesítve a lehetséges és szükséges támogató szolgáltatásokat. A súlyos fogyatékkal élő gyermekek számára a fővárosban van egy speciális általános iskola. A középiskolák is jól felszereltek, speciális tanszerekkel, és programokkal segítik az érintett tanulókat. A speciális igények a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is nagy hangsúllyal szerepelnek, és erős a civil szervezetek érdekérvényesítő szerepe, de a szakhatóságok is megadnak minden szükséges támogatást a rászorulóknak. Ez az az ország, ahol legmagasabb a kimutathatóan speciális oktatást igénylő tanulók aránya. Ez nem azt jelenti, hogy gyengébbek lennének az ottani gyermekek adottságai, hanem – feltehetően – az alacsony népsűrűség és a relatív magas oktatói/asszisztensi létszám miatt jóval alacsonyabb az a képesség-szint, amely indokolja a kiemelt figyelmet egy-egy tanuló esetében. Tanulságos ugyanakkor, hogy egy reykjavíki kutatás szerint a speciális oktatást igénylő tanulók oktatási költségei másfélszerese a többségi (normál) oktatásban részesülő tanuló oktatási költségeinek, de csak abban az esetben, ha inkluzív oktatásról beszélünk. Ha viszont az érintett gyermek speciális tantervű iskolában/részlegben részesül az őt megillető oktatásban és ellátásban, ez az arány akár a normál esetben mért érték 6,6-szorosa is lehet. Természetesen létezik olyan mértékű sérültség vagy egyéb körülmény, mely indokoltá teszi a speciális tantervű iskolákban történő elhelyezést.⁹⁶ Jellemző a szociális érzékenység társadalmi szintű megnyilvánulására, hogy Izlandon például a Down szindrómában szenvedő gyermek családja a fogyatékkal mértékétől függő arányban szociális ellátást kap. Ez anyagi támogatást jelent, de személyi segítséget is. A családhoz szociális segítő jár, aki személyesen foglalkozik a gyermekkel, adott óraszámban, és ez a segítség felnőtt korban is jár. Lehet ez játék, séta, személyi segítség, de akár fejlesztő foglalkozás, korrepetálás is. Egyedülálló megoldás, de az érintett családnak a gyermek nagykorúságáig egy segítő családot is kijelölnek, ennek feladata, hogy a sérült gyermeket egy-két napra magukhoz veszik, így az érintett család ki tud kapcsolódni, pihenni, feltöltődni. Ez az intézmény nagyon hasznos lehetne más jóléti államokban is, és nem csak a Down szindrómás, de mindennemű fogyatékkal élő nevelő/ápoló család esetében.⁹⁷ Izlandon a

⁹⁵ <https://www.mcc.is/hu/healthcare/rights-of-the-disabled/> (letöltés: 2022.06.08.)

⁹⁶ <https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas> (letöltés: 2022.06.07.)

⁹⁷ <https://wmn.hu/wmn-egszsg/54725-nem-igaz-hogy-izlandon-nem-szulnek-down-szindromas-babakat--az-viszont-igen-hogy-egesen-maskent-banik-a-rendszer-az-erintett-csaladokkal> (letöltés: 2022.06.07.)

speciális tanítási igényű tanulók számára a segítségnyújtás elsősorban a tantestületben dolgozó gyógypedagógus feladata. Segíthetik támogató munkájukat a szaktanárok, pszichológusok és egyéb szakértők. Tanácsadó tevékenységük kiterjed a tantervek kialakítására, az oktatás speciális metodikájára, a felmerülő pszichológiai problémákra. A tanárok és az oktatás vezetőinek megsegítése nem csak a napi rutinfeladatokra, de az intézményi szintű fejlesztő tevékenységre is kiterjedhet.⁹⁸

A nemzetközi kitekintés összeállítását nagy mértékben segítették a <https://rm.coe.int/compass-2021-hu-final-web/1680a57823> és a https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1510-FRA_CASE_LAW_HANDBOOK_HU.pdf weboldalak információi.

1.4 Külföldi pedagógusok ismeretei a különleges nevelési igényű tanulók fejlesztésével kapcsolatban

1.4.1 Izrael

Oktatási rendszer

Izraelben az oktatásügy az állami feladatellátás egészében kiemelt fontosságú, ám sok gonddal jár. Ennek legfőbb oka a nagyfokú és szinte folyamatos bevándorlás, fluktuáció.

Izraelben jelenleg a 9,45 millió lakos 73,9%-a zsidó, 21,1%-a arab, a többi vegyes nemzetiségű, jobbra bevándorló (30% orosz, 15% francia, 14% amerikai, 12% ukrán), a legjelentősebb őslakos kisebbség a beduin. Ez azért fontos esetünkben, mert rengeteg problémát vet fel a különböző származás, általánosságban a kulturális különbözőségek tekintetében, de ha csak az írásmódot említjük, már nem, vagy nagyon nehéz az országos, egységes tantervű oktatáspolitikát megvalósítani. Négy alapvető iskolatípus létezik Izraelben, az állami iskola, ide jár a tanulók nagyobb része, az állami vallási iskolák, ahol elsősorban a zsidó hagyományok és a zsidó vallási ismeretek, a speciális ortodox szertartások elsajátítása az elsődleges. Az arab és drúz iskolák jelentik a harmadik csoportot, ahol a tanítás arabul folyik, természetes módon az arab vallás és kultúra súlyozásával, és végül a negyedik csoport, a magániskolák, ezek jellege és támogatása, fenntartása nagyon vegyes képet mutat, sok esetben nemzetközi támogatásokkal működnek. Az Oktatási Minisztérium hatásköre a tantervek megalkotása, az oktatási mutatószámok, a személyi állomány kontrollja és az új iskolai ingatlanok építése. Az ingatlanok

⁹⁸ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> (letöltés: 2022.05.11.)

és a nagyértékű tárgyi eszközök beszerzése és állagmegóvása viszont már a helyi önkormányzatokra hárul. Az is érdekes, hogy míg az óvodák és általános iskolák személyi állománya az Oktatási Minisztérium alkalmazottja (feltehetően az alapfokú oktatás egységesebbé tétele érdekében), a felsőoktatásban dolgozók a helyi önkormányzatokhoz tartoznak. Ennek ellenére (a gyermeklétszám függvényében) „fejkvóta jelleggel” kap minden alapfokú oktatási intézmény is állami támogatást, melynek elosztását szintén az Oktatási Minisztériumi koordinálja. Összességében a teljes oktatási spektrum négyötödét az állam illetve a központi kormányzat valamint az önkormányzatok finanszírozzák, a maradék egy ötödöt az egyéb kategóriába sorolják, tehát a magániskolák, az egyházi, alapítványi vagy egyéb iskolák, amelyek más forrásokból, adományokból tartják fenn magukat. A tankötelezettség 6 és 18 éves kor között mondja ki a tanintézmények látogatását, és mivel jogszabály írja elő, így természetesen ingyenes. Az alapfokú oktatás az általános iskolával kezdődik (1–6. osztály), a 7-9. osztály egy közbülső, a mi felső tagozatunknak megfelelő helyi forma, a középiskolát a 10–12. osztály jelenti. A gimnázium jellegű középiskola érettségire készít fel, és továbblépést jelenthet a felsőoktatás felé. Alapvetően két nagy típusba sorolhatók a középiskolák, egyik a humán a másik a reál (tudományos) területet felé orientál. A szakképzés is népszerű az országban, létezik érettségit is adó forma, hasonlóan a magyar – régen szakközépiskolai, ma szakgimnáziumi, technikumi képzéshez – ezek vagy technikusokat, vagy mérnököket képeznek, utóbbi a régebbi magyar felsőoktatás főiskolai üzemmérnöki szintjéhez mérhető. Népszerűek a vidéki mezőgazdasági jellegű szakképzők, és a magyar rendszerrel összehasonlítva: jóval magasabb a katonai jellegű, úgynevezett előkészítő iskolák aránya, ahol a haditechnikus fiatalokat képezik ki – ne felejtjük el, hogy Izraelben ma is három éves hadkötelezettség él, nem csak a férfiak, de a hölgyek esetében is. A hadkötelezettség a 18 és 29 éves fiatalokat érinti, fiúk esetében 32, nőknél 24 hónap a sorkatonai szolgálat ideje.⁹⁹ Fontos információ, hogy az izraeli hadsereg, az Izraeli Védelmi Erők a világ egyik legütőképesebb és felszereltebb hadserege. A fiatal állam megalakulása (1948) óta szinte állandóan hadban áll, néhány nagy háború mellett számtalan kisebb harci esemény fűződik történelméhez. (Alapkonfliktus az arab-izraeli, vagy az izraeli palesztin, de több említendő kisebb volumenű hadművelet fűződik hadtörténetükhöz, például az „Opera hadművelet” egy Bagdad melletti épülő atomreaktor ellen, 1981-ben, vagy az „Erős szikla” hadművelet a Gázai övezet ellen 2014-ben, az intifádák, és még hosszan folytatható a sor.)¹⁰⁰ Érthető, ha ezért az oktatásra ezen

⁹⁹<https://www.keszichannel.hu/index.php/hirek/minden-ami-fontos/2075-izraelben-a-ferfiaknak-32-honap-noknak-24-honap-a-kotelezo-sorkatonai-szolgalat> (letöltés: 2023.01.05.)

¹⁰⁰https://www.wikiwand.com/hu/Kateg%C3%B3ria:Izrael_h%C3%A1bor%C3%BAi

a területen is – a szokásosnál – nagyobb feladat hárul, a hazához való lojalításra, a hazaszeretetre nevelés mellett a legkorszerűbb haditechnika kezelésének ismerete kiemelt fontosságú. A másik sajátos képzési terület a vallási oktatás, ezeket gyűjtőnéven *Jesivá*knak nevezik, minden oktatási szinten. A szó eredeti jelentése Jesiva (héberül: ישיבה, szó szerint: "ülés") a zsidó hagyomány szerint a Zsidó Tanulmányok Felsőoktatási Intézete, amely a zsidó általános iskola, a Talmud Tóra folytató intézménye. Diákjaik a *bóherek*. (Magyarországon is léteztek Jesivák, az ötvenes években ezeket fokozatosan megszüntették, majd 40 év után ismét létrehozták, elsősorban felsőoktatási illetve továbbképzési jelleggel.¹⁰¹ A Jesiva középiskolák Izraelben jobbra bentlakásos rendszerben működnek, és nem koedukáltak. Az általános, világi tananyagtartalmak mellett minden zsidósággal kapcsolatos vallási információt oktatnak, ami a dogmáktól a zsidó életforma mindennapi megéléséhez szükséges. Az is izraeli sajátosság, hogy az általános iskola kivételével – jellemzően – minden tizedik gyermek bentlakásos iskolában tanul. (Hazánkban a KSH adatai szerint a 2021/22-es tanévben összesen 961 127 fő tanuló járt általános illetve középiskolába, közülük 42 226 fő volt kollégista, ez 4,4 százalék, tehát kevesebb, mint minden huszadik tanuló.)¹⁰² Mivel a szülők az utóbbi években Izraelben is egyre nagyobb gondot fordítanak gyermekeik oktatására, így az oktatási paletta egyre színesedik, helye van többféle innovációnak, így a kötelező tantervi előírásokon túlmenően sokféle fakultáció, speciális tananyagkínálat közül választhatnak diákok és szülők (gazdasági, műszaki, idegenforgalmi, művészeti stb. ismeretek). Izraeli specialitás az is, hogy a közoktatásban minden évben egy-egy kiválasztott témakört emelt óraszámban tanítanak, amely stúdiumokat általában a nemzeti, társadalmi szempontok alapján tartanak fontosnak. Ez lehet valamely demokratikus érték, a héber nyelv, a zsidó államba történő bevándorlás kérdése, Jeruzsálem története, a béke kérdése, az ipar, a gazdaság problémái. A fenti ismertetés Izrael állam magyarországi nagykövetségének honlapján az oktatási információk, valamint személyes tapasztalatok alapján készült.¹⁰³ Érdekes ugyanakkor meghallgatni egy gyakorló szülő, Kati Yael Hirschberg véleményét is, aki saját benyomásait veti papírra az izraeli oktatással kapcsolatban. 6 pontba szedve, nagyon részletesen írja le tapasztalatait¹⁰⁴, dicsér, de egyben kritikát is gyakorol. Említi, hogy szervezetlenséget érez, minden az utolsó percben derül ki, vagy még akkor sem, nincs osztály és tanítóválasztás, nem áll készen az iskola az évkezdésre,

¹⁰¹<https://zsido.com/egyven-ev-utan-jesiva-budapesten> (letöltés:2023.01.06.)

¹⁰²https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktataskozerdeku_adatok/Oktatasi_Hivatal_Jelentes_2021_2022_tanevrol.pdf 18.oldal (ábra: Fenntartó és intézmény címlista statisztika adatokkal STAT2018,2019,2020,2021) illetve 34. oldal) (letöltés:2023.01.06.)

¹⁰³<https://embassies.gov.il/budapest/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCATION-Primary.aspx> (letöltés:2023.01.06.)

¹⁰⁴<https://ujkelet.live/2016/09/08/izraeli-oktatasi-rendszer-pro-es-kontra/> (letöltés:2023.01.06.)

hogy magas az osztálylétszám (szardínia-osztályok), nincs készen az órarend, hektikus az iskolabuszok menetrendje, nem kielégítő az iskola és a szülők közötti kommunikáció, hogy az állami és vallási ünnepek miatt töredezett az iskolai tanév. Az írás megtalálható a Mellékletben az 1.4.1 fejezethez kapcsolódóan.

Néhány gondolat a történelemoktatás helyzetéről

Fentiekből következik, hogy Izraelben több okból is kiemelt feladat a történelem oktatása. Egyrészt a fiatal állam történeteit még nem lehet történelmi távlatokból szemlélni, hiszen a több évszázadot vagy akár évezredet átívelő történelmű országok, nemzetek krónikájához mérten a 80 valahány év jelentéktelen. Ugyanakkor a zsidó nép története sokkal régebbre nyúlik vissza, és sajátos kihívás egy nép történetét úgy bemutatni, hogy igazán nem köthető egy országhoz sem, egy nép, melynek szinte minden tagja hosszasan egy másik (többségi) állam polgára volt és diaszpórában élt. Még nagyobb kihívás talán ilyen körülmények között a kultúra megtartása, hiszen nagyon nagy a kísértés az adott ország többségét alkotó nép kultúrájába beolvadni, ahhoz adaptálódni. Nagyon jelentős minden kisebbség, így a zsidó kisebbségek esetében is, ha a saját hagyományaik, vallásuk megőrzése, kultúrájuk, nyelvük, történelmük megismerése és megtartása érdekében létrehozhatják saját oktatási, nevelési intézményeiket. Magyarországon is több zsidó oktatási intézmény működik. (Országos Rabbiképző – Zsidó Egyetem (www.or-zse.hu), BZSH Benjamin Óvoda és bölcsőde (www.benjaminovi.hu), Scheiber Sándor Gimnázium, Általános Iskola és Kollégium (www.scheiber.hu), BZSH Külkereskedelmi Technikum (www.kulkerteknikum.hu), BZSH Dávid Király Kollégium (www.davidkiralykollegium.hu), Lauder Javne Zsidó Közösségi Óvoda, Általános, Közép- és Szakiskola (www.lauder.hu), Bét Menáchem Héber–Magyar Kéttannyelvű Általános Iskola, Óvoda, Bölcsőde (<https://zsidoiskola.hu>) stb.) A zsidó nép történetének megtanítása nehezen lenne megvalósítható a Biblia, az Ótestamentum, a Tóra, a talmud ismerete nélkül. (A Tóra „...Mózes törvénye a Biblia első öt könyvét tartalmazza: a Teremtés [Brésit (Genesis)], a Kivonulás [Smot (Exodus)], a Léviták [Vájikrá (Leviticus)], a Számok [Bámidbár (Numeri)] és az Ismétlés [Dvárim (Deuteronomium)] könyveit. A zsidó nép számára ez az öt könyv egyetlen könyv: a Tóra, az Írás szíve, amelyet a Sínai-hegyen kapott Izrael, és amely a mai napig eltéphetetlenül hozzátartozik azoknak az utódaihoz, akik akkor ott voltak...”¹⁰⁵. Még a zsidóság körében is kevesek számára ismert és olvasott a talmud, a Szent könyvek gyűjteménye. Dr.

¹⁰⁵ <https://zsido.com/fejezetek/a-tora> (letöltés:2023.01.06.)

Molnár Ernő *A talmud könyvei* című, 1921-ben kiadott (A hagyomány gyöngyei sorozatban) megjelent munkája bevezetőjében ezt olvashatjuk: „...*A talmud, melyről oly sokat beszélnek mostanában, de oly kevesen olvassák, oly mű, mely mind formájára, mind keletkezésére nézve különbözik minden más műtől, mely kultúrkörünkben létezik. Formájára terjedelmes nagy gyűjteménye kereken ezer esztendő vitáinak, intézkedéseinek, szónoklatainak, bölcs mondásainak, erkölcsi oktatásainak, tudományos megfigyeléseinek, legendáinak, meséinek és még sok egyébnek. Azt mondják, minden benne van már a talmudban. Ebben van kis igazság, mert mindent, ami szép, érdekes, tudni hasznos és jó, belévtették szerzői, kik kereken ezren vannak és részben a Szentföldön, részben Babilóniában, a zsidóság második ókori hazájában éltek...*”¹⁰⁶. Valljuk meg, egy mai kisiskolás, vagy középiskolás számára, akik a gyorsan pergő filmek és egyéb látványeszközökhöz szoktak, a veretes szövegek, és egyáltalán az Örökkévaló, a nép vezetőinek, a zsidó népnek és a zsidó nép ellenségeinek a kapcsolata, a történetek krónikája, nehezen érthető, talán bonyolult, talán nem is eléggé érdekes. A régi időkben a gyermekek vallási nevelése már a családban, gyermekkorban megkezdődött, nemüktől függetlenül, de kicsit más formában a lányok vagy a fiúk esetében. „...*A zsidóságot a kezdetektől fogva nagyon sokáig az is megkülönböztette más népektől, hogy vallási kötelezettséggé tette a gyerekek oktatását...*” Lényegében meseszerűen oktatták az apák fiaikat (és az anyák lányaikat), tehát itt még a szájhagyomány az alapvető módszer („...*Vösinántám lövánéchá – és meséld el fiadnak. Ebből a gyakran idézett tórai felszólításból tudjuk, hogy az apák számára micva (micvá: parancsolat – szerző megj.), hogy gyermekeiket tórára tanítsák...*”).¹⁰⁷

Az iskolai oktatás 6 éves kor körül kezdődött, de ez évszázadokig csak a fiúk számára volt lehetőség, a lányok iskolarendszerű oktatása csak jóval később valósult meg. Mit vártak el egy fiától vallási tudás terén? Ben Hé Hé szerint „...*Ötéves korban kezdi a gyerek tanulni a Bibliát. Tízéves korban a Misnát. Tizenhárom évesen köteles a parancsolatokat betartani (bár micvá). Tizenöt évesen a Talmudban búvárkodik...*” Fentiekből is kitűnik, hogy a vallási kötelezettség és a zsidó nép történetének, történelmének ismerete szorosan összefonódott, ez a komplex tudás és világszemlélet elvárás ma is. A cél megvalósítása viszont nehéz feladatot ró a tanítókra. A vizualitás – főleg a kisebb, a vallás és a történet iránt még nem annyira elkötelezett – gyermekek esetében nagy segítség lehet. Álljon itt erre néhány példa. Ernie Colón és Sid Jacobson amerikai szerzőpáros Anna Frank naplóját képregény formájában írta-rajzolta

¹⁰⁶ https://mek.oszk.hu/13800/13804/pdf/13804_1-3.pdf (letöltés:2023.01.06.)

¹⁰⁷ <https://zsido.com/es-meseld-el-fiadnak-a-zsido-oktatas-rendszere> (letöltés:2023.01.06.)

meg, majd 160 oldal terjedelemben, de kisebb füzetek sorozataként. Először Amszterdamban, holland nyelven jelent meg a szokatlan mű, de szándék van, hogy több nyelvre lefordítsák. (Már Magyarországon is megjelent, Folman, Ari – Polonsky, David: Anne Frank naplója – képregény, Park Kiadó, 2018.,) Elképzeléseik szerint a tizenéves korosztályhoz ilyen formában közelebb hozható a történelmi tudás mellett az emberi sorstragédiák iránti fogékonyság és felelősség is¹⁰⁸ (1.4.1 kép, lásd Képek című fejezet).

Az ötlet egyébként nem új, más didaktikai felfogásban, de teljes tankönyvek is készültek már ebben a szellemben, a Mozgásjavító Gyermekközpont német nyelvtanára, Szalay Kristóf két kötetes nyelvkönyve szintén a képregényt hívta segítségül. Emellett a humoros, vicces alaphang teszi a diákok számára vonzóbbá az adott idegen nyelv elsajátítását – ebben különbözik a fenti amerikai képregénytől, ahol a drámai attitűd a meghatározó.¹⁰⁹ (1.4.2-3-4 kép, lásd Képek című fejezet)

Feltehetően mindkét metódus, a drámai hatás és a humoros megközelítés is hatásos lehet.¹¹⁰

További érdekes, az előzőekhez hasonló megoldás Sommer László, az Országos Rabbiképző Zsidó Egyetem docensének munkája, aki *Izrael képeslapjai az oktatás szolgálatában* címmel jelentette meg könyvét, mely nem tankönyv, inkább oktatási segédlet. Nem tantárgyhoz kötött, hiszen történelem, hittan, földrajz, művészettörténet témákban is hasznos lehet, és mindenképpen több, mint izraeli képeslapok gyűjteménye. A szerző szerint „...*e munka, a zsidóságról, Izrael államáról kialakítandó, tiszta és hiteles kép formálására is szolgál...*”, aki 16 fejezetben fogalmazza meg az Izraellel kapcsolatos tudásanyagot. Izrael törzseit mutatja be, majd Izraelt általánosságban, külön Erec városairól informál, Jeruzsálemről, a menóráról, Massadáról stb. „...*Céлом motiválni, orientálni, megszerettetni fenti tantárgyakat a tanulókkal...*”, vallja.¹¹¹

Létezik hasonló segédanyag a bélyegek tekintetében is. (Izrael bélyegei az oktatás szolgálatában, 2000-ben a MAZSIHISZ oktatási segédanyagként adta ki.)¹¹²

Említést érdemel az a tény is, hogy a Budapesti Izrael Állam Nagykövetségének honlapján a Történelem fül alatt a zsidók története legfontosabb eseményeinek táblázatos felsorolása is kis rajzokkal illusztrált, e módon segítve a megértést és az esetleges memorizálást, hiszen a külvilágból befogadott információ képszerű megfogalmazásban könnyebben jut el a tudatunkig

¹⁰⁸<https://mazsihisz.hu/vakbarat/hirek-a-zsido-vilagbol/hirek-lapszemle/tortenelemoktatas-kepregennyel> (letöltés:2023.01.06.)

¹⁰⁹<http://ekultura.hu/2015/03/11/szalay-kristof-deutsch-mit-comics-2>. (letöltés:2023.01.08.)

¹¹⁰ <https://www.antikvarium.hu/konyv/szalay-kristof-deutsch-mit-comics-1-cd-vel-841045-0>
<http://ekultura.hu/2015/03/11/szalay-kristof-deutsch-mit-comics-2> (letöltés:2023.01.08.)

¹¹¹ <http://or-zse.hu/konyv98.htm> (letöltés:2023.01.10.)

¹¹²<https://www.libri.hu/konyv/Izrael-belyegei-az-oktatas-szolgalataban-Modszertani-segedlet-1.html> (letöltés:2023.01.10.)

és vésődik be. (1.4.6 kép, lásd a Képek című fejezetben.) Említést érdemel továbbá Larry Gonick (1972 óta alkot képregényeket, matematikusnak készült, aztán már csak főként nagy, átfogó történelmi és tudományos témákkal foglalkozó non-fiction képregényeket készít. Jelmondata: „...*Az az örült reményem, hogy ez az örült médium valahogy javítani fog ezen az örült világon...*”¹¹³) Képregényes világtörténet című sorozata 6 kötetbe rendezi a történelmi eseményeket. Az első kötet: *A nagy bummtól Nagy Sándorig*, de megrajzolta egy kötetben az ókori magaskultúrák további eseményeit, a középkort, újkort, és eljutva a XX. századig a második világháborúval zárja a sorozatot.¹¹⁴ (1.4.7 kép, lásd a Képek című fejezetben.)

Végül essen szó a mai tankönyvekről is. A történelem tipikusan az a terület, amelynek oktatását nehéz elképzelni tankönyv, még hozzá jól használható tankönyv nélkül. Egy zsidó szellemiségű iskolában az optimális tartalom nem nélkülözheti a zsidó vallás és a zsidó történelem kapcsolódási pontjait, de ugyanez az elv vélhetően minden történelemtanításnál elvárás, legyen szó bármilyen más speciális vagy többségi iskoláról.

„*A történelem ismerete nélkül nem érthetjük meg igazán önmagunkat sem*” – vezeti be a vele készült interjút Kovács Gergely, a Maimonidész Gimnázium történelemtanára. Hitet tesz amellett, hogy a magyar, a zsidó és a világtörténelem párhuzamosságait kell(ene) tükröznie az érettségire készülő diákok számára készített tantervnek. Ehhez nincs megfelelő tankönyv, pedig nagy szükség lenne rá. Tervezi egy olyan könyv megírását, ahol „...*a zsidó történelem, a magyar és világtörténelemmel lenne párhuzamba állítva.... Amíg ez nincs kész (melynek lektorálására nagy tudású rabbikat is fel fogunk kérni), addig szóban és írásban igyekszem velük átvenni a zsidó oldalát a történeteknek...*”¹¹⁵

Ez a téma nemzetközi kapcsolatok szintjén is felmerült, 2016-ban a magyar felsőoktatás ügyéért felelős államtitkár Palkovics László izraeli látogatása kapcsán az alábbi megállapítás fogalmazódott meg: „...*Az államtitkár ismertette a zsidó kultúra szabályozott megjelenítését a központi tankönyvekben, amelynek tartalmát egy tizenhat zsidó szervezetet képviselő kerekasztal dönti el...*”, és emellett oktatási csereprogramokról is megállapodtak.¹¹⁶

¹¹³ <http://www.larrygonick.com/> (letöltés:2023.01.10.)

¹¹⁴ https://www.libri.hu/konyv/larry_gonick.kepregeny-es-vilag-tortenet-1.html (letöltés:2023.01.10.)

¹¹⁵ <https://zsido.com/tortenelemoktatas-zsido-felhanggal/> (letöltés:2023.01.10.)

¹¹⁶ <https://mazsihisz.hu/vakbarat/hirek-a-zsido-vilagbol/mazsihisz-hirek/haromeves-oktatasi-csereprogram-magyarorszag-es-izrael-kozott> (letöltés:2023.01.10.)

Fogyatékos ügy

„... nem fogadom el a „fogyatékos” kifejezést, mely egyfajta alacsonyabbrendűséget sugall. Éppen ellenkezőleg: az ilyen embert az Örökkévaló valamilyen különleges feladatra jelölte ki, és az átlagembernél nagyobb erővel ruházta fel. Ez az erő teszi képessé arra, hogy az átlagembernél nagyobb nehézségekkel is meg tudjon birkózni. Ezért tehát – azon zsidó szokás alapján, mely szerint adhatunk tanácsot olyan témában is, mely nem kifejezetten a saját szakterületünk –, azt javaslom, hogy a „fogyatékos” kifejezést cseréljük le a „különleges”-re, legyen szó háborús sérülésről vagy másról...”
Joszef Lautenberg¹¹⁷

A fenti idézet szellemisége jól illusztrálja, mekkora utat tett meg a fogyatékoság megítélése az ókortól napjainkig. Hogy is szól a parancs? (Lev 21,16–23) *„...Azután így beszélt Mózeshez az Úr: ...Ha utódaid közül valakinek a későbbi nemzedékekben testi fogyatékosága lesz, az ne mutassa be áldozatul Istenének a kenyerét... tehát aki vak, sánta, nyúlszájú vagy nyomorék, se olyan, akinek kéz- vagy lábtörése volt, se aki púpos vagy vézna, hályogos szemű, viszketeges, sömörös vagy sérves... az oltárhoz nem közeledhet, mert testi fogyatékosága van: ne gyalázza meg szentélyemet. Én, az Úr vagyok a megszentelőjük!”*¹¹⁸

Ma Izrael törekszik arra, hogy törvények által biztosított, jól működő szociális hálót, országos és mindenre kiterjedő kommunális szolgáltatásokat nyújtson az arra rászorulóknak. A végrehajtás területén azonban még akadnak hiányosságok. (Lásd a már említett Kati Yael Hirschberg beszámolóját, mely a mellékletben megtalálható.)

Az idősekről való gondoskodás, az egyedülálló szülők támogatása, a bevándorlók segítése, az iskolából kiesők felzárkóztatása és még sok egyéb állami szolgáltatás mellett feladata ennek a területnek a fogyatékkal élők, a fizikailag hátrányos helyzetűek rehabilitációja, például a védett munkahelyek biztosításával vagy a foglalkoztatási tanácsadással. Foglalkoznak a fejlődési nehézségekkel küzdők problémáival az oktatási intézményekben például felzárkóztató csoportok létrehozásával, de emellett elősorban az életkörülmények javításával és akadálymentes közösségi programok szervezésével segítik a rászorulókat..

A családtámogatási rendszer széleskörű, néhány segély-típus: munkanélküli, anyasági segély, születési támogatás, rokkant gyermek támogatás, rokkantsági nyugdíj, gondozási támogatás, hadviselési támogatás (háború vagy terrorcselekmény sérültjeinek) stb.¹¹⁹ Izraelben a szinte állandó hadiállapot és gyakori harci cselekmények miatt sokkal magasabb az összlakossághoz

¹¹⁷ <https://zsido.com/gut-sabesz-21-evfolyam-21-szam> (letöltés:2023.01.11.)

¹¹⁸ https://bibliakultura.blog.hu/2021/12/02/hatarvonalon_a_fogyatekossag_abrazolasai_az_oszovetsegben (letöltés:2023.01.12.)

¹¹⁹ <https://shalom-olim.com/2020/04/izraeli-csaladtamogatasi-rendszer> (letöltés:2023.01.12.)

mérten a sérültek vagy fogyatékkal élők aránya, ezeket az állampolgárokat illetve családjukat a kormány kiemelten támogatja.

1.4.1.1 táblázat

	Gyermekek 20 év alatt 3 millió fő	Munkaképes lakosság 20-64 év között 4,7 millió fő	Időskorúak 64 év felett 1,2 millió fő	Izraeli összlakosság 8,9 millió fő
összes fogyatékkal élő	11% 326 ezer fő	16 % 751 ezer fő	47 % 525 ezer fő	20 % 1,6 millió fő
közepes fogyatékkal élő	nincs adat	10% 451,5 ezer fő	17% 202,5 ezer fő	nincs bontott adat
súlyos fogyatékkal élő	nincs adat	6% 276 ezer fő	19% 223 ezer fő	nincs bontott adat
mozgásfogyatékos személy	nincs bontott adat			40 % 640 ezer fő
látássérült személy	nincs bontott adat			8% 128 ezer fő
hallássérült személy	nincs bontott adat			7% 112 ezer fő

2020-ban a fogyatékkal élők megoszlása Izrael lakosságának összetételében¹²⁰

(Saját szerkesztés)

Izraelben eléggé magas a munkanélküliség aránya, míg az ép munkaképesség 57 %-a dolgozik, addig a fogyatékkal élő munkaképeseknek csak a 32 %-a. Figyelemre méltó az a tény is, hogy a fogyatékkal élők bére jelentősen kevesebb, mint ép társaiké, az arab nemzetiségű izraeli kisebbség körében az arányok még rosszabbak. Igaz ez az iskolázottság szintjeire is, a fogyatékossgal élőknek csak ötöde rendelkezik valamilyen diplomával, míg az épeknek több mint harmada. Érdekes az a statisztikai adat is, hogy a fogyatékossgal élő nőknek jobb a tanulmányi aránya, mint a fogyatékossgal élő férfiaknak, a nők több mint negyede (26%) diplomás, míg a férfiaknak csak 16%-a.

A fogyatékkal élők között még a 64 évnél idősebb korosztályban is viszonylag magas azok aránya, akik eredményesen használják a netet és a digitális eszközöket.¹²¹

A szegregált oktatás Izraelben inkább a tehetséggondozásban érhető tetten, a tehetséges gyermekekkel való kiemelt foglalkozás a tudásgyarapító programoktól a speciális iskolákig terjedhetnek. Ha kisebbségekről, hátrányos helyzetről van szó, sokkal inkább nemzeti kisebbségekre (beduinok) vagy az elhagyatott falvakban lakó szegény családok gyermekeire

¹²⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Disability_rights_in_Israel adatok forrásai (letöltés:2023.01.12.)

¹²¹ https://www.gov.il/en/Departments/General/pwd_israel_2021_statistics (letöltés:2023.01.12.)

Pedagógusképzés, gyógypedagógia

„Jó emlékekkel adózunk, annak az embernek, akit Jehosua ben Gámlának hívtak. Mert ha ő nem lett volna, akkor elfelejtődött volna a Tóra Izrael népéből. Kezdetben ugyanis az volt a szokás,

¹²⁵ <https://mazzsihisz.hu/vakbarat/hirek-a-zsido-vilagbol/mazsihisz-hirek/haromeves-oktatasi-csereprogram-magyarorszag-es-izrael-kozott> (letöltés:2023.01.12.)

hogy akinek volt apja aki tanította, az tanult, akinek nem volt ilyen apja, az nem tanult... egészen addig, amíg nem jött rabbi Jehosua ben Gámlá és elrendelte, hogy minden régióban és minden városban legyen a gyermekeknek tanítója, akihez hat-hét éves kortól viszik a gyerekeket”¹²⁶

Ma Izraelben a tanárok képzése az egyetemek pedagógiai főiskolai karain és pedagógiai iskoláiban folyik. 2003 óta a tanárjelölteknek egy bevezető, gyakorló évet kell teljesíteni, ezután lehetnek teljes jogú pedagógusok. A tanárképzésnek természetes részeit képezik a szakmai anyagok ismerete mellett a pedagógiai tartalmak is. A képzés általában négy évig tart (110-115 óra/év). A diploma az alap- vagy alsó középfokú (általános iskolai képzésben történő) oktatásra jogosít. A középfokú oktatáshoz egyetemi tanárképzésben kell szakirányú végzettséget szerezni – ebben a tekintetben a magyar tanárképzési rendszerhez hasonlít az izraeli pedagógusképzés felépítése is.

A végső oktatási engedély megszerzésének előfeltételei tehát: a tanári oklevél, az egyetemi diploma és az indukciós év sikeres elvégzése.

Az elmúlt időszakban a tanárképzésben olyan alternatívákat kezdtek alkalmazni, hogy az (elsősorban matematikai, természettudományi területeken) már több éves gyakorlatot szerzett diplomás emberfők, akik esetleges pályamódosítást fontolgatnak, nekik a tanári oklevél megszerzéséhez 2 éves pedagógiai postgraduális képzést kínálnak. Ez a kurzus elsősorban a pedagógiai ismertekkel egészíti ki az addig megszerzett szakmai tudást. Az ilyen módon pedagógusi diplomát szerzőknek is előírás az egy éves gyakornoki idő.

2009-óta a közoktatásban elindult egy oktatási reform (OFEK HADASH¹²⁷), elsősorban az általános és alsó-középiszkolák tekintetében.

Célok: a tanárok presztizsének és anyagi megbecsülésének növelése, esélyegyenlőség a tanulók körében (az oktatási különbségek csökkentése), a tanulók teljesítményének növelése, az igazgatók hatáskörének, önállóságának kiterjesztése. Ez azt is jelenti, hogy az igazgatók nagyobb hatáskört kapnak a beosztott tanárok teljesítményének értékelésében, egy előléptetési skála alkalmazásával. Előírja a program, hogy minden általános és alsó középiszkolai tanárnak évente 60 óra továbbképzésen kell részt vennie. A képzés – legalább – felében a saját szakmai területére vonatkozó innovációkkal kell ismerkedni.

Ezeket a továbbképzési programokat minden tantárgy esetében (a politikai döntéshozók ajánlásainak megfelelően) megtervezik, és a továbbképzési centrumok, továbbá az egyetemek pedagógiai karai és a pedagógiai főiskolák hajtják végre, legtöbbször posztgraduális képzések

¹²⁶ <https://zsidó.com/fejezetek/7798463-2> (letöltés:2023.01.12.)

¹²⁷ <https://program.eventact.com/Agenda/Lecture/21671?code=826731> (letöltés:2023.01.12.)

keretében, főleg a matematika, a természettudományok, a földrajz, valamint a pedagógiai stúdiumok területein.¹²⁸ A gyógypedagógia helyzete Izraelben jelenleg nem igazi sikertörténet, kevés az ilyen képzettséggel rendelkező szakember. Több ezer gyógypedagógus hiányzik a közoktatásból.¹²⁹

A gyógypedagógus végzettség eléréséhez alapidiploma, majd speciális posztgraduális diploma szükséges. Ezeket a végzettségeket több felsőoktatási intézményben meg lehet szerezni. A stúdiumok tartalmazzák a speciális nevelési igényű gyermekek oktatásának főbb területeit, a gyógypedagógia történetét, a speciális oktatás jogi hátterét, ideértve a szülők/érintettek jogait, és néhány vonatkozó demográfiai terület jellemzőit, például a kisebbségek felülreprezentáltságát a speciális oktatásban.¹³⁰ Egyre több az olyan felsőoktatási intézmény a fejlett országokban, amelyek a szociális ellátás számára képeznek szakembereket, és illesztik be tananyagaikba a fogyatékoságtan és a rehabilitáció ismereteit. (Hazai példa: Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Szociális munka mesterszak, ahol a kurzus témakörei között szerepel a fogyatékoságtan is.)¹³¹ Az Izraelinfo cikkében a fogyatékkal élő riportalany szintén arról tesz említést, hogy egy izraeli egyetem társadalomtudományi karán fogyatékoságtant tanul.¹³²

A cikk egyik további mondata is elgondolkodtató, akár szemléletformáló is lehet. A baleset miatt kerekesszékre kényszerült fiú így nyilatkozik a riporter kérdésére: „...*Mit csinál egy fogyatékosügyi aktivista, aki át akarja szabni a jogszabályokat? Hiszen az alap, a speciális oktatásról szóló törvény már létezik.*

– *Igen, de a gyakorlati megvalósítást még fel kell építeni. Most az osztálykiránduláson a kerekesszékes gyereket a személyi vagy tanár asszisztens más, könnyített útvonalon viszi. Mi azt szeretnénk elérni, hogy ilyen helyzetben a kerekesszékes gyerek lehetőségeihez igazodjon az egész csoport. A cél az, hogy ne érezze magát kívülállónak...*”

Nyitott a kérdés, hogy ez az igazodás minden területen megoldható-e és vajon társadalmi szinten minden területen hasznos-e? Az izraeli mesterképzések között található olyan, mely a gyermekfejlesztéssel kapcsolatos, de ez elsősorban nemzetközi szakértőket képez a fejlesztés területén, például a haifai egyetem képzési kínálatában költségtérítéses formában működik a

¹²⁸<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/israel/teachers-teacher-education-and-professional-development/> (letöltés:2023.01.13.)

¹²⁹ <https://careerplanet.co.za/careers-listing/special-needs-teacher/> (letöltés:2023.01.13.)

¹³⁰ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/israel/teachers-teacher-education-and-professional-development/> (letöltés:2023.01.13.)

¹³¹ <https://pte.hu/hu/felveteli/kepzes/egeszsegugyi-szocialis-munka-mesterszak> (letöltés:2023.01.13.)

¹³² <https://izraelinfo.com/2019/11/01/rosszfiuk-a-rehabrol-fogyatekossaggal-elo-aktivistak-az-mi/> (letöltés:2023.01.13.)

Gyermekfejlesztés nemzetközi mesterképzési programja elnevezésű stúdium. Célja nemzetközi szakértők képzése, de ezek az ismeretek elsősorban a fejlődő országokban élő gyermekek és családjaik megsegítéséről szól. Bár a tanulmányok részterületei (fejlődési pszichológia, a pszichopatológia, az idegtudomány, a kognitív és a nyelvfejlesztés, a beavatkozás és a megelőzés, a módszertan és a statisztika, a szülői és a gyermekfejlesztés a kultúrák közötti környezetben) nem kifejezetten a fogyatékkal élők gyógypedagógiájáról szólnak, de az itt szerzett ismeretek ott is hasznosíthatók, különösen a kötelező klinikai gyakorlatok beemelésével.¹³³

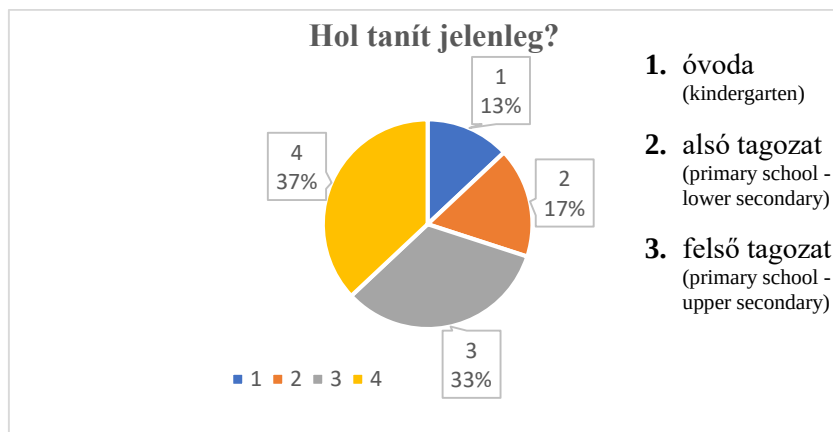
Izraeli pedagógusok ismeretei a speciális tanulási szükségletű tanulók témakörében

Az izraeli felmérésben egy ott oktató magyar pedagógus kollega segített. A kérdőív angol nyelven került terítésre, és ebben az esetben is a magyar kérdőívvel tartalmilag teljesen megegyezett, azzal a plusz (24-es számú) kérdéssel, hogy a történelem oktatással kapcsolatban alkalmaz (ismer)-e speciális módszereket. A kérdőív a Mellékletben megtalálható (1.4 fejezethez kapcsolódóan). 24 értékelhető válasz érkezett, a válaszok grafikus megjelenítése és az adatok táblázatos feldolgozása a magyar kutatással analóg módon történt.

1. kérdés: Hol tanít jelenleg?

A kérdőívben megadott intézménytípusok közül kellett kiválasztani, hogy a kérdezett milyen tanintézményben oktat vagy nevel. Megengedett volt a többes jelölés, mert elképzelhető, hogy egy pedagógusnak nem csak egy, vagy egyféle munkahelye van. Négy válaszadó volt, aki nem csak egy intézménytípust jelölt be. A válaszadók többsége felső tagozatos illetve középiskolai – feltehetően – szaktanár munkakörben foglalkoztatott.

¹³³ <https://www.kulfoldimester.hu/Master-of-Arts-a-gyermekfejleszt%C3%A9s/Izrael/UHIS/>
<https://www.udemy.com/topic/learning-disability/> (letöltés:2023.01.13.)



1.4.1.1 grafikon

Izraeli válaszadó pedagógusok munkahelyének tanintézmények szerinti megoszlása
(31 fő, válaszok száma 24 = 100%)

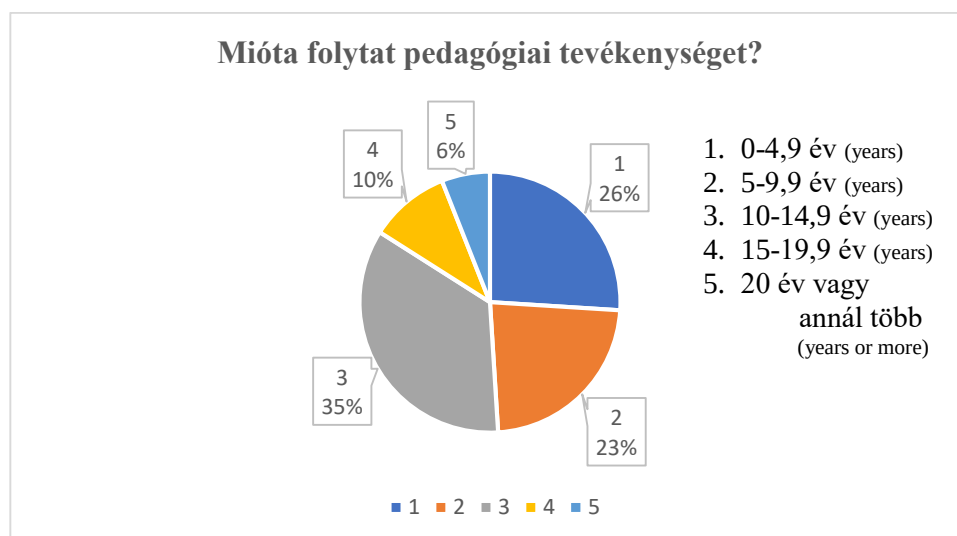
1.4.1.2 táblázat

vizsgált adat	érték
bölcsőde (crèche)	0%
óvoda	13%
alsó tagozat	17%
felső tagozat	33%
középiskola	37%
szakképzés (vocational secondary school)	0%
egyéb (Other)	0%

Forrás: Saját kutatás

2. kérdés: **Mióta folytat pedagógiai tevékenységet?**

A válaszadók között a többséget az 10-15 éves tapasztalattal rendelkezők jelentik (a kérdezettek valamivel több, mint harmada), a fiatalok (0-5 évig) és a tapasztaltabbak (5-10 évig) a kérdezett sokaság egy-egy negyedét adják. A nagyobb tapasztalattal rendelkezők aránya alacsony, ebben az esetben is vélhető, hogy az idősebb kollegák kevésbé nyitottak illetve passzívabbak egy-egy online kutatás, projekt esetében.



1.4.1.2 grafikon

Izraeli válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
(100% = 24 fő)

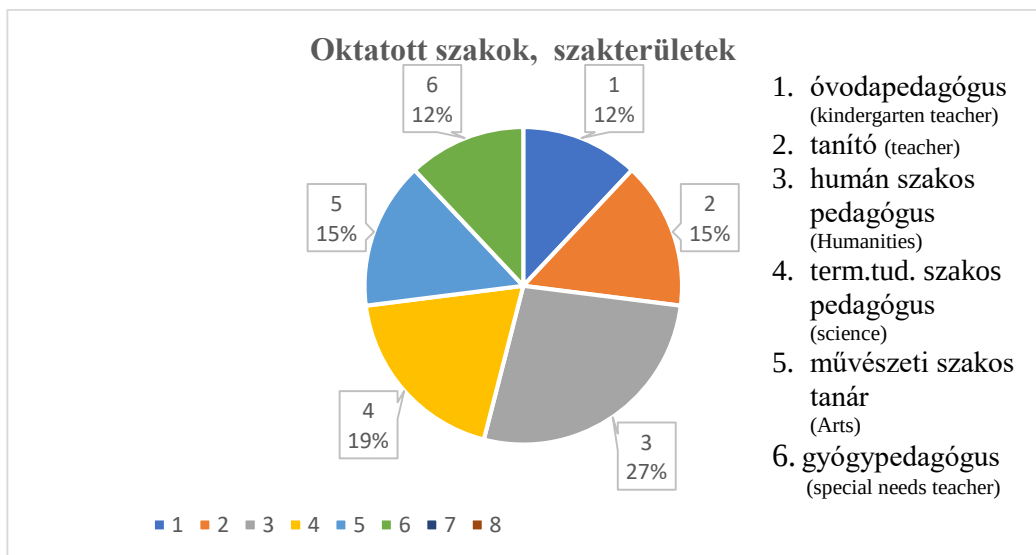
1.4.1.3 táblázat

vizsgált adat	érték
0 – 4,9 év	26%
5 – 9,9 év	23%
10 – 14,5 év	35%
15 – 19,9 év	10%
20 év vagy annál több	6%

Forrás: Saját kutatás

3. kérdés: Oktatott szakja(i), szakterülete (több is jelölhető)

Az izraeli válaszadók spektruma, szakmai sokfélesége a legszűkebb, a megkérdezettek között nem volt bölcsődei pedagógus, szakmai tanár, testnevelő és senki nem sorolta magát az „egyéb” kategóriába. Képviselek magukat viszont a gyógypedagógusok, és aránylag magas a művészeti területen tevékenykedők aránya. Mivel megengedett volt a „több válasz” megjelölése, 2 válaszadó élt ezzel a lehetőséggel.



1.4.1.3 grafikon

Izraeli válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
(válaszadók száma 24 fő, 100%= 26 megjelölt szakterület)

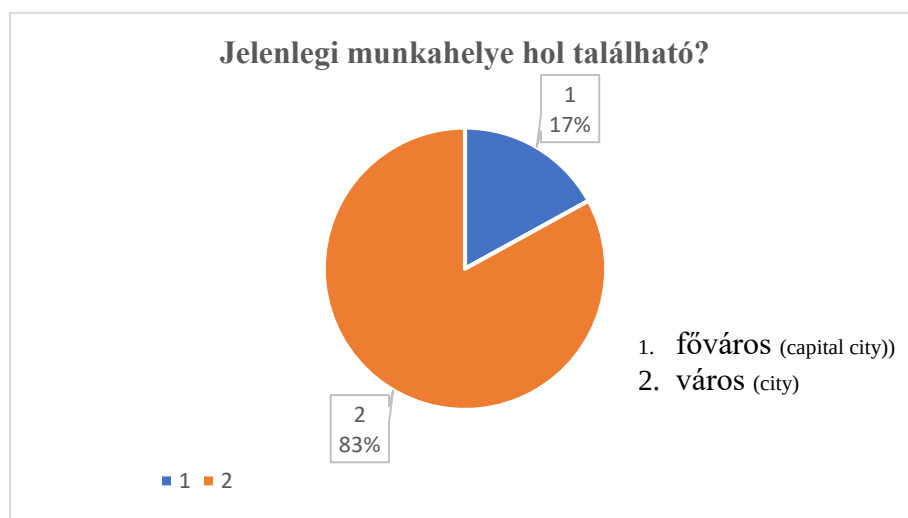
1.4.1.4 táblázat

vizsgált adat	érték
bölcsőpedagógus (nursery worker)	0%
óvodapedagógus	12%
tanító (alsó tagozaton)	15%
humán szakos tanár	27%
természettudományi szakok tanára	19%
testnevelés szakos tanár (physical education)	0%
művészeti szakos tanár	15%
szakmai tanár (vocational teacher)	0%
gyógypedagógus	12%
egyéb (Other)	0%

Forrás: Saját kutatás

4. kérdés: **Jelenlegi munkahelye hol található?**

Az izraeli válaszadó pedagógusok kizárólag a városokban élnek, ebből 17% a fővárosban. Mivel a felmérés anonimitása miatt nem tudjuk, honnan érkeztek a feleletek, nem tudható, hogy a 83 % ugyanabból a városból való, vagy több városból is érkezhetett visszajelzés. Érdekes lenne tudni, hogy a vidéki, falusi pedagógusok mennyire simulnának bele a statisztikai adatsorokba.



1.4.1.4 grafikon
 Izraeli válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
 (100% =24 fő)

1.4.1.5 táblázat

vizsgált adat	érték
főváros	17%
város	83%

Forrás: Saját kutatás

5. kérdés: **Jelenlegi munkahelyén az oktatás formája:**

A kérdés az oktatási intézményekben folytatott integrált, szegregált vagy vegyes oktatási jellegre kérdezett rá, a diagram jól mutatja az integráció túlsúlyát. Kifejezetten szeregációban oktató pedagógus nincs a válaszadók között, Izraelben is alapelv az integráció, és ha egy tanuló mindenképpen speciális oktatási igényű, állami szinten akkor is inkább a többségi intézményekben próbálják számára a megfelelő testi és/vagy szellemi körülményeket biztosítani.

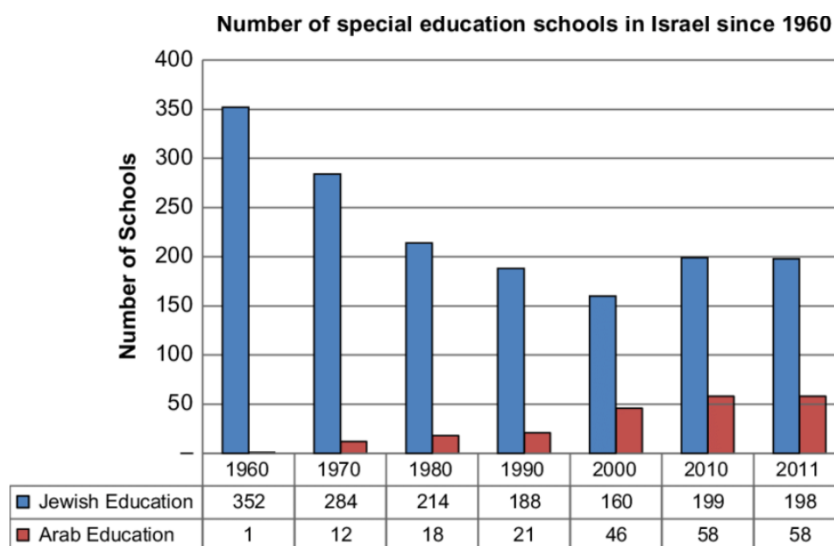
A nem reprezentatív felmérés is visszatükrözi azt az (2002-es) oktatási törvénymódosítást, mely kimondja: „*a speciális nevelési igényű tanulókat a lehető legnagyobb mértékben integrálják a normál osztályokba, hogy a szegregációt és a kirekesztést a lehető legkisebbre csökkentsék.*”¹³⁴

Ugyanez a weboldal az érintett szülők jogait is növeli a tanköteles korú gyermekek elhelyezése tekintetében, miszerint „...*A sajátos nevelési törvény 2018-as módosítása a szülőknek jogot adott arra, hogy megválaszthassák a tanulási környezet típusát (normál osztály, speciális nevelési osztály normál iskolában vagy speciális nevelési iskolában) a sajátos nevelési*

¹³⁴<https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/israel/~inclusion> (letöltés:2023.01.13.)

szolgáltatásra jogosult tanuló számára...”. Ezek a megfogalmazások, jogszabályok előre nem látható ellentmondást hordoztak magukban, mivel „...a szülők szerint a normál osztályok nem alkalmasak gyermekeik igényeinek kielégítésére...”¹³⁵

Az integráció/inklúzió terjedését, erősödését jelzi az alábbi ábra is, mely nem csak a zsidó, hanem az arab speciális (szegregált) intézmények számát jelzi Izraelben 1960 és 2011 közötti időszakban. Míg az arab intézmények száma lassú növekedést mutat, a zsidó származású gyermekek számára az intézmények számának radikális csökkenése után egy lassú növekedés érzékelhető. Ennek vélhető (egyik) oka lehet a szülők választása, akik szívesebben helyezik el érintett gyermekeiket speciális (szegregált) intézményben, mint az integrációban. Ugyanakkor radikálisan emelkedett az érintett gyermekek száma is.



Number of Special Education Schools for Jewish and Israeli-Palestinian Children from 1960 to 2011.

1.4.1.5 grafikon

A zsidó és izraeli-palesztin gyermekek speciális iskoláinak száma 1960 és 2011 között

Izraelben.¹³⁶

Izraelben a 2021/22-es tanévben a héber nyelvű általános iskolák száma 2607, az arab nyelvű iskoláké 584 volt, a középiskolák száma a héber közösség számára 1816, az arab közösség számára 473.¹³⁷

2005 és 2019 között az izraeli oktatási rendszerben tanulók összlétszáma 29%-kal nőtt, míg a speciális oktatásban részt vevő tanulók száma 122%-kal emelkedett, 111 515 diákról (2019-re)

¹³⁵<https://www.haaretz.com/israel-news/2021-10-19/ty-article/.premium/program-to-mainstream-israeli-children-with-disabilities-backfires/0000017f-e83f-dc91-a17f-fcbf04c20000> (letöltés:2023.01.14.)

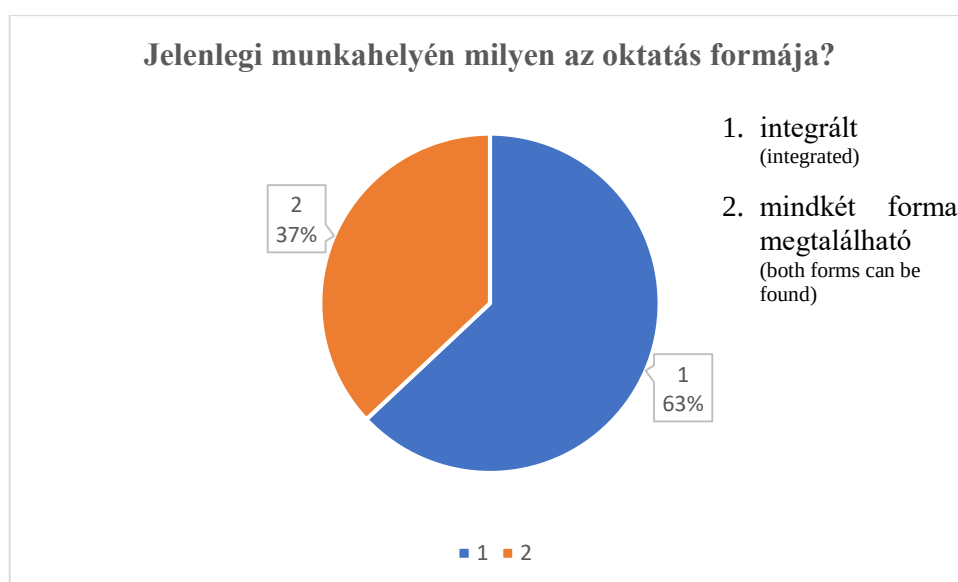
¹³⁶ https://www.researchgate.net/figure/Number-of-Special-Education-Schools-for-Jewish-and-Israeli-Palestinian-Children-from-1960_fig1_313823593 (letöltés:2023.01.14.)

¹³⁷ <https://www.statista.com/topics/9398/education-in-israel/#statisticChapter> (letöltés:2023.01.14.)

248 488-ra. Ebben az időszakban a sajátos nevelési igényű tanulók mintegy 60%-a integrálódott az általános iskolai intézményi keretek közé, és 40%-a tanult külön speciális oktatási környezetben.

Izraelben 2005 és 2020 között 2,26-szorosára nőtt a sajátos nevelési igényű tanulók száma, míg az autizmus spektrumú és súlyos magatartási vagy érzelmi zavarral küzdő tanulók száma 7,63-szoros(!), illetve 5,62-szeresére(!) nőtt. Ezek a fogyatékosok különösen nagy költségvetési előirányzatokat kapnak.¹³⁸

A kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a megkérdezettek között nincs olyan pedagógus, aki speciális intézményben végzi pedagógiai munkáját.



1.4.1.6 grafikon

Izraeli válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása
(100% = 24 fő)

1.4.1.6 táblázat

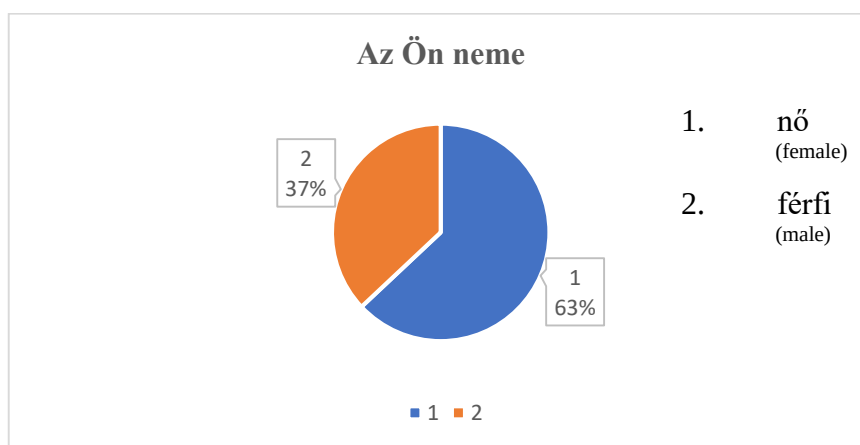
vizsgált adat	érték
integrált	63%
szegregált (segregated)	0%
mindkét forma megtalálható	37%

Forrás: Saját kutatás

¹³⁸ <https://www.taubcenter.org.il/en/research/students-in-special-education-in-israel/> (letöltés:2023.01.14.)

6. kérdés: Az Ön neme?

Az izraeli válaszadók körében is magasabb a nők aránya az oktatásban, de a minta alapján ez az arány kicsivel jobb képet mutat, mint az Európában megszokott. Ennek oka az (is) lehet, hogy a zsidó kultúrában a tanító szerepköre, társadalmi rangja mindig magasabb volt, mint a más foglalkozásoké, a vallási vezetőket is illették a *tanító* jelzővel. A jesivákban csak férfiak tanítottak és csak fiúkat, a koedukáció tiltott volt. A zsidóság történetében a tanítás feladatköre évezredek óta férfi feladat volt, csak az utóbbi évtizedekben jelentek meg a nők a tanítói pályákon.



1.4.1.7 grafikon
Izraeli válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
(100% = 24 fő)

1.4.1.7 táblázat

vizsgált adat	érték
nő	63%
férfi	37%

Forrás: Saját kutatás

7. kérdés: A pedagógiai diplomája (diplomái) megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?

A feltett kérdésre a válaszok 100%-a válaszolt IGEN-nel, így grafikus megjelenítés nem készült. A teljes homogenitás azt mutatja, hogy a pedagógusképzésben a feleletet adók tanulmányaiban minden esetben szerepelt a különleges nevelési igényű gyermekek oktatásának kérdésköre, korosztálytól függetlenül. Ez a képzésben többféle módon történhetett, ennek módjairól a 8. kérdésben informálódhatunk.

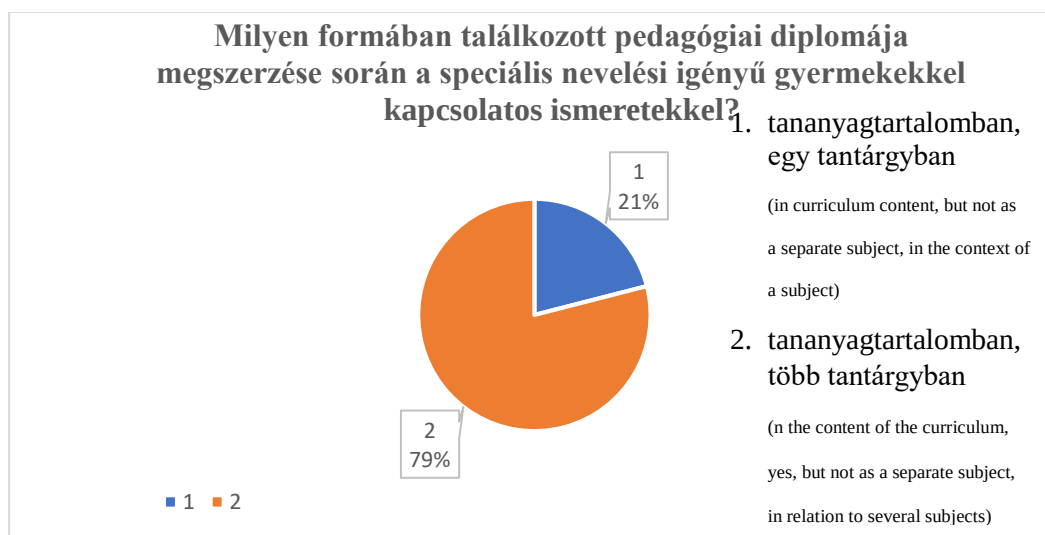
1.4.1.8 táblázat

vizsgált adat	érték
igen (yes)	100%
nem (no)	0%

Forrás: Saját kutatás

8. kérdés: **Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor annak jellegét jelölje, miként szerepelt a kérdéskör a pedagógiai tantárgyi területeken?**

Az előző (7-es) kérdésből látható, hogy minden válaszadó találkozott pedagógiai tanulmányai során a speciális tanítási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel. Ebben a 8. kérdéskörben ennek módzatairól tájékozódhatunk. Az adatsorból kitűnik, hogy csak egy-egy (alapvetően más jellegű) tantárgy vagy tantárgyak tananyagtartalmaiban találkoztak a válaszadók ezzel a témával. Külön elméleti és/vagy gyakorlati képzés létezéséről a válaszadók – korosztálytól függetlenül – nem adtak jelzést. A 21-22-es kérdéseknél kiderül azonban, hogy erre egyértelműen lenne igény.



1.4.1.8 grafikon

Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy alapidiplomájuk megszerzése során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel (100% = 24 fő)

1.4.1.9 táblázat

vizsgált adat	érték
tananyagtartalomban, egy tantárgyban	21%
tananyagtartalomban, több tantárgyban	79%
külön elméleti tantárgyban	0%
külön gyakorlati tantárgyban (within separate subject(s), in practice)	0%
külön elméleti és gyakorlati tantárgyban	0%

Forrás: Saját kutatás

9. kérdés: **A pedagógiai diploma megszerzése után, a különböző továbbképzések**

során szerepelt-e az anyagban az speciális nevelési igényű gyermekekkel való speciális foglalkozás problémaköre?

A válaszok ebben az esetben is a sokaság homogenitását mutatják, tehát minden válaszadó találkozott pedagógiai továbbképzései során ezzel a témakörrel. Grafikon ennél az adatsornál sem készült. A képzések esetében a tartalmak megjelenéséről a 10. kérdés ad tájékoztatást.

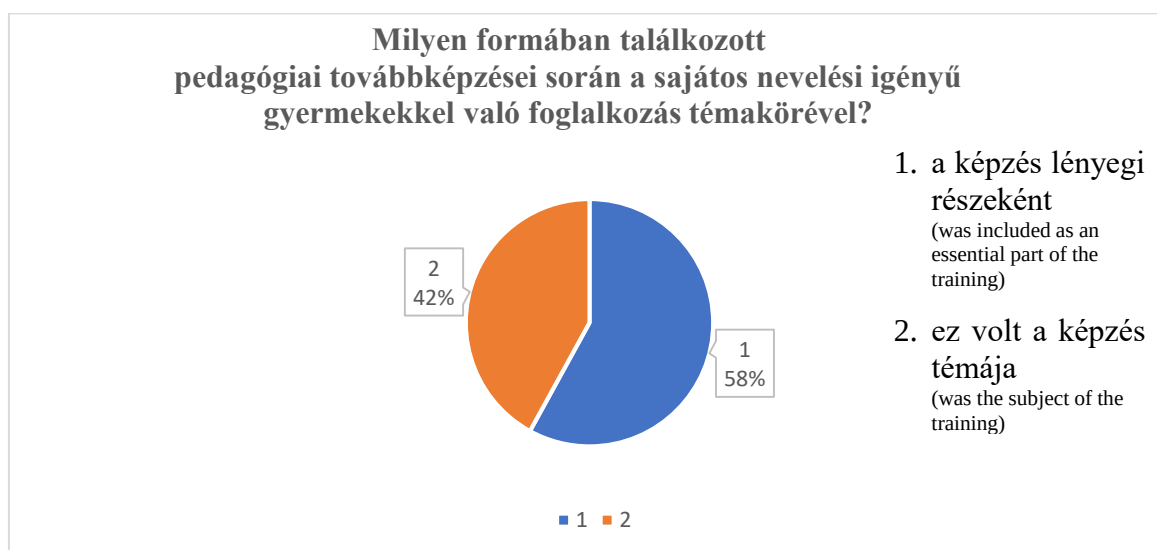
1.4.1.10 táblázat

vizsgált adat	érték
igen (yes)	100%
nem (no)	0%

Forrás: Saját kutatás

10. kérdés: Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor ez a tudásátadás milyen formában történt?

A válaszadók arról adtak számot, hogy pedagógiai továbbképzéseiken a speciális nevelési igényű gyermekek nevelése volt a továbbképzés lényegi része, kisebb mértékben ugyan (42%) erről a témáról szólt a továbbképzés. Ellentmondást sejtet ugyanakkor, hogy az akadálymentességre vonatkozó kérdéseknél nem tükröződik vissza a területen való precíz ismeret (25-26. kérdések). Ugyanakkor az érintett gyermekekkel való teendők, a vonatkozó jogi ismeretek, a támogató intézmények (15-19. kérdések) tekintetében meggyőzőbb a válaszadók tájékozottsága.



1.4.1.8 grafikon

Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
(100% = 24 fő)

1.4.1.11 táblázat

vizsgált adat	érték
érintőlegesen	0%
a képzés lényegi része volt	58%
ez a problémakör volt a képzés fő témája	42%

Forrás: Saját kutatás

11. kérdés: Volt-e már tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló?

A kérdésre adott válaszok szerint mindenkinek volt már speciális oktatási/nevelési igényű tanulója. A tanulók körében való magas előfordulási arány és annak folyamatos növekedése (lásd 5. kérdés szöveges részének adatait) indokolja is ezt a képet. Mivel teljesen homogén a sokaság, itt sem készült grafikai ábra.

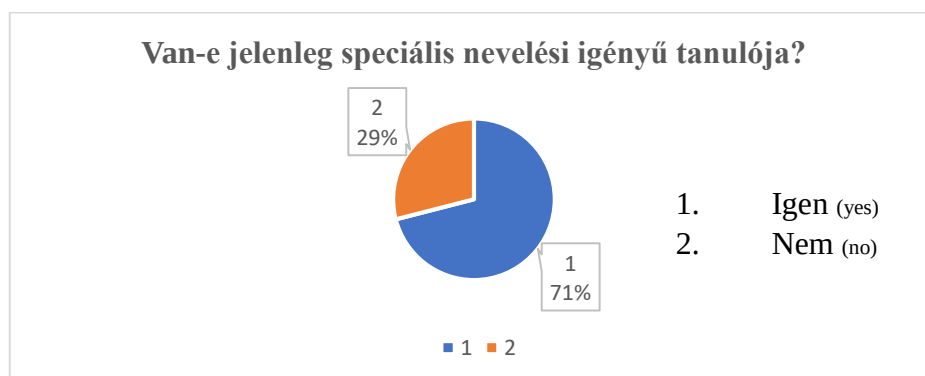
1.4.1.12 táblázat

vizsgált adat	érték
igen, találkozott	100%
nem találkozott	0%

Forrás: Saját kutatás

12. kérdés: Van-e jelenleg a tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló?

A válaszadók feleleteiből az derül ki, hogy majd háromnegyedüknek jelenleg is van érintett tanulója, gyermeke. Feltételezhető, hogy a romló statisztikák háttérében (lásd 5-ös kérdés) az érintettek számának növekedése mellett a szűrővizsgálatok elterjedése, a pedagógusok ismereteinek bővülése is számottevő (hatékonyabban ismerik fel az érintett gyermekek problémás mivoltát).



1.4.1.9 grafikon

Izraeli válaszadók megoszlása abban a tekintetben, hogy jelenleg van-e speciális oktatási igényű gyermeke, tanulója
(100% = 24 fő)

1.4.1.13 táblázat

vizsgált adat	érték
igen, van	71%
nincs	29%

Forrás: Saját kutatás

13. kérdés: **Ha az előző két kérdés bármelyikére a válasza IGEN, akkor az érintett gyermekek milyen érültség típusba sorolhatók (több válasz is megjelölhető)**

A 13-as kérdés az érintettség, a fogyatékoság típusait vizsgálja a kérdezettek jelzései alapján. A vizsgált sokságban az érzékszervi fogyatékoság a leggyakoribb, ezt követi az értelmi illetve beszéd fogyatékoság. Az autizmussal élők száma minden felmérésben jelentős növekedést mutat, mivel ezt a problémát nem olyan régen tudják helyesen felismerni és diagnosztizálni. Nincs halmozottan fogyatékos tanuló, ennek oka lehet, hogy a kérdezettek között nincs speciális oktatási intézményben tevékenykedő gyógypedagógus, és a halmozottan fogyatékos érintett gyermekek legtöbbször ilyen speciális intézményben tanulnak.

Öröndetesen alacsony viszont a tanulási és magatartási problémával küzdő gyermekek aránya, ez a fogyatékos csoport jelenti a legtöbb statisztikában a legnépesebb csoportot. Vélhető, hogy ez a jó mutató a kisszámú merítésnek tudható be.

A kérdésre több választ is lehetett adni, hiszen egy adott pedagógus többféle érintettséggel is találkozhat munkája során. A 24 válaszadó összesen 29 esetben jelölt meg érintettség típust, 5 válaszadó élt a többes jelölés lehetőségével.



1.4.1.10 grafikon

Izraeli válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékoságuk típusa alapján (válaszadó 24 fő, érintettségek száma 29 =100%)

1.4.1.14 táblázat

vizsgált adat	érték
mozgásszervi érintett	13%
érzékszervi (látás-, hallássérültséggel élő)	37%
értelmi, illetve beszéd fogyatékkal élő	23%
autizmus spektrumzavarral élő	20%
pszichésen érintett (tanulási, magatartászavarral élő)	7%
halmozottan fogyatékos (a child or pupil with multiple disabilities (multiple disabilities))	0%

Forrás: Saját kutatás

14. kérdés: **Ha nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója ez az Ön választásának az eredménye?**

Általában a közoktatásban dolgozó pedagógusok választási lehetőségei korlátozottak. Hazánkban sem jellemző, hogy ilyen esetekben a pedagógus dönthessen. Izraelben sem jellemző a válaszok alapján, hogy kibújhat ez alól a kötelezettség alól, aki a közoktatásban tevékenykedik. Mivel homogén a sokaság, diagram nem készült.

1.4.1.15 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	0%
nem	100%

Forrás: Saját kutatás

15. kérdés: **Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e (jelentett vagy feltételezhetően fog-e jelenteni), hogyan kezelje a speciális nevelési igényű gyermek, tanuló állapotát?**

A válaszadók 50-50%-os arányban jelezték, hogy gondot jelent – vagy nem jelent – számukra a különleges oktatási/nevelési igényű gyermekek (tanulók) állapotának kezelése. A gyógypedagógus válaszadók feltehetően a „NEM” kategóriába sorolták magukat, de még náluk is elképzelhető, hogy problémájuk akad. Az 50%, aki gondokkal küzd e téren, elég magas arány ahhoz, hogy akár az alapképzésekben, akár a továbbképzésekben nagyobb hangsúlyt kell hogy kapjon a speciális oktatási igényű gyermekek állapotának megismerésével és kezelésével kapcsolatos tudásanyag.



1.4.1.11 grafikon

Izraeli válaszadók számára milyen arányban jelent problémát a speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése
(24 fő=100%)

1.4.1.16 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	50%
nem	50%

Forrás: Saját kutatás

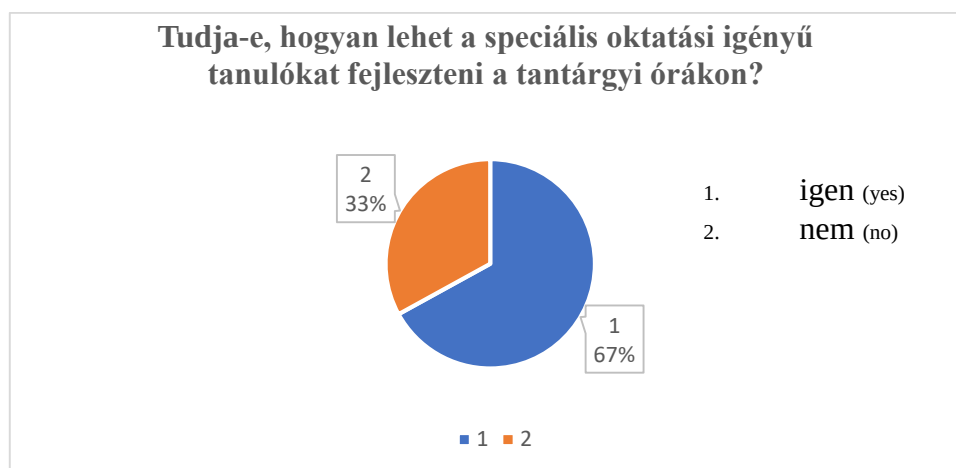
16. kérdés: **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet fejleszteni a speciális nevelési igényű gyermekeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, szaktárgyi órákon?**

A válaszadók kétharmada nem érzékeli a speciális nevelési igényű tanulók állapotának kezelését a kötelező foglalkozásokon, vannak tudások, tapasztalatok a fejlesztő munka terén, noha némely esetben ez kíván minden probléma eredményes kezelése tekintetében.

A 15-ös kérdés 50-50 %-os aránya itt 67%-ra javul, ennyien jelezték, hogy tisztában vannak a tanórai fejlesztés lehetőségeivel.

A tanórai munka felelőssége ráadásul jelentős, hiszen sokkal szűkebb keretek állnak rendelkezésre (idő: 45 perc, adott taneszközök, tanmenet stb.), és legtöbb esetben fel kell készíteni a gyermekeket, tanulókat a számonkérésre.

A tanórán kívüli tevékenységek esetében sokkal tágabbak a lehetőségek, és a legtöbb esetben nincs kimeneti követelmény, vagy ha igen, annak jóval kisebb a tétje.



1.4.1.12 grafikon

Izraeli válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
(24 fő=100%)

1.4.1.16 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	67%
nem	33%

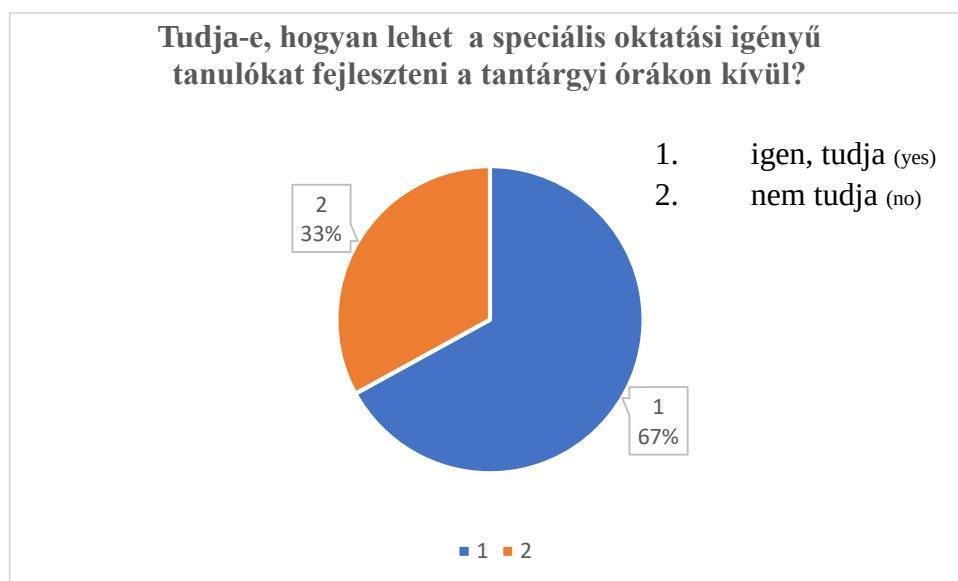
Forrás: Saját kutatás

17. kérdés: **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet ellátni, illetve fejleszteni az speciális nevelési igényű gyermeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, a tanórákon kívül?**

A kérdéskör vizsgálata hasonlóságot mutat az előző, 16-os kérdésben felvetett illetve tárgyalt összefüggésekkel. Míg a 16-os kérdésben a tanórai, itt a tanórán kívüli tevékenység fejlesztési lehetőségeire kérdezett a kérdőív.

Az előző kérdéskör tárgyalásánál említést tettünk a tanórai munka kötöttségeiről. A fejlesztő foglalkozások tekintetében a tanórán kívüli munka több olyan lehetőséget rejt, mely a pedagógus és az érintett diák kapcsolatában eredményesebbek lehetnek.

Az arány hasonló, a válaszadók nagyjából ugyanolyan mértékben érzékelik a tanórai és a tanórán kívüli fejlesztésben rejlő lehetőségeket és tartják azt eredményesnek.



1.4.1.13 grafikon

Izraeli válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
(24 fő=100%)

1.4.1.17 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	67%
nem	33%

Forrás: Saját kutatás

18. kérdés: Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, kihez, hová fordulhat segítségért?

A válaszadók mindegyike tisztában van a támogató háttérszervezetek létezésével, valószínű, hogy élnek is a szolgáltatások igénybevételével. Mivel ismét homogén a sokaság, külön diagram nem készült. A 100%-os válaszadás azt is sejteti, hogy az alap és továbbképzések ezeken a területeken eredményesek voltak.

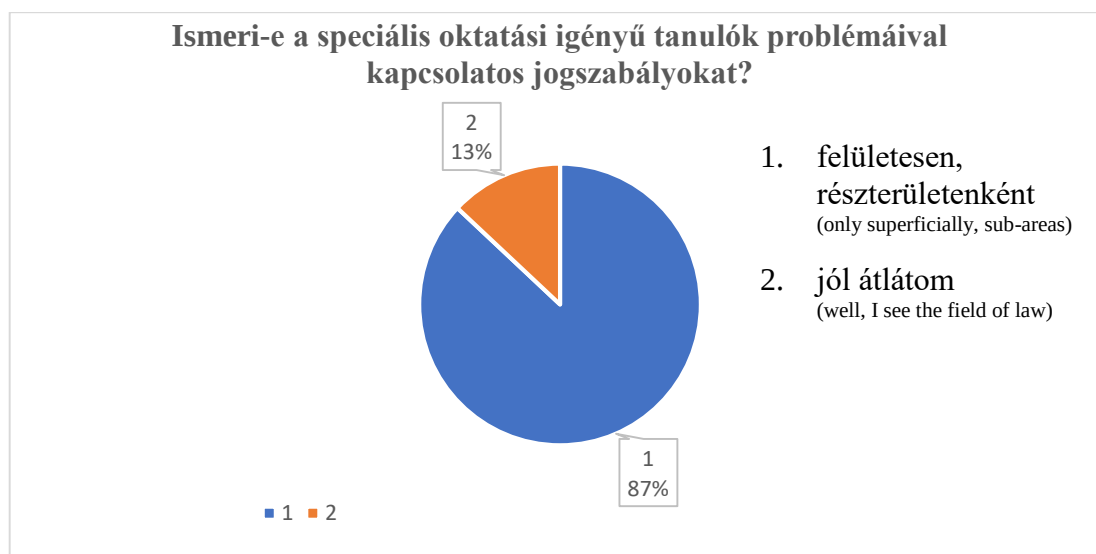
1.4.1.18 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	100%
nem	0%

Forrás: Saját kutatás

19. kérdés: **Ismeri-e a pedagógiai munkát érintő, a speciális nevelési igényű gyermekek, tanulók problémáival, jogaival és lehetőségeivel foglalkozó jogszabályokat?**

A válaszadók között itt sem akadt, aki NEM-mel válaszolt volna, azaz teljesen ismeretlenek számára a vonatkozó jogszabályok. A legtöbbben részterületeket ismernek a jogrendszerből, de akadnak – igaz kisebbségben – akik jól átlátják a szükséges szabályokat.



1.4.1.14 grafikon

Izraeli válaszadók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
(24 fő=100%)

1.4.1.19 táblázat

vizsgált adat	érték
nem ismeri (not at all)	0%
felületesen, részterületenként ismeri	87%
jól átlátja	13%
pontosan, mindenre kiterjedően ismeri (accurately, comprehensively)	0%

Forrás: Saját kutatás

20. kérdés: **Ismer-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregált formában foglalkozó intézményt?**

A válaszadók mindegyike pozitív választ adott.

Izraelben alapelv a speciális nevelési igényű gyermekeke esetében az integráció, így öröndetes, hogy a megkérdezettek mindegyike ismer ilyen intézményt. Az 5-ös kérdésben

tárgyalt statisztikai adatok ismeretében és a jelenségek magyarázataiban ott rejlik annak oka, hogy az utóbbi években miért növekszik a speciális oktatási intézmények száma az országban. Mivel ebben az esetben is teljesen homogén a válaszadás, itt sem készült grafikus ábra.

1.4.1.20 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	100%
nem	0%

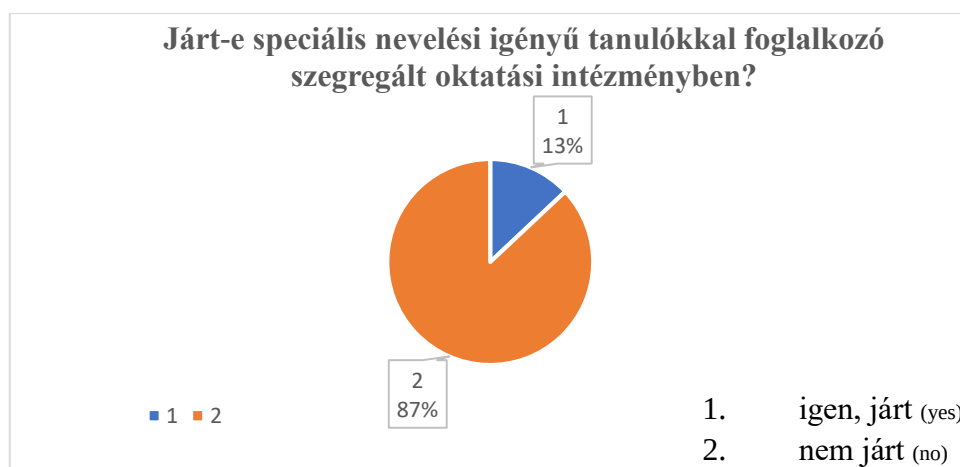
Forrás: Saját kutatás

21. kérdés: Járt-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben?

A megkérdezett izraeli pedagógusok nagy része nem járt speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregáltan foglalkozó tanintézményben.

Gyakorló pedagógusok esetében ez a tény érthető, hiszen miért látogatna ilyen iskolát, ha csak nem jellemző rá a nagymérvű szakmai kíváncsiság, netán érintettség.

Az ilyen típusú intézmények megtekintése a pedagógusképzések, vagy továbbképzések praktikumaiba emelve lenne ideális, szervezett, szakmai előkészítés, előadás, bemutatás és a legszükségesebb hasznos információk formájában. Adott esetben megoldás lehetne a virtuális séta is, mint ahogyan az például a múzeumok és egyéb turistalátványosságok esetében gyakorlat. Ez a megoldás ugyan nem olyan személyes és szuggesztív, viszont kevésbé zavarja az ott tanulók/tanítók, dolgozók életét, és az esetlegesen felhasznált trükkök alkalmazásával olyan tárgyak, jelenségek, folyamatok is bemutatathatók, amire a valóságban nincs lehetőség (például testi hiányosságok fejlesztésének gyorsított folyamata, speciális eszközök működési elvei, módszerek, fogások, technikák stb.)



1.4.1.15 grafikon

Izraeli válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy jártak-e szegregált oktatási intézményben (24 fő=100%)

1.4.1.21 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	13%
nem	87%

Forrás: Saját kutatás

22. kérdés: **Szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?**

A válaszadók jelentős hányada (ötből négy megkérdezett) teljeskörű tájékoztatást várna el a pedagógusképzésben a speciális oktatási igényű gyermekek/tanulók tekintetében, elméleti és gyakorlati képzést, jogi ismeretekkel és támogató háttérintézmények ismertetésével. A sokaság tizede megelégedne egy jelentősebb, tantárgyi háttérrel. Jelentős azoknak az aránya is, akik a tantárgyközpontú elméleti képzés mellett a praktikum, a gyakorlati képzés beemelését preferálják a pedagógusképzés tananyagába. A válaszadók között nem volt olyan, aki NEM-mel válaszolt volna, azaz nem tartaná fontosnak a szakterület oktatását a pedagógusképzésben.



1.4.1.16 grafikon

Izraeli válaszadók feleletei arra a kérdésre, szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel történő foglalkozás ismeretköre?
(24 fő=100%)

1.4.1.22 táblázat

vizsgált adat	érték
nem (no)	0%
igen, egy tantárgy részeként (Give it more prominence as part of a subject.)	0%
igen, külön elméleti tantárgy keretében (Teach it as part of a separate theoretical subject)	0%
igen, külön elméleti és kiemelt gyakorlati tárgy keretében	21%
igen, elméleti, gyakorlati tantárgy keretében és jogi ismeretekkel (In addition to theoretical and practical training, the legal framework should be explained.)	0%
igen, elméleti, gyakorlati tantárgy keretében jogi ismeretekkel és a kapcsolódó intézményrendszer ismertetésével	79%

Forrás: Saját kutatás

23. kérdés: **Szükségesnek tartaná-e, hogy a kötelező jellegű pedagógiai továbbképzések esetében nagyobb súllyal szerepeljen az speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?**

A kérdése 100 %-os IGEN- válasz érkezett, ez azt sugallja, hogy az izraeli válaszadók szerint a pedagógusok hasznosnak ítélik a szakszerű továbbképzéseket ezen a területen. A válaszok megerősítik a 16-17. kérdések adatainak elemzését.

1.4.1.23 táblázat

vizsgált adat	érték
igen (yes)	100%
nem (no)	0%

Forrás: Saját kutatás

24. kérdés: **Ismer olyan módszereket, amelyek segítenek a történelem tanításában?**

Az izraeli válaszadók közül erre a kérdésre 7 válaszadó (29%) reagált egyszavas-fogalmas válaszokkal, voltak közöttük átfedések, ismétlések is. A felsorolt módszerek: *gamifikáció (játékosság), tapasztalati oktatás, történelmi személyiségekről, csatákról szóló mesék, számítógépes játékok, élménypedagógia, példaképek keresése.*

Érdeemes ismételtén nyomatékosítani, hogy az izraeli oktatásában a történelem elsősorban nemzeti kérdés, mely történelmi hagyományokra épül, a fiatal ország történelme inkább politikatörténet – de ennek is nagy hangsúlya van az oktatásban. A történelem oktatása elválaszthatatlan a vallási és egyéb nemzeti hagyományok ismeretétől, és sok esetben a gyakorlati, életmódbeli praktikumok számonkérésétől is.

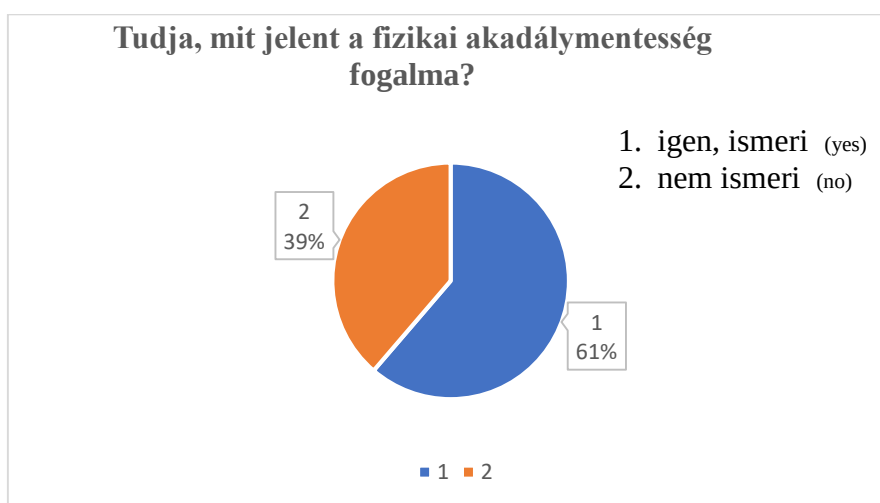
Az ortodox zsidó közösségek világszerte megkövetelik tagjaiktól a vallási hagyományok követését öltözködésben, étkezési szokásokban, ünnepeik megtartásában stb. Ennek folyamánként ismerni és tanítani kell családon belül is a miérteket, okokat, az emlékezést a

népet érintő nagy történelmi-vallási eseményekre (peszah (elkerülés ünnepe és annak szigorú szertartásai), szombat megtartása, hanuka (Júdás Makabeus hadvezér győzelme), purim (perzsa uralom alóli megmenekülés), Jóm kippur (Isten megbocsátja az aranyborjú-bálványimádását) stb.¹³⁹).

25. kérdés: Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent az akadálymentes fizikai környezet?

Az izraeli válaszadók is éltek a szöveges válaszadás lehetőségével, 6 fő (25%) tette meg, de jobbra egyszavas válaszokat adtak, Sejthetően nem csak a megkérdezettek negyede ismeri a fogalmat. A válaszok lényegileg az alábbiak: *rámpák, speciális szállítás, biztonságos közlekedés a fogyatékkal élők számára, épített, tervezett környezet, kiegyenlített fizikai környezet*. Szöveges válaszaik tehát eléggé felületesek, nem kimerítőek, nem mindenre kiterjedőek.

Az érzékszervi akadálymentesség csak áttételesen értelmezhető a válaszokból (biztonságos közlekedés – mást jelent egy mozgássérültnek és mást egy látássérültnek).



1.4.1.17 grafikon

Izraeli válaszadók feleletei arra a kérdésre, tudja-e, mit jelent a fizikai akadálymentesség fogalma? (24 fő=100%)

1.4.1.25 táblázat

vizsgált adat	érték
igen, tudja	61%
nem tudja	39%

¹³⁹ <http://jewish.hu/fontosabb-unnepek> (letöltés:2023.01.15.)

26. kérdés: Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent a virtuális akadálymentes környezet?

A kérdésre 5 válaszadó reagált, egyszavas válaszokkal (*virtuális támogatás, virtuális munkalehetőségek, technikai támogatás, technikai segítségnyújtás, online csoportok*), a válaszok általánosak, nem tartalmaznak konkrétumokat, mit ért a kérdezett technikai segítség vagy virtuális támogatás kifejezések alatt, feltételezhető, hogy konkrét támogató programokat nem ismernek, így nem is használnak. Ugyanakkor nemleges válasz (tehát hogy nem ismeri a fogalmat), nem érkezett.

Ellentmond a felmérés adatainak a törekvés, miszerint Izraelben nagy gondot fordítanak a fogyatékkal élő tanulók számára a megfelelő fizikai és informatikai környezet akadálymentesítésére, erre példa az izraeli jelnyelv kidolgozása: „... *a Beit Issie Shapiro nem kormányzati szervezet alkalmazásokat fejlesztett ki a fogyatékkal élők számára, köztük az Issie Sign alkalmazást, amely az izraeli jelnyelven alapuló alapvető szókincs jelelésének megtanulására szolgál. Ezeket az alkalmazásokat Izraelben pedagógusok és terapeuták használják...*”¹⁴⁰

27. kérdés: Ha van bármilyen véleménye, mondanivalója a témával kapcsolatban, örömmel fogadjuk

Az izraeli válaszadók nem éltek a feleletadás lehetőségével, válasz nem érkezett.

Általánosságban megállapítható, hogy az izraeli válaszadók voltak a leginkább zárkózottak, a kifejtendő kérdések esetében a legnagyobb volt a három külföldi csoport közül a passzivitás mértéke, nem csak a legkevesebb, de a legkevésbé konkrét, kifejtett felelet érkezett. Ugyanakkor ők voltak a legfegyelmettebb válaszadók, a zárt kérdések esetében nem fordult elő, hogy megtagadtak volna a válaszadást.

A fejezet Izrael közoktatási rendszerének bemutatásával és a kérdőíves adatok ábrázolásával, feldolgozásával betekintést nyújt egy ősi nemzet, de fiatal, feltörekvő állam oktatáspolitikájába, viszonyulásaiba a fogyatékos ügy, a gyógypedagógia tekintetében.

Az 1.5 fejezetben olvasható a német és az amerikai válaszokkal való összevetés, elemzés.

¹⁴⁰ <https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/israel/~inclusion> (letöltés:2023.01.15.)

Izrael oktatására tehát jellemző a hagyománytisztelet, ez együtt jár bizonyos mérvű rugalmatlansággal is, történelemoktatásukban nemzeti értelemben nagyobb súllyal vannak jelen a zsidó nép több évezredes történéseinek ismerete, míg az ország rövid történetének oktatásában a 20-21. század vonatkozó történései, politikai vonulatainak ismertetése dominál.

1.4.2. Németország

Oktatási rendszer

Németország 16 szövetségi államból álló köztársaság. (13 tartomány és 3 tartományi jogú város Berlin, Bréma és Hamburg alkotja.) A tartomány legfelsőbb törvényhozási és közigazgatási hatáskörrel rendelkezik minden kultúrpolitikai kérdésben, így az oktatás kérdéseiben is. A tartományok maguk alkotják meg a tanterveiket, oktatásuk szakmai követelményeit, döntenek a tanárfelvétel, a bérezés és a továbbképzések, az oktatási minőségfejlesztés kérdéseiben. Ez azt is jelentheti, hogy az egyik tartomány tanára nem biztos, hogy szabadon dolgozhat egy másikban, különbözeti vizsga letétele nélkül. De tartományonként más és más lehet a tanév rendje (iskolaszünetek) is. Ami nagyjából egységes, az osztályozási skála (1-től 6-ig, ahol az 1-es a legjobb) és a 6. életévet betöltött gyermekek iskolakötelezettsége. Az egységességet a Német Szövetségi Köztársaságban úgy tartják fenn, hogy létrehozták a tartományok oktatási és kulturális minisztereinek közös fórumát (Állandó Konferencia), mely koordinálja a tartományok oktatási és kulturális minisztériumainak tevékenységét – logikusan – az oktatás, a tudomány, a kutatás és a kultúra területén. A konferencia 2003-ban nemzeti oktatási standardokat (Bildungsstandardok) hozott létre, ezek megvalósítására és betartására kötelezettséget vállalt az összes szövetségi állam. A standardok meghatározzák a tantárgyak elemeit, tartalmát, céljait, de a konkrét tanterveket az egyes szövetségi államok oktatási és kulturális minisztériumai önállóan kezelik. (Érdekesség, hogy az oktatási standardok alapján készülnek a tantervek az általános és középiskolai matematika, valamint a középiskolai természettudományok és egyéb kötelező tantárgyak tekintetében, de a földrajz kivétel, ezt a tárgyat egységesen szabályozzák.) Az iskolaigazgatók felelősek a szabályok, követelmények betartásáért. A tanterveket egyébként eléggé általánosan fogalmazzák meg, ez aránylag nagy szabadságot enged a tanároknak a tananyagtartalom, a célmeghatározás, és főleg a tanítási módszerek tekintetében. A tanárokat, különösen az egy tantárgyat vagy műveltségi területet tanítókat ösztönzik, hogy dolgozzanak össze, mutassák be oktatási tapasztalataikat,

módszeriket, jó gyakorlataikat, értékelési tapasztalataikat, esetleges oktatási zsákutcaikat, és ha vita lenne, törekedjenek a mindenki által elfogadható kompromisszumra. Az Állandó Konferencia 2003-ban létrehozta az Oktatásminőség-javító Intézetet (IQB, Institute for Educational Quality Improvement), ennek elsődleges célja a tanulók eredményeinek, elsősorban elért kompetenciáinak mérése, ellenőrzése a standardok teljesítésének folyamatában – hasonlóan az OECD országok PISA felméréseihez. A PISA adatai 2018-ból a legfrissebbek a világjárvány miatt, hiszen akkor mértek utoljára, a 2022-es mérés eredményei még nem ismertek. Ebben a felmérésben a három műveltségi területen az alábbi adatok születtek a vizsgált országok vonatkozásában. (Összehasonlításképpen feltüntettük a hazai diákok eredményeit is.)

1.4.2.1 táblázat

	Németország	USA	Izrael	Magyar- ország	Listavezető
Szövegértés	20. hely	13. hely	37. hely	33. hely	Kína
Természettudomány	16. hely	18. hely	42. hely	32. hely	Kína
Matematika	20. hely	37. hely	41. hely	36. hely	Kína
Összesített helyezés (pont):	1. (56)	2. (68)	4. (120)	3. (101)	(1.)

PISA felmérések adatai 2018¹⁴¹

2009 óta Németországban kötelező az együttműködés az óvodai nevelési intézmények és az általános iskolák között az iskolai átmenet zökkenőmentesebbé tétele érdekében (nyelv, írás-olvasás, íráskészség, matematika, természettudományok, informatika tekintetében). Az idegen ajkú, jobbára bevándorló háttérű gyermekeknek speciális értékelési-támogatási programokat dolgoztak ki, elsősorban a német nyelvi kompetenciák fejlesztésére. Államilag tehát egységes a tankötelezettség kezdete egész Németországban, bár egyes szövetségi államokban kísérleti jelleggel próbálják bevezetni a rugalmas iskolakezdést (flexible Schuleingangsstufe). Ez lehetővé teszi, hogy az érintett tanulók egy, két vagy akár három év alatt végezzék el az általános iskola első két osztályát. Ilyen jellegű oktatási forma hazánkban a Mozdásjavító Gyermekközpontban is létezik, *nyújtott tagozat*nak nevezik, az általános iskola 5.-8. osztályának anyagát 5 évre bontják és ennyi idő alatt is végzik el a tanulók. A bekerülést a Mozdásjavító Szakértői Bizottság határozhatja meg. Erről a módszerről a 4.5 fejezetben részletesen lesz szó, elsősorban a történelem tantárgy oktatása kapcsán.¹⁴² Németországban, ha

¹⁴¹ https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2018_v6.pdf (letöltés:2023.01.06.)

¹⁴² <https://www.mozgasjavito.hu/intezmenyegysegek/intezmenyegysegeink-altalanos-iskola/> (letöltés:2023.01.06.)

egy gyermek még nem iskolaérett, továbbhaladását nem a szülők, hanem az óvodapedagógusok és egy bizottság dönti el. Ennek eredményeképpen Németország legtöbb tartományában van lehetőség 1 évig felzárkóztató iskolában (*Förderschule*) a fejlesztésre. Mivel – főleg az utóbbi időben – felgyorsult a bevándorlás üteme, a külföldi, a nyelvet még nem jól beszélő gyermekeknek ez a lehetőség nagy támogatást jelenthet. Ebben az iskolatípusban tovább is maradhat a tanuló, ha a szakemberek ezt így ítélik helyesnek. A tankötelesség vége a legtöbb tartományban a 16 éves kor. A tankötelezettség előtti időszak nem része az oktatási rendszernek. A bölcsőde, óvoda (szinte mindenhol) költségtérítéses és nem kötelező, de az iskola előtti évben erősen ajánlott.

Az iskolarendszer alapvető felépítése: általános iskola (*Grundschule*), középiskola (*Weiterführende*) a 10. osztályig, gimnáziumi felső osztályok a 11-13. évfolyamig és az egyéb középfokú végzettséget adó iskolák. Ezt követheti a felsőfokú nappali képzés illetve a különböző felnőttképzések, szakmai továbbképzések, postgraduális stúdiumok. Az általános iskola ingyenes, beleértve a könyveket, munkafüzeteket is. A képzés ideje 4 év. A tanévben félévkor és év végén értékelik a tanulókat, kezdetben szöveges formában majd érdemjegyekkel (1-6 közötti skálán). A nem teljesítők osztályt ismételnék. Negyedik osztályban félévkor a szülők és a tanárok megbeszélik, milyen további tanulási forma lenne ideális a gyermeknek. Ezek után az iskola ad egy javaslatot, amelyet érdemes elfogadni, de nem kötelező. Az általános iskolai oktatás tananyagtartalmait között elsődleges a német nyelv (olvasás, helyesírás, írás irodalom), valamint a matematika, az integrált természettudomány (*Sachunterricht*, ez a természettudományok és a társadalomtudományok integrált oktatását jelenti, és ilyen formában minden államban kötelező). A művészet, zene, testnevelés, idegennyelv-oktatás (leggyakrabban angol) mellett szinte minden államban hittanoktatás is történik az általános iskolában. A tanítás jobbra félnapos formában zajlik, de több kísérlet folyik országszerte az egésznapos oktatás kialakítására, ahol délután is tartanak tanórákat. Van olyan iskola, ahol ez a forma a kötelező, van, ahol bizonyos csoportoknak (például a hátrányos helyzetű gyermekeknek) és van, ahol a szülő döntheti el, hogy szeretné-e gyermekének ezt a lehetőséget, tehát önkéntes. Ezt a módszert több itthoni iskola is folytatja, iskolaotthonos oktatásnak nevezik. Nagy előnye az egész napos oktatásnak, hogy csak hétvégén viszik haza a tanszereiket a gyermekek, és a házi feladatokat az iskolában készítik, megtanulják, tanári felügyelet mellett. Hátránya, hogy ez az oktatási rend drágább, mint a félnapos, nehezebb a különórák és foglalkozások szervezése (edzések, zene- vagy idegen nyelv tanulása). A tanulóknak alapvetően a lakóhely szerinti általános

iskolába kell járniuk. (Néhány tartományban viszont működik az általános iskola szabad választhatósága).

Középiskolai osztályok (*Weiterführende Schulen*)

A középiskola rendszere kicsit más, mint akár Magyarországon, ezt az iskolatípust bontják alsó és a felső tagozatra, de csak az alsó tagozat kötelező. Tartománytól függően 3-4 lehetőség közül választhatnak a tanulók, még az elnevezések is különbözhetnek (*Hauptschule, Realschule, Regionalschule, Oberschule, Mittelschule stb.*). A „*hauptschule*” egy általános oktatási intézmény, szinte az általános iskola folytatása 5-9. osztályig, és a „*Hauptschulabschluss*” vizsgával zárul. Bizonyos „*hauptschule* jellegű” iskolákban a 10. osztályban néhány (alapfokú) képesítést is lehet szerezni.

A „*realschule*” is az általános iskola folytatása és középiskola egyben, 5-10. osztályig, és a „*Realabschluss*” vizsgával zárul. A *Realschule* a *Hauptschule* és a gimnázium között helyezkedik el tudásanyagban, és akár presztisben is. A *gimnázium* a jobb tanulók számára nyújt tanulási lehetőséget, 5. osztálytól a 12-13. osztályig, az adott iskola oktatásszervezése és az óraszám függvényében. (A 10. osztály után néhány tartományban megszűnik a tankötelezettség.) A gimnazisták számára az utolsó évfolyam érettségivel zárul, ezután lehet felsőoktatási intézményt választani.

A „*gesamtschule*” nem minden tartományban létezik, egy összevont, többcélú intézményi forma, ahol a tanulók a saját tudásintjük szerint tanulhatnak. Nagyjából a *haupt-* és a *realschule* jellemzőit egyesíti. Lehetőség van arra, hogy akár tantárgyanként megosztott szinten tanuljanak a gyerekek, ha valaki valamiből jó, akkor a magasabb, ha gyenge, akkor alacsonyabb szinten sajátíthatja el az anyagot. A fogyatékkal élő gyermekek szempontjából ez a forma segítség lehet! A „*Sonderschule*” eredetileg segédiskolát jelentett, de pejoratív csengése miatt helyette a *Förderschule* (speciális iskola) nevet kapta, régen *Hilfsschule* (segítő iskola) volt. (Akad olyan tartomány, ahol megtartották ezt az elnevezést.) Ez az iskolatípus az az intézmény, amely a fogyatékkal (pl. tanulási vagy mentális, kognitív fogyatékos, érzékszervi, testi fogyatékos) élők, ritkábban hosszú távú betegség vagy baleset miatt tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek oktatását vállalja. Jellemzője, hogy a stressz- és akadálymentes környezettel a sikeresebb fejlődés lehetőségét kínálja a diákoknak, mint a többségi iskolák. (A 2012-2013-as tanévben a nyolcadik osztályos német diákok körülbelül 14 százaléka járt *Hauptschule*-ba, 23 százaléka *Realschule*-ba, és 36 százaléka gimnáziumba, a többiek egyéb jellegű intézményekbe.)

„A felső tagozat

A felső tagozat (*Sekundärstufe II*), a 11-13. évfolyamot jelöli, ez a stúdium már nem kötelező. Aki gimnáziumba jár, annak az utolsó évek tartoznak ebbe a kategóriába. A gimnáziumi évek, hasonlóan, mint Magyarországon, érettségi vizsgával zárulnak. Ami viszont eltérő, hogy más középfokú iskolatípusokban nem lehet érettségi vizsgát szerezni. Ha valaki *Realschule*-ba jár, és nagyon jól tanul, van lehetősége a *Realschulabschluss* (10. évfolyam) letétele után egy gimnáziumban folytatni a 11-13. évfolyamot, és így tanulmányai végén érettségi vizsgát tenni. A *Berufsgymnasium*, vagyis szakgimnáziumok lehetőséget adnak szakérettségi letételére is. A középiskola befejezése után, csakis érettségi bizonyítvány birtokában van lehetőség felsőfokon (egyetemen, főiskolán) továbbtanulni. Aki nem érettségizik, az különböző szakmunkás bizonyítványt (*Berufsausbildung*) szerezhet.

Szakiskola (*Ausbildung*)

A szakképzés lehetőségei széleskörűek és elismertebbek, mint például Magyarországon. Egy 2-3 éves *Kaufmännische* képesítéssel egy irodában jó állást és magas fizetést lehet szerezni és akár vezető beosztásba is lehet kerülni.”¹⁴³ Szakképesítést felnőttkorban (akár 50 évesen) is lehet szerezni, ez nem ritkaság, de ez már a felnőttképzés körébe tartozik. Ha keresett szakterületről van szó, a munkaügyi hivatal fizeti a költségeket. Ez a forma a nyelvet kielégítően beszélő bevándorlók számára is jó lehetőség, de a pályamódosítók is élhetnek vele (*Umschulung*). Sok nagy cég indít saját belső továbbképzéseket (*Betriebsinterne Ausbildung*), ezek legtöbbször speciális, a cég igénye szerint kialakított stúdiumok. A képzések általában 3 évig tartanak, legtöbbször duális képzések, azaz tanulnak elméletet (heti 1-2 napon), a hét többi napján dolgoznak (*Duales System*). A nappali tagozatos szakiskola duális rendszerében a tanulószerveződéses gyakorlati képzést nyújtó vállalkozások pénzügyi hozzájárulást, ösztöndíjjal kombinált díjazást is fizethetnek a tanulóiknak (szakmunkásaiknak).

Felsőoktatás

Az egyetemek (*Universität*) és a főiskolák (*Hochschule, Fachhochschule*) tartoznak ide. Németországban a felsőoktatásban sincs tandíj (kivéve a magánegyetemeket). „Létezik emellett egy *Duales Studium* nevű képzés is, ahol a hallgatók párhuzamosan tanulnak, szerzik meg a

¹⁴³ <https://nemetoldal.hu/tanacsado/nemetorszagi-tanacsado/a-nemet-iskolarendszer/> (letöltés:2025.04.25.)

diplomájukat és a munkatapasztalatot is”¹⁴⁴ (hasonlóan a nálunk ismert esti tagozatos végzettségszerzéshez). Érdekes továbbá, hogy ha keresett szakterületről van szó, az átképzés költségét a munkaügyi hivatal (*Arbeitsamt* vagy a *Jobcenter*) állja, de ennek a német nyelvtudás feltétele. Ha valaki ilyen lehetőségre pályázik, egy több órás tesztet kell kitöltenie és vizsgálják a pszichológiai alkalmasságot is – amennyiben a későbbiekben kiderülne, hogy nem alkalmas, ne kelljen fölöslegesen költeni rá. Általában nem elég egyszer egy iskolát elvégezni, Németországban szinte folyamatosan továbbképzéseken kell részt venni ahhoz, hogy a munkavállaló a munkaerőpiacon versenyképes maradjon – ez az élethosszig tartó tanulás lényege (*Lebenslanges Lernen*, Lifelong learning).

Létező intézményi forma még a népfőiskola (*Volkshochschule*), ezek minden nagyobb városban megtalálhatók, különböző tanfolyamokat szerveznek, de inkább a szabadidő hasznos eltöltésére hivatottak. (Nyelvtanfolyamok, varró-, rajz-, festő tanfolyamok, torna- és táncórák stb.) Ezek pénzes kurzusok, változó színvonalúak, de a munkaerőpiaci jelentőségük minimális. A német iskolarendszer ugyan Európában és a világon is az egyik legjobb, de a legfőbb kifogás ellene, hogy a gyerekeknek túl korán kell döntést hozniuk a továbbhaladás tekintetében, nem reális az elvárás, hogy egy 10 éves diák felelősen tudjon választani. A másik kritika, hogy mivel tartományonként igen eltérően működhetnek az ugyanabba a kategóriába tartozó iskolák a rugalmas szabályozás miatt, így az oktatás színvonala is nagyon különböző lehet. Ez a tény még akár az érettségi vizsgát is érintheti.

Fenti felvetések sok vitára adnak okot országszerte. Németországban a diákok többsége (90 százalék körül) állami fenntartású iskolákba jár. A legtöbb magániskola és a bentlakásos iskolák költségtérítések. A tartományok akkreditálják, felügyelik és bizonyos mértékig támogatják a magániskolákat is. A Német Szövetségi Köztársaságban a közigazgatás és az igazságszolgáltatás hivatalos nyelve a német. Az országban régóta élő kisebbségi csoportok nyelveit (pl. dán, fríz, szorb, roma és németalföldi) is regionálisan hivatalos nyelvként ismerik el. Németországban a demográfiai, kulturális és társadalmi heterogenitás régióként eltérő. Összességében 2014-ben – a teljes német lakosság tekintetében – minden ötödik lakos rendelkezett bevándorló háttérrel, 2012-ben a 6-20 éves diákok közül minden harmadik. 2011-ben a negyedikes tanulók családjában a német mellett a török és az orosz volt a leggyakrabban beszélt nyelv. Bár az oktatás nyelvére vonatkozóan nincsenek kifejezett jogszabályok, a köz- és felsőoktatás tekintetében jellemzően a német az oktatás nyelve. Kivételt képeznek a

¹⁴⁴ <https://nemetoldal.hu/tanacsado/nemetorszagi-tanacsado/a-nemet-iskolarendszer/> (letöltés:2025.04.25.)

kéttannyelvű iskolák és osztályok, valamint néhány magániskola. Szót kell ejteni arról, hogy a különböző országok, régiók gazdasági, ipari versengésének egyik legfontosabb (ha nem a legfontosabb) tényezője a feltaláló, újító, innovatív szakemberek munkája. Az utánpótlásról való gondoskodás az oktatás feladata, de sok államban ez túlnő az oktatás keretein és nemzeti üggyé válik.

E gondolat jegyében sok olyan nemzeti, regionális vagy akár összeurópai koncepció része vagy célja is akár, hogy az oktatásban is emeljék azoknak a tantárgyaknak, szakterületeknek a presztizsét, melyek eredményezhetik a versenyképes tudású szakemberek képzését és tevékeny részvételét az adott szakterületeken. Így született meg az a projekt, mely a tanulókat a természettudományos, technológiai, mérnöki és matematikai pályára, tudományterületeken való munkálkodásra, karrierépítésre ösztönözte. Németországban ezt a négy területet összefogó portfóliót MINT-tárgyaknak nevezik. A projekt nagy része a High-Tech stratégiához kapcsolódik, ezt a tervet a szövetségi államok feletti szinten az oktatásért és a kutatásért felelős irányítás kooperálva 2014 óta menedzseli. Ennek jegyében támogatható az új termékek fejlesztésével, az innovatív képzéssel és a továbbképzési szolgáltatásokkal kapcsolatos elképzelések jó része, hiszen az ipar, a gazdaság jólképzett munkaerő iránti kereslete ezt indokolja. Ez a tendencia az oktatók képzését és továbbképzését is jelentősen befolyásolja, tehát az élethosszig tartó tanulás (Lebenslanges Lernen) fontossága e területen kiemelt.

Mivel a német gazdaság – jobbra gépjárműipari jellegű – beruházásai hazánkban is jelen vannak, az utóbbi években – a két ország közötti diverzifikáció jegyében – a magyar felsőoktatásban is jelentősen megnőtt a műszaki-mérnöki karokra jelentkezők száma, de az autóipar jelenléte a középfokú oktatásban is húzóerőt jelent – gondolhatunk például a győri Audi duális képzésére, ahol a gyakorlat az üzemben történik, és nagyon népszerű a fiatalok körében.¹⁴⁵

A fenti ismertetés a

<https://nemetoldal.hu/tanacsado/nemetorszagi-tanacsado/a-nemet-iskolarendszer/>, a

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/germany/>

weboldalak és saját tapasztalatok alapján készült.

Történelemoktatás

¹⁴⁵ <https://audi.hu/szakkepzes/programleiras/> (letöltés:2023.01.07.)

A második világháború után a kialakult két német államban (NDK, Német Demokratikus Köztársaság (Deutsche Demokratische Republik, azaz DDR, fővárosa Berlin, de Kelet-Németországgént is nevezték) illetve az NSZK (Német Szövetségi Köztársaság, azaz BRD Bundesrepublik Deutschland, fővárosa Bonn) teljesen különböző két iskolarendszer alakult ki. Az NDK-ban az oktatási rendszert az erős központosítás jellemezte és a Nemzeti Oktatási Minisztérium felügyelte. Törvény írta elő, hogy a nyolcéves általános iskolát követően a 4-6 éves középiskolák (gimnáziumok, szakiskolák) és az erre épülő felsőoktatás hogyan működhet, erősen centralizálva, míg az NSZK-ban liberálisabb és a szövetségi felépítés okán sokkal kevésbé volt egységes az oktatás szerkezete (lásd előző fejezet), így a történelem oktatásáé is. Fontos megjegyezni, hogy a nyugatnémet oktatási rendszerben szinte a kezdetektől nagy figyelmet fordítottak a fogyatékkal élő, vagy különleges tanulási/nevelési igényű gyermekek ellátására, közoktatásba integrálására. Kelet-Németországban az eszmei alapot a marxista-leninista irányelv adta, és érdekessége volt az is, hogy a '70-es évektől a 9-10. osztályban katonai oktatást vezettek be, viszont nem volt semmiféle hittan tanítás. Kötelező volt az orosz, mint tanult idegen nyelv, és különös hangsúlyt kapott a politechnika tantárgy.¹⁴⁶ 1990-ben megtörtént a német egyesítés, megszűnt az NDK – ez e tény rányomta bélyegét az oktatási rendszer átalakulására is, a keletnémet régió átvette a nyugati kereteket, de az átállás közel sem volt zökkenőmentes. Részben anyagi, még inkább személyi okok miatt. Még az 1990-es évek változásai előtt panaszkodott egy akkori német történelemtanár (a Lipcsében élő Irene Rössler), hogy milyen pszichés gondokat okozott neki is és a tanítványoknak is a XX. század történelemének tanítás/tanulás folyamatában a vesztes háború, a bűnös nemzet attitűdje. Szorongást okozott, hogy minden történelmi és/vagy játékfilm, regény az adott témában a győztes szovjet ármádia hősei mellett az áruló, rossz célért, embertelen eszmékért küzdő, kegyetlen és jellemtelen emberként ábrázolta a németek háborús generációját, tulajdonképpen apáikat. Emellett a történelmet oktató pedagógusoknak még arra is elfogadható magyarázatot kellett adni, hogy odaát (az NSZK-ban) miért élnek magasabb életszínvonalon, és mégis miért az itteni rendszer a jobb. Az eltelt három évtized alatt csökkentek a feszültségek, de még nem tűntek el teljesen, vagy inkább elfedik a különbségek okozta gondokat más, nagyobb volumenű politikai-gazdasági problémák. A német oktatási rendszer aránylag nagy autonómiát ad az iskoláknak, ez a tendencia mindig létezett, de a kilencvenes évektől felerősödött. Gyakran alkalmazzák a német történelemoktatás kapcsán (például a Bajor tartományban) a

¹⁴⁶ [https://de.wikipedia.org/wiki/Schulgeschichte_\(Deutschland\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Schulgeschichte_(Deutschland)) (letöltés:2023.01.07.)

szakcsoportos megoldást, ennek lényege, hogy a történelmet, szociológiát és földrajzt ugyanaz a pedagógus tanítja. (A tantárgyaknak azonban külön tantervük van, tananyagtartalom és célmegjelöléssel.) A szakcsoporton belül a történelem szerepe a kiemelt, és megengedett, sőt kívánatos a nagyfokú tantárgyi koncentráció, azaz az összefüggések megértéséhez a tantárgyak közötti átjárhatóság, az interdiszciplinaritás. A történelemoktatás céljai között természetesen elsődleges az ismeretszerzés (a források széles skáláján: hallott és olvasott szöveg, kép, film, médiaeszközök, írás, beszéd, térkép, statisztika, stb.), de emellett a többi kompetencia, képesség fejlesztése, az ok-okozati összefüggések felismerése, megértése, a tájékozódás térben (térképismeret, térképolvasás) és időben (kronológia), a kommunikációs készségek fejlesztése (szóban, írásban). Előzőek mellet és nem utolsó sorban a történelmi szemlélet formálása, a világnézet alakítása. Deklarálja a tanterv az identitás kialakítása mellett a másság iránti toleranciára nevelést, ennek napjaink Európájában különös jelentősége lett. A szociológiai ismeretek a demokrácia értékeinek megismerésére és megértésére koncentrálnak, míg a földrajz a természeti adottságok elsajátításán túl a kultúrák, civilizációk tagozódását és a gazdasági adottságok, változások és azok környezete közötti kölcsönhatásokat vizsgálja – feltételezve, hogy ezzel kialakítható a tanulóknál a környezettudatosság, a közjó iránti fogékonyság, egyfajta humánus értékrend. A történelmi tudásanyag megtanításának alapja most is a kronológia, amely szerint az oktatás a történések és változások a társadalom- és életmódtörténet, a vallások, politikai elméletek, a jogrendek, a technikai vívmányok, a kultúra és művészet, a háborúk és forradalmak lényeges elemeit foglalja össze a történelmi korok komplex megismerése által. A tanulók térben is egy bizonyos rend szerint haladnak, a kicsik már az alsóbb osztályokban megismerkednek lakóhelyük, a tartomány történetével, ezek után a részletes német, majd egy vázlatosabb világtörténelem megismerése a feladat. Érdekes a váltás, miszerint minél közelebb kerülnek a tanulmányok napjainkhoz, egyre nagyobb a tananyagban a szociológiai és társadalomismereti területek aránya, és csökken a történelem súlya.

A módszerek tekintetében színes a skála, a német történelemoktatásban sok esetben a tényszerű anyagok megismerésénél fontosabb a feldolgozás módja. Több ajánlott tevékenységformát sorol fel a tanterv, ezek más országok, így hazánk történelemoktatásában is népszerű javaslatok, úgymint forráselemzés, térkép (vaktérkép) és időszalag használata, vita, kiselőadás, (kommunikációs képességek fejlesztése), szituációs játékok stb. Általánosságban, szinte minden tárgynál javasolt oktatási metodika a projektmódszer, a kép, táblázat, egyéb

dokumentumok, diagramok, ábrák elemzése. Sok esetben ajánlott a forráselemzés „megfordítása”, az adatgyűjtés és ennek alapján ábrák, grafikonok, táblázatok készítése.

A német iskolák szinte kivétel nélkül nagyon sok tanulmányi kirándulást szerveznek, kezdetben (már óvodás korban) a környék nevezetességeinek megismerése céljából, aztán egyre messzebbre merészkedve. Ezek a séták, utazások mindig didaktikusan előkészítettek, és játékoságuk ellenére a megélt élményeket minél hatékonyabban kell beemelni a történelmi (szociológiai, társadalmi) tudás rendszerében.

A tartományi oktatási és kulturális miniszterek állandó konferenciájának 2004.12.16-i, módosított határozata ("Standardok a tanárképzéshez: Neveléstudományok" címen) deklarálja azokat a kompetenciákat, amelyeket a tanári pályára való felkészítés során a jelölteknek el kell sajátítani. Az Állandó Konferencia által kinevezett bizottság kutatási eredményei ("Perspectives on Teacher Education in Germany", 2000) valamint a Konferencia által a pedagógusszervezetekkel közösen megfogalmazott – úgynevezett – "Brémai Nyilatkozatban" (2000) meghatározott tanári küldetésnyilatkozat alapján a "Standardok" a tanítás, a nevelés, az értékelés és az innováció területére vonatkozó kompetenciákat fogalmazzák meg. A "standardokat" a 2005/2006-os képzési évtől alkalmazzák a tartományok pedagógusképzésében.¹⁴⁷ A folyamatos szakmai fejlődés kiemelt elvárás a pedagógusok irányában, ennek biztosítása érdekében az oktatási rendszer sokat tesz. A pedagógusoknak törvény írja elő, hogy milyen rendszerességgel kell részt venniük a különböző képzéseken. Ezeket a kurzusokat általában abban a tartományban szervezik, amelyikben a pedagógust foglalkoztatják, így gyakori a helyi, de ritkábban léteznek regionális és központi képzések is. A szervezés feladatát az Állandó Konferencia háttérintézményei szervezik, melyek hatósági jogkörrel rendelkeznek. A képzések leggyakoribb témája az oktatott tantárggyal kapcsolatos naprakész információk, új kutatási eredmények átadása, a tantárgyi szakmódszertan, a pszichológia, a neveléstan innovációi.

E dokumentum 3.2. fejezete írja elő a történelem, mint műveltségi terület helyét, felépítését a közoktatásban és a történelemtanárok képzésének legfontosabb kompetenciáit.¹⁴⁸ A fenti program szerint végzettek az elképzelés szerint rendelkezzenek azokkal a szükséges ismeretekkel, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy a történelem tantárgy tanítási-tanulási folyamatait tervezzék és elvégezzék. A standardok alapján a legfontosabb evidencia, elvárás, hogy a jelöltek rendelkezzenek strukturált történelmi alapismeretekkel minden történelmi

¹⁴⁷ https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf (letöltés:2023.01.08.)

¹⁴⁸ https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf (letöltés:2023.01.08.)

korból, a világ- és európa történelme, a regionális és nemzeti történelem tekintetében. Legyenek járatosak a tantárgy módszertanában, munkaformáiban, legyenek nyitottak az egyéb területek kutatási eredményeinek befogadására. Legyenek járatosak a forráselemzésben, a forrásokhoz való hozzáférésekben, ugyanakkor legyenek kritikusak a forrásokkal kapcsolatban. Legyen racionális véleményük történelmi kérdésekben, és – ami nekünk talán szokatlan itt Magyarországon – járuljanak hozzá a tanulók politikai neveléséhez és szoktassák őket a politikában való részvételhez. Legyenek fogékonyak a demokratikus társadalomban való aktív politikai megnyilvánulások, a politikai részvétel irányában. Ismerjék a tantárgydidaktika, a tanítás és a tanulás módszereit, minden oktatási célcsoportban. Motiválják diákjaikat a tantárgya tanulására és lehetőleg szerettessék meg velük hazájuk, szűkebb környezetük megismerését.

Legyenek képesek az elemzésekre, a diagnosztizálásra, a tervező tevékenységekre a tanítás/tanulás folyamatában. Használják oktatásra a média nyújtotta lehetőségeket. A történettudomány módszerei és elméletei között – sok más mellett – az alábbiak jelennek meg: forráselemzés és kritika, objektivitás, periodizálás, kutatáselméletek, történelmi korszakok (őskor, ókor, késő ókor, középkor, korai újkor, újkori és kortárs történelem). A témák a Mellékletben részletezve megtalálhatók az 1.4.2 fejezethez kapcsolódóan. A felsoroltakon túlmenően elvárás a történelmi folytonosságok és megszakítások megértése, világtörténelmi kérdések, korszakok összehasonlítása, fogalmak megértése, történelmi tudatosság, kognitív, társadalmi, esztétikai és érzelmi dimenzióinak átadása, a történelmi kultúra reflektív megközelítése, tantervek és kompetenciamodellek értelmezése, történelemórák vezetése, a történelmi tanulás kompetenciáinak kialakítása, a történelmi kultúra intézményeinek és formáinak ismerete.

A bemutatás a

https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tortenelemtantervek-kulfoldon-es-itthon>

weboldal és saját tapasztalatok, interjúk alapján íródott.

Fogyatékos ügy

A születésüktől fogva súlyosan fogyatékos emberek száma Németországban jelenleg 3 ezrelék körül mozog, 2001-ben 3,6 ezrelék volt – tehát az elmúlt 20 évben csökkenő a tendencia. A lakosság száma némileg emelkedett (durván 82 millióról 83 millióra), az érintettek száma pedig

300 ezerről 250 ezerre csökkent. Minden évre igaz, hogy a fogyatékkal élők között kicsivel magasabb a férfiak aránya.¹⁴⁹ Az országban 194 ezer körül van azoknak a 18 év alattiaknak a száma, akik hivatalosan, orvosi vélemény alapján súlyos fogyatékossgal élnek, ez nagyjából másfél százalék. A családokban, háztartásokban élő kiskorúak 3,6 százaléka küzd valamilyen fogyatékkal (körülbelül 466 ezer fő). Különböző gyermek- és ifjúságvédelmi intézményekben 21 ezer, beilleszkedést segítő intézményekben 102 ezer fogyatékkal élő fiatal él. Németországban 390 ezer olyan család van, amelyben a kiskorú gyermekeket fogyatékossgal élő szülők nevelnek.¹⁵⁰ Kormegoszlás szerint a súlyosan fogyatékos személyek több mint háromnegyede 55 év feletti, és csak a 3,5 százalékuk fiatalabb 25 évesnél. A leggyakoribb súlyos fogyatékossgai ok a belső szervek, szervrendszerek működésének károsodása. Németországban 2021-ben 318 ezer hallássérült, beszéd- vagy nyelvi zavarokkal küzdő, 334 ezer látásfogyatékos és több mint egymillió mentálisan sérült élt, valamint kétfélmillió körüli volt a súlyosan mozgáskorlátozottak száma. Ebből 90 ezer volt az ágyhoz kötött, tehát teljes ellátásra szoruló ember.¹⁵¹ A szövetségi államban számos szolgáltatás segíti a fogyatékkal élőket, van, ami ingyenes, és van, ami térítéses. A szállítószoigálatok például külön üzletágot jelentenek, kifejezetten a különböző sérültek igényeihez igazítva a humán-logisztikát (egyéni, csoportos, kerekesszékes, fekvő beteg, nem látó stb.).¹⁵² A fogyatékkal élők számára kiterjedt hálózata van a szociális otthonoknak és egyéb bentlakásos intézményeknek, általában ezek is üzleti alapon működnek, ahol jobb a színvonal és színesebb a szolgáltatások kínálata, ott magasabbak a díjak is.¹⁵³

A fogyatékos ügy szabályozása kiemelt a jogrendszeren belül, ennek egyik leglényegesebb eleme a gyámság kérdése. Senki nem maradhat ellátatlan, tehát a kiskorúak esetében automatikusan a szülő a gyermeket képviselő illetve a felelőse, de amint a fogyatékkal élő gyermek nagykorú lesz, maga is megválaszthatja, ki legyen a gyámja. Amennyiben az illető alkalmas erre a feladatra, őt fogja a hatóság kijelölni. (Legtöbb esetben természetesen a szülő, vagy valamelyik családtag.)¹⁵⁴ A fogyatékkal élőket sokan támogatják, a család mellett vannak önkéntesek, civil szervezetek, szociális feladatot ellátó szervezetek, cégek, alapítványok, egyház stb. Az állam nagy gondot fordít arra, hogy a tanulás, képzés ideje alatt minden

¹⁴⁹ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/449656/umfrage/von-geburt-an-schwerbehinderte-menschen-in-deutschland-nach-geschlecht/> (letöltés:2023.01.08.)

¹⁵⁰ <https://www.kinder-jugendhilfe.info/allgemeine-rahmenbedingungen/gesellschaft/behinderungen>
https://www.statistik-bw.de/FaFo/Familien_in_BW/R20134.pdf (letöltés:2023.01.08.)

¹⁵¹ <https://de.statista.com/themen/261/behinderung/#topicOverview> (letöltés:2023.01.08.)

¹⁵² https://rollstuhlfahrdienst.de/?gclid=Cj0KCQiA54KfBhCKARIsAJzSrdo6AFVStulFLioeVW9J8SN_og6KJS1uy9bt3mKC-jafc3ix-KtSoRMaAi9TEALw_wcB (letöltés:2023.01.08.)

¹⁵³ <https://www.heidehort.de/> (letöltés:2023.01.09.)

¹⁵⁴ <https://www.lebenshilfe.de/informieren/familie/einfuehrung-ins-betreuungsrecht> (letöltés:2023.01.09.)

fogyatékkal élő elérhesse önállóságának lehetséges legmagasabb szintjét, és ha képes rá, munkát vállaljon. Ezzel párhuzamosan a munkaadókat is arra ösztönzik, hogy védett munkahelyeket biztosítsanak az érintett munkavállalóknak. 2022-től ezért a munkáltatók számára létrehozták azokat az (egyablakos) ügyintézési pontokat, melyeknek legfőbb feladata, hogy felkeressék a munkáltatókat, tájékoztassák őket a fogyatékkal élő, potenciális munkavállalók felvételének menetéről, a képzésekről, a foglalkoztatás részleteiről. Ezek a pontok a munkaerőközvetítő irodák mintájára szerveződtek, a feladatukból adódó speciális tudással kiegészítve működésüket.¹⁵⁵

Pedagógusképzés, gyógypedagógia, tanárok, tanárképzés és szakmai fejlődés

A mai Németország oktatásügyére ugyanúgy jellemző a tanárhiány, mint akár hazánkéra is, erről Mark Rackles (Berlin volt oktatási államtitkára) *"Tanárképzés 2021"* című tanulmányában ír részletesen, felsorolja és elemezi a hiányosságokat, és javaslatokat tesz a javításokra. Alacsony az egyetemeken a tanárképzés presztízse, noha a tartományi finanszírozásokból nagyobb volumenben részesül, a hiány nem érinti a gimnáziumok pedagógus-ellátottságát, de az összes többi iskolatípust igen (ennek javadalmazási okai is vannak). Nagyon sok a hiánnyal küszködő területeken a külföldi oktató, például zenetanárok, sportpedagógusok, tánctanárok stb. A legkritikusabb a szakiskolákban a szakmai tanárok hiánya. A tanári diploma tartományonkénti kölcsönös el nem ismerése, a gyakorlati idő különbözősége – csak néhány a tanulmányban említett problémák közül.¹⁵⁶

Németországban – az egyes tartományok felett – működő Állandó Konferencia határozatban mondja ki a különböző tartományok között a kompatibilitást, azaz elvben garantálja a tanári diplomák elismerését a különböző szövetségi államok között, a gyakorlatban azonban a tartományok a saját tanárképzésükben önállóak, és előfordul, hogy az áttanítani kívánó pedagógusnak különbözeti vizsgát kell tenni. A pedagógusképzés két részre bontható, az egyetemi-főiskolai kurzusra (ez általában 5 év) és az egy-két éves gyakorlati képzésre (referendárium), ami már az iskolákban, éles tanítással zajlik, vezető (mentor-)tanár felügyelete mellett. A pedagógusok tanulásának és képzésének leghosszabb szakasza az úgynevezett „harmadik szakasz”, a tanári életpálya teljes időtartama alatti állandó továbbképzést értik alatta.

¹⁵⁵https://www.google.hu/search?q=Betreuung+von+Menschen+mit+Behinderungen+in+Deutschland&source=lmns&bih=567&biw=1280&hl=hu&sa=X&ved=2ahUKEwiC--Wf94H9AhWkh_0HHawxAyEQ_AUoAHoECAEQAA (letöltés:2023.01.09.)

¹⁵⁶ <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-laeuft-schief-in-der-lehrerausbildung/> (letöltés:2023.01.09.)

Németországban is megtörtént a kilencvenes évek végén a felsőoktatás reformja (bolonyai folyamat), bevezették az alap és mesterképzést, ez a reform természetesen a pedagógusképzésre is kihatott. Az új rendszer szerinti tanárképzés kiemelt területei: a nagyobb mérvű gyakorlati orientáció, az iskolai intézményi struktúrák felépítésében a képzési szakaszok logikusabb összefűzése és egymásra épülése, intenzív támogatás a kezdőknek a szakma kezdeti szakaszában, végül a tanárok diagnosztikai és módszertani készségeinek minél magasabb szintre emelése. Az Állandó Konferencia titkársága jelentést készít minden évben a tartományok pedagógiai jellemzőiről, ez sok hasznos információt nyújt az elméleti képzésről és a gyakorlati szakasz tapasztalatairól.¹⁵⁷

Gyógypedagógia

Az oktatásügy reformjai a pedagógusképzés struktúrájában is helyet kellett hogy kapjon, és ez igaz a gyógypedagógusok képzésére is. Így 2014-ben az oktatási és kulturális miniszterek állandó konferenciája (Kultusministerkonferenz) a neveléstudomány és a speciális nevelés neves kutatóinak részvételével kidolgozta a "Standardok a tanárképzéshez: Neveléstudományok" című tantárgyat az inkluzív tanítás követelményeinek figyelembevételével, célként megfogalmazva, hogy a leendő tanárok szakszerűen tudjanak foglalkozni a sokféleséggel és a fogyatékkal élő és nem fogyatékkal élő tanulók közös tanulásával (integráció, inklúzió).¹⁵⁸

A gyógypedagógusok (Sonderpädagogik) képzése általában egy – legalább négy éves – alapképzési szakkal kezdődik egyetemeken vagy tanárképző főiskolákon. Néhány tartományban az általános tanári szakmára való felkészülést követően kiegészítő vagy posztgraduális tanulmányok is lehetségesek és ilyen módon is megszerezhető a gyógypedagógus végzettség. Az intellektuális fejlődés, a hallás, a látás, a tanulás és a nyelvi képességek terén speciális nevelési igényű, illetve a szellemi, fizikai és motoros, illetve szociális és érzelmi fejlődésükben sérült gyermekeket és serdülőket speciális iskolákban oktatják. Ezekben az iskolákban a tanárokkal szemben támasztott oktatási és pszichológiai követelmények nagyon magasak.¹⁵⁹ Németországban is működnek speciális iskolák, de sok sajátos nevelési igényű gyermek tanul a többségi iskolákban is, ha erre lehetősége van. Ezért a

¹⁵⁷ <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> (letöltés:2023.01.09.)

¹⁵⁸ <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html> (letöltés:2023.01.10.)

¹⁵⁹ <https://studienwahl.de/studienfelder/lehraemter> (letöltés:2023.01.10.)

gyógypedagógusokat (speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos tapasztalatokkal rendelkező pedagógusokat) fel kell készíteni arra, hogy a többségi iskolákban tanító tanárokkal együttműködve ne csak a fogyatékkal élő gyermekeket támogassák, de tudjanak segítséget, tanácsot adni az ott tanító (nem gyógypedagógus) tanároknak. A nem gyógypedagógiai jellegű tanárok képzésében nem sok szó esik a gyógypedagógiai jellegű stúdiumokról, ha igen, inkább a kisebbségi társadalmi kérdések kapcsán. A szövetségi államokban tehát a fogyatékkal élő tanulók oktatása, támogatása, fejlesztése elsősorban a speciális (legtöbbször szegregáltan működő) iskola (esetleg szociális szervezet) erre a célra kiképzett szakpedagógusának (gyógypedagógusának) a feladata. A támogatás módja többféle, lehet preventív, vagy kooperációs formában a többségi iskolákkal vagy a speciális oktatási intézményekkel. Előfordul olyan kiegészítő pedagógusi tevékenység, mely a tanórai munkán kívül, a konkrétan felmerülő problémákra keresi a megoldást fejlesztő foglalkozások keretében, legtöbbször ezt a feladatot logopédus vagy viselkedési zavarokra specializálódott tanárok végzik.¹⁶⁰ Az Állandó Konferencia Titkársága az Oktatási miniszterek *Tanárképzés Németországban - Szabványok és tartalmi követelmények* című kiadványában többszáz oldalon deklarálják a tantárgyi tudományok és a tantárgydidaktika követelményeit a tanárképzésben.¹⁶¹ A tartományi oktatási és kulturális miniszterek állandó konferenciájának 2004.12.16-i, módosított határozata ("Standardok a tanárképzéshez: Neveléstudományok"), melyre a történelemtanítás című részben már történt hivatkozás, nos ennek a kiadványnak 3. 19. fejezete foglalkozik (az összes műveltségi terület követelményrendszere között) a gyógypedagógia témakörével (Sonderpädagogik).

Ebben a követelményrendszerben is a kompetenciafejlesztés az alapvető elvárás, az általános és specifikus kompetenciák tekintetében egyaránt. A gyógypedagógus feladata a nevelés, a támogatás, és az oktatás. Ennek fókuszpontjai a tanulmány szerint a következők: edukáció, nyelvi, érzelmi-szociális fejlődés, intellektuális fejlődés, fizikai és motoros fejlődés, látás, hallás és egyéb érzékszervi kompetenciák. A gyógypedagógusjelölt számára az elsajátítandó készségek nem csak a fogyatékkal élőkkel, a veszélyeztetett személyekkel, a hátrányos helyzetűekkel való viszonyulással kapcsolatosak, de kiemeli a központi humán-környezet referenciaszemélyeivel való hatékony együttműködés fontosságát is, utalva a makro- és mikro-környezetre, a vezetőkre, az iskolai, munkahelyi és társadalmi integrációt megkönnyítendő kapcsolatokra és kommunikációra. Az egyes tartományok speciális iskoláiban

¹⁶⁰ <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 26.o. (letöltés:2023.01.10.)

¹⁶¹ https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf (letöltés:2023.01.10.)

a majdani gyógypedagógiai hivatásra való felkészülés tanulástartalmai, programjai eltérő módon épülhetnek fel, egyedi módon struktúrázódhatnak, de ezek a differenciák nem jelenhetnek meg a kompetenciaprofilokban és a tanulmányi tartalomban. Az említett tartalmak a tartományok érintett oktatási intézményei és pedagógusai számára minimumkövetelményeknek tekintendők. A képzés során az általános és a választott speciális szakterület kapcsolódó kompetenciái: neveléstudomány, oktatásmélethez, didaktika, pszichológia, szociológia, nyelvészet, orvosi és jogi ismeretek. Ismerni kell továbbá a fogyatékos ügy történetét, a fogyatékkal élők és az egyéb hátrányos helyzetben létezők speciális oktatási intézményeit, szolgáltatásait, az integrációban való tanulás esélyeit. Tisztába kell lenniük a társadalmi, szociális, intézményi és egyéni feltételek komplexitásával, a fogyatékosok (hátrányok) élettanával, lehetséges kimeneteivel nem csak az adott életkor, de az egész élettartam során.

Ismerniük kell a szakterületükkel kapcsolatos tudományos modelleket és a kutatási módszereket, a tanulás, a fejlődés és a szocializáció általános és a fogyatékosokkal, hátrányokkal kapcsolatos speciális elméleteket. Ismerniük kell szakterületük nemzetközi és interkulturális információit, az ezekhez kapcsolódó alapvető etikai kérdéseket. Érinti a tanulmány az alapvető gazdasági informáltságot, a minőségügy ismeretének fontosságát, az eredményelemzés és értékelés alapjait is. Felsorolja továbbá a követelményrendszer azokat az opciókat, melyek az oktató-nevelő munkához nélkülözhetetlenek (együttműködés gyermekekkel, szülővel, osztálytermi munka megtervezése stb.), de ezek minden pedagógusképzési kurzuson evidenciát jelentenek. Továbbá: diagnosztika, környezetvizsgálat, egyéni támogatás-fejlesztés, eredményértékelés, pedagógiai dokumentáció (jelentés, értékelés, fejlesztési terv), pedagógiai döntéshozatal, projekt munka, művészeti nevelés (zene, mozgás, kézművesség, technológia, formatervezés), előbbieket pedagógiai hatásai a speciális nevelési igényű gyermekek oktatásában, életvitel, önállóság, szociális viselkedés, gondozás, terápiák, stb. Az érzelmi és szociális fejlődés zavaraihoz küzdők esetében a magatartászavarok, a mobil speciális oktatás kérdései (utazó tanári feladatok), lassított ütemű tanulás, szakképzés, szolgáltatások, beszéd és nyelvi terápiák, stb. Ugyanígy felsorolva találhatók a szükséges kompetenciák a hallás, látás és mozgásfogyatékosok esetében is.

A konkrét tantárgyi profilokat az adott szakterület szakértői és a tantárgydidaktikusok (tantárgyi társaságok, egyházak és tanári szervezetek részvevői) együttesen dolgozták ki.¹⁶²

¹⁶² <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/germany/use-and-impact-of-timss/> (letöltés:2023.01.11.)

Német pedagógusok ismeretei a speciális tanulási szükségletű tanulók témakörében

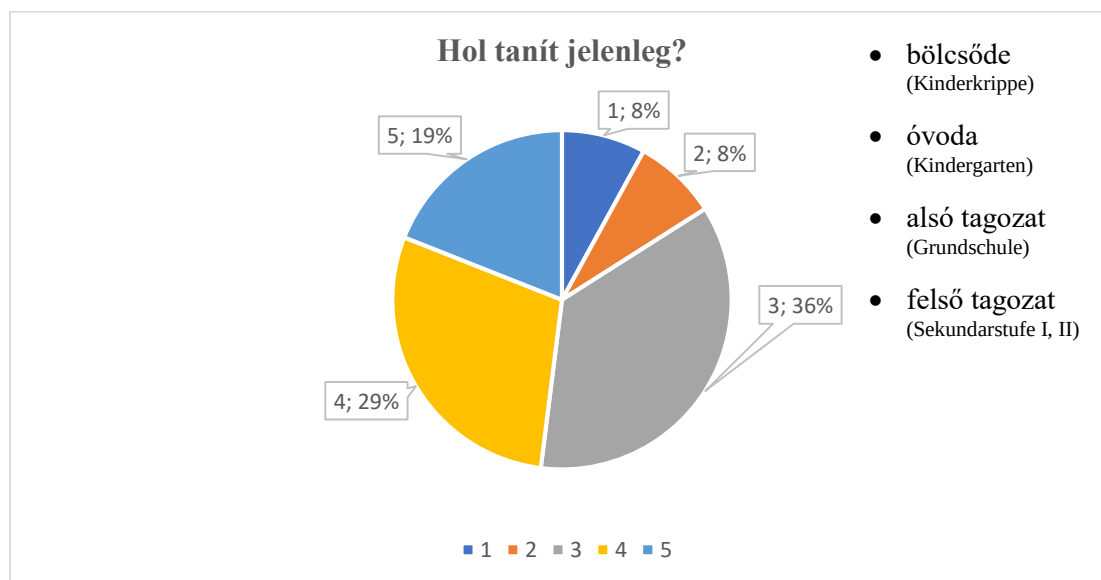
A németországi felmérést a német partnerintézmény segítségével bonyolítottuk le (Pater Rupert Mayer Zentrum¹⁶³) Regensburgban, (amely iskola részletesebb bemutatása a 2.3 fejezetben olvasható) az ott dolgozó kollégák segítettek a kérdőív szétosztásában. A német nyelvű, de a magyar kérdőívvel tartalmilag teljesen megegyező kérdőív a Mellékletben megtalálható az 1.4.2 fejezethez kapcsolódóan.

37 értékelhető válasz érkezett, a válaszok grafikus megjelenítése és az adatok táblázatos feldolgozása a magyar kutatással analóg módon történt.

Az adatok összefoglaló elemzésével az 1.5 fejezet foglalkozik.

1. kérdés: **Hol tanít jelenleg?**

A kérdés arra vonatkozik, hogy a kérdőívben megadott oktatási intézménytípusok közül – a német oktatási rendszernek megfelelően – milyen tanintézményben oktat a válaszadó. Mivel a gyakorlat alapján nem biztos, hogy csak egyféle intézményben tevékenykedik, a kérdőív megengedte a többes jelölést. Egy válaszadó volt, aki több típust is megjelölt, és sem az „egyéb” kategória, sem pedig a szakképzés területéről nem érkezett válasz.



¹⁶³ <https://www.prmz.de> (letöltés:2023.01.11.)

1.4.2.1 grafikon

Német válaszadó pedagógusok intézmények szerinti megoszlása
(37 fő, válaszok száma 38 = 100%)

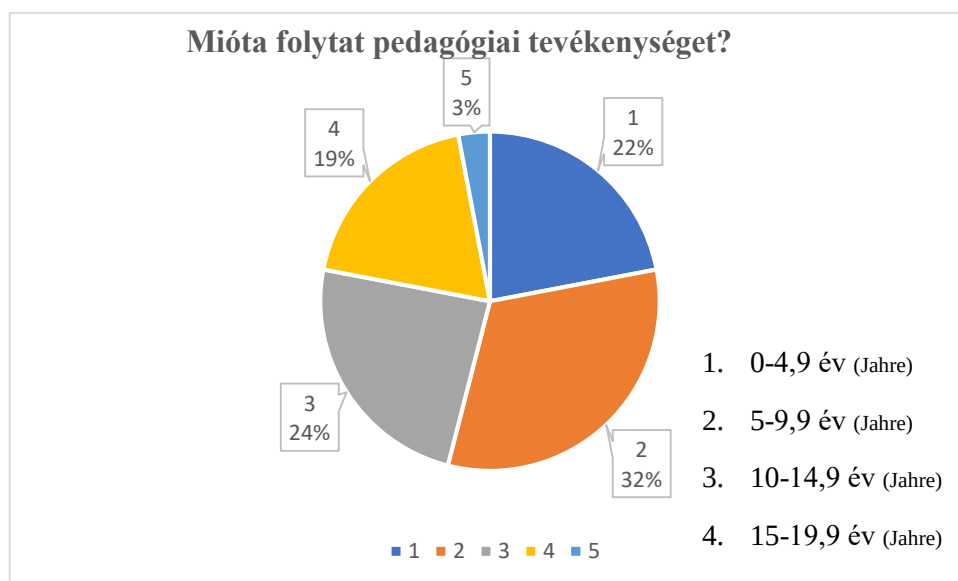
1.4.2.2 táblázat

vizsgált adat	érték
bölcsőde	8%
óvoda	8%
alsó tagozat	36%
felső tagozat	29%
gimnázium	19%

Forrás: Saját kutatás

2. kérdés: Mióta folytat pedagógiai tevékenységet?

A válaszadók többsége pedagógiai tevékenység területén tapasztaltnak mondható, kevés a több évtizedes tapasztalattal rendelkező (3%), de reprezentálják magukat a kezdők is (22%).



1.4.2.2 grafikon

Német válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
(100% = 37 fő)

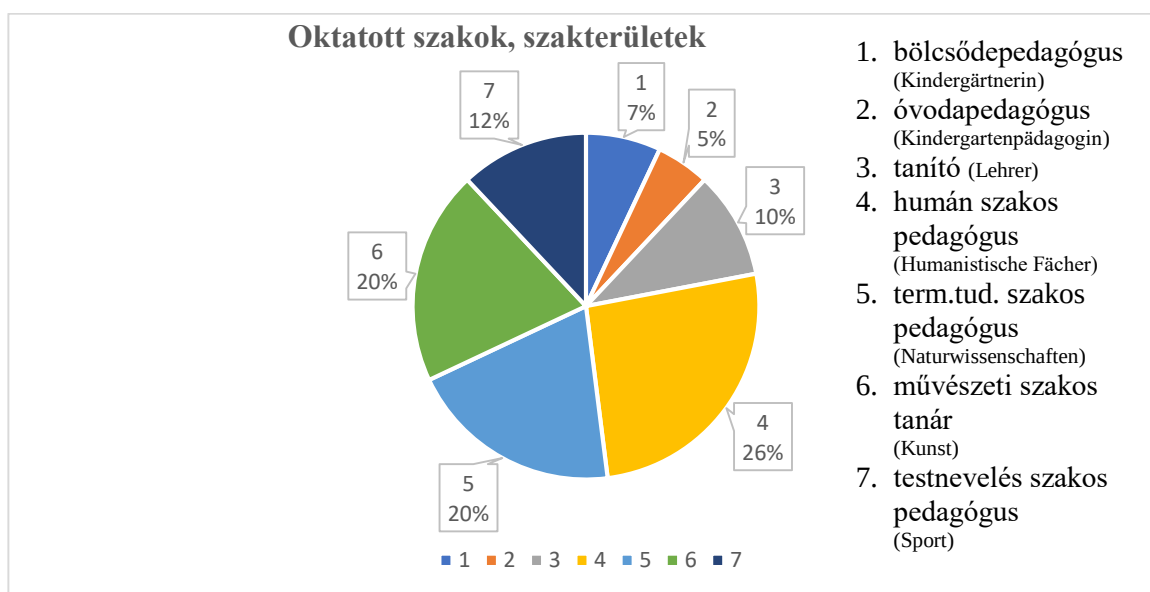
1.4.2.3 táblázat

vizsgált adat	érték
0 – 4.9 év	22
5 – 9,9 év	32
10 – 14,5 év	24
15 – 19,9 év	19
20 év vagy annál több	3

Forrás: Saját kutatás

3. kérdés: Oktatott szakja(i), szakterülete (több is jelölhető):

A szakmai sokféleség tetten érhető itt, a német válaszadók esetében is, a humán szakos pedagógusok a legnagyobb arányban vannak jelen, ez gyakori jelenség az ilyen sokaságok esetében. A szakképzésben dolgozó szakmai tanár, a gyógypedagógus és az „egyéb” kategóriából nem érkezett válasz. Mivel megengedett volt a „több válasz” megjelölése, 4 válaszadó élt ezzel a lehetőséggel.



1.4.2.3 grafikon

Német válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
(válaszadók száma 37 fő, 100%= 41 megjelölt szakterület)

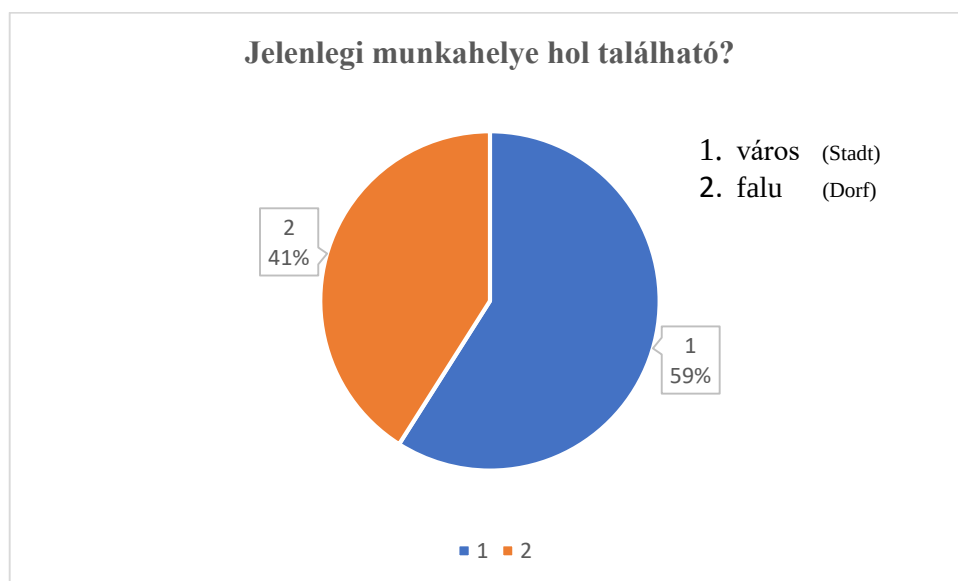
1.4.2.4 táblázat

vizsgált adat	érték
bölcsőpedagógus	7%
óvodapedagógus	5%
tanító (alsó tagozaton)	10%
humán szakos tanár	26%
természettudományi szakok tanára	20%
művészeti tanár	20%
testnevelő (sport) szakosok	12%

Forrás: Saját kutatás

4. kérdés: Jelenlegi munkahelye hol található?

A német válaszadó pedagógusok kisvárosokban és faluban tevékenykednek, ugyan a kérdőív anonim, de sejthető, hogy talán csak néhány helységbe jutott el a megkeresés. A főváros, a nagyvárosok, a községek pedagógusai kimaradtak a válaszadásból.



1.4.2.4 grafikon
Német válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
(100% = 37 fő)

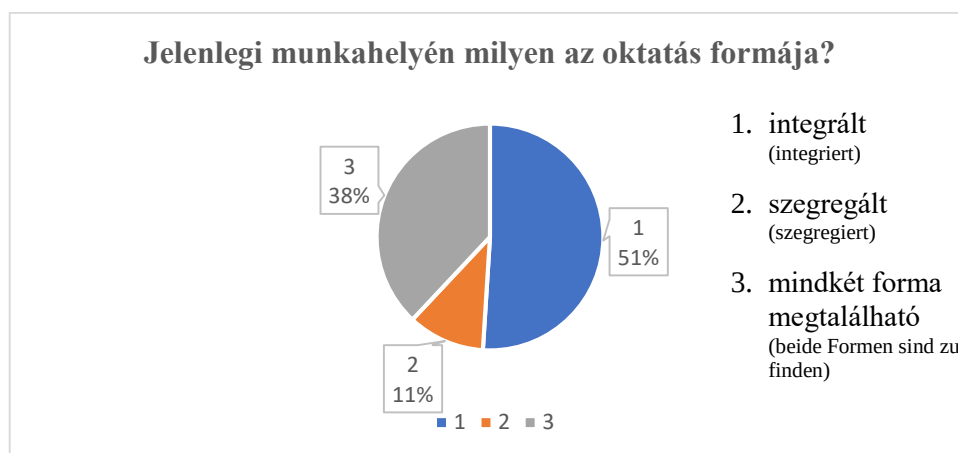
1.4.2.5 táblázat

vizsgált adat	érték
város	59%
falu	41%

Forrás: Saját kutatás

5. kérdés: **Jelenlegi munkahelyén az oktatás formája?**

Ebben a kérdésben az intézmény integrált, azaz többségi, szegregált jellegére kérdeztünk rá, fenntartva a vegyes intézményrendszer lehetőségének jelölését is – ez helyes döntésnek bizonyult, mert többször jelölték a válaszadók ezt az intézménytípust, hiszen Németországban gyakori ez a forma. Magyarországon a többségi intézményben szegregált csoportok (osztályok, tagozatok) kialakítása szinte egyáltalán nem található, ha igen, inkább a tehetséggondozás területén. Ha történtek is nálunk kísérletek ilyenfajta felzárkóztató, támogató szegregációra, annak – legtöbbször a kifejezés negatív kicsengése miatt – nem volt hosszú kifutása.



1.4.2.5 grafikon

Német válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása
(100% = 37 fő)

1.4.2.6 táblázat

vizsgált adat	érték
integrált	51%
szegregált	11%
mindkét forma megtalálható	38%

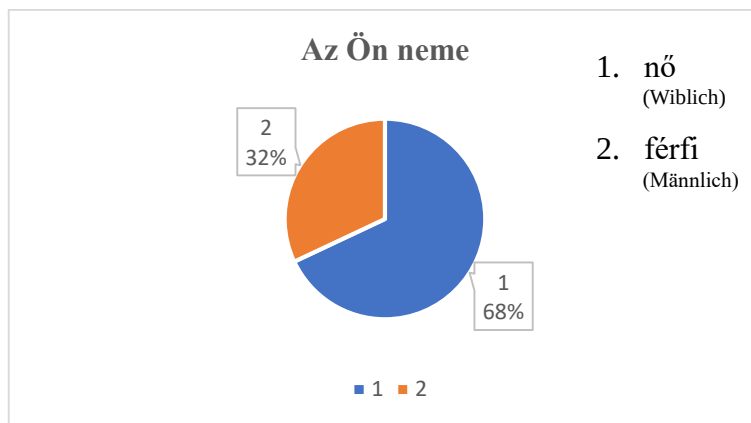
Forrás: Saját kutatás

6. kérdés: Az Ön neme

A válaszadók esetében erősen felülreprezentáltak a hölgyek, mégis meg kell állapítani, hogy – például – a magyar közoktatásban ez az arány még sokkal jobban torzul. (A felsőoktatásban viszont fordított az arány.)

A teljes német közoktatási rendszerben átlagosan 73,4% a nők aránya (az adat a 2011/12-es tanévre vonatkozik), a bölcsődei, óvodai területen 90 % feletti, és legalacsonyabb a Waldorf iskolákban (64%), de még itt is ők vannak többségben.¹⁶⁴

¹⁶⁴<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart/> (letöltés:2023.01.11.)



1.4.2.6 grafikon
Német válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
(100% = 37 fő)

1.4.2.7 táblázat

vizsgált adat	érték
nő	68%
férfi	32%

Forrás: Saját kutatás

7. kérdés: **A pedagógiai diplomája (diplomái) megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e az SNI-s gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?**

A feltett kérdésre minden értékelhető válasz IGEN volt, azaz 100%, így ezt az adatsornak nem készült grafikus ábrázolása. A 100% viszont csak 36 főt jelent, mert egy válaszadó erre a kérdésre nem küldött jelzést. A teljes sokaság homogenitása ezen a területen azt mutatja, hogy a német tanárképzésben mindenhol és minden (válaszadó) korosztály tanulmányai során találkozott ezzel a kérdéssel. Hogy ez milyen formában történt, arra a következő kérdéssor részletesebben világít rá.

1.4.2.8 táblázat

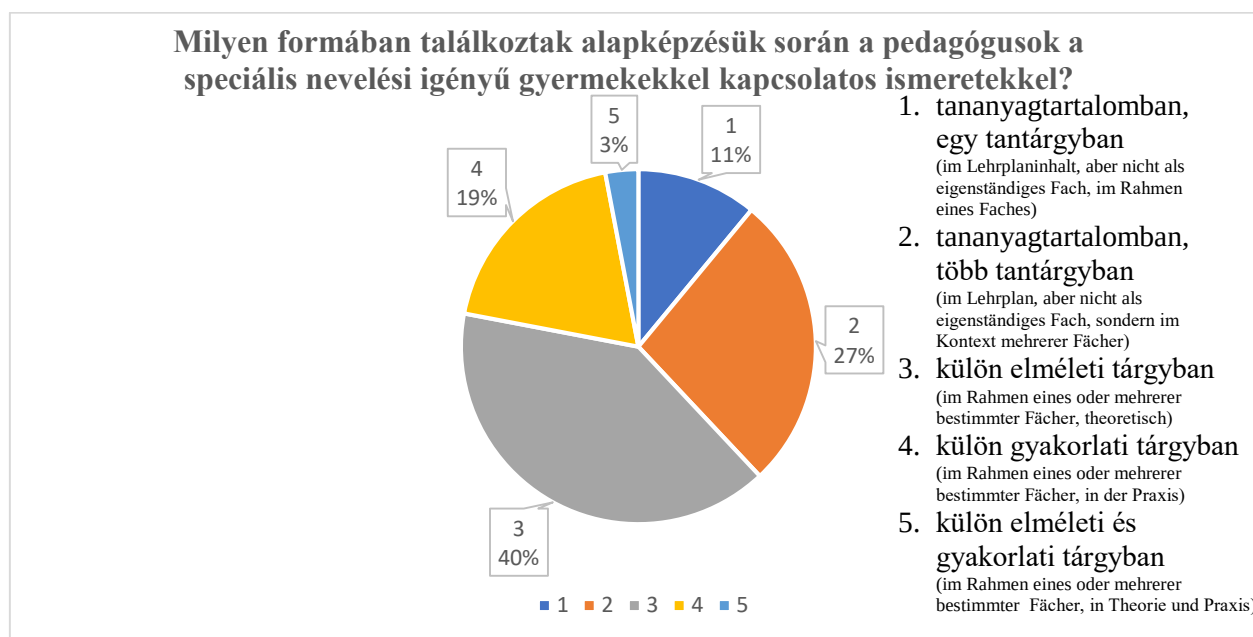
vizsgált adat	érték
igen (Ja)	100%
nem (Nein)	0%

Forrás: Saját kutatás

8. kérdés: **Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor annak jellegét jelölje, hogyan szerepelt a kérdéskör a pedagógiai tantárgyi területeken**

Az előző (7-es) kérdésből kiderült, hogy minden válaszadó találkozott a speciális tanítási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel pedagógusi alapidiplomája megszerzésekor. Ebben a kérdéskörben ennek formájáról informálódhatunk, ebből az adatsorból az derül ki,

hogy inkább az elméleti oktatási forma az erősebben preferált, az ideális elméleti és gyakorlati képzés a legritkább, de az interdiszciplinaritást illusztrálja, hogy elég nagy a válaszadók között azok aránya is, akik különböző tananyagtartalmakban találhattak utalást erre a témakörre.



1.4.2.7 grafikon

Német válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy alapdiplomájuk megszerzése során milyen formában találtak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel (100% = 37 fő)

1.4.2.9 táblázat

vizsgált adat	érték
tananyagtartalomban, egy tantárgyban	11%
tananyagtartalomban, több tantárgyban	27%
külön elméleti tantárgyban	40%
külön gyakorlati tantárgyban	19%
külön elméleti és gyakorlati tantárgyban	3%

Forrás: Saját kutatás

9. kérdés: **A pedagógiai diploma megszerzése után, a különböző továbbképzések során szerepelt-e az anyagban az speciális nevelési igényű gyermekekkel való speciális foglalkozás problémaköre?**

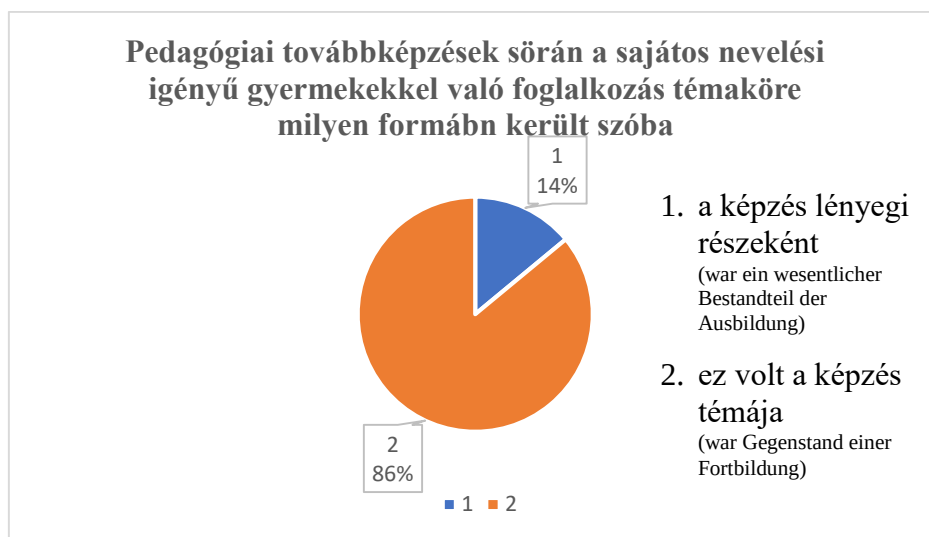
Mivel a válaszok 100%-ban IGEN jelölést adtak, itt sem készült grafikon, mind a 37 fő találkozott a pedagógiai továbbképzések során ezzel a problémakörrel. Hogy ez milyen súllyal, milyen formában szerepelt, a következő (10.) kérdéskör ad részletesebb betekintést.

1.4.2.10 táblázat

vizsgált adat	érték
igen (Ja)	100%
nem (Nein)	0%

Forrás: Saját kutatás

10. kérdés: **Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor ez milyen formában történt?**



1.4.2.7 grafikon

Német válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
(100% = 37 fő)

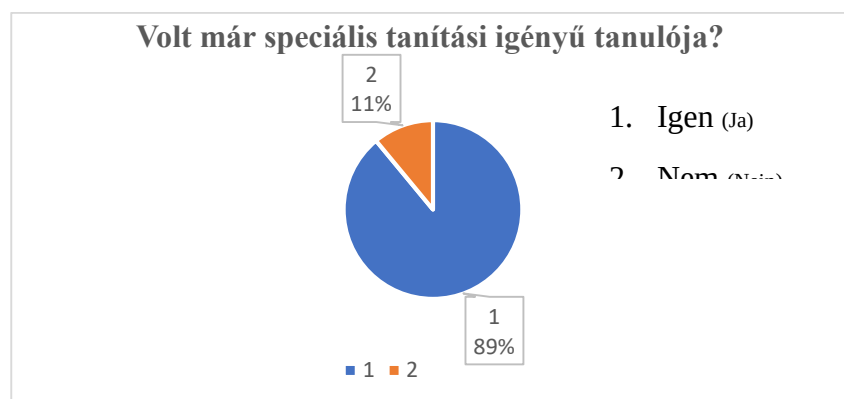
1.4.2.11 táblázat

vizsgált adat	érték
a képzés lényegi része volt	14%
ez a problémakör volt a képzés fő témája	86%

Forrás: Saját kutatás

11. kérdés: **Volt-e már tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló?**

A kérdés alapján tíz német pedagógus közül nagyjából kilenc találkozott már speciális oktatási/nevelési igényű tanulóval. Ha a tanulási-magatartási problémákkal küzdőket is számba vesszük, szinte minden osztályban akad érintett gyermek, de a jelenlegi mérítés a fenti arányt mutatja.



1.4.2.9 grafikon

Német válaszadók pedagógiai munkájuk során találkoztak-e speciális oktatási igényű gyermekekkel

(100% = 37 fő)

1.4.1.12 táblázat

vizsgált adat	érték
igen, találkozott	89%
nem találkozott	11%

Forrás: Saját kutatás

12. kérdés: Van-e jelenleg a tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló?

A válaszadások alapján szinte minden gyermek- (tanuló)közösségben van valamilyen szempontból érintett, speciális nevelési/oktatási igényű tanuló, nagyobb arányban, mint amikor az elmúlt időszakra kérdeztünk rá (lásd 11-es kérdés). Lehetséges, hogy a romló mutató háttérében többek között az tény (is) szerepet játszik, hogy az oktatási rendszerek – akár Németországban – egyre nagyobb súlyt fektetnek a felderítésre, egyre pontosabb az adminisztráció, a rendszer felkészültsége, lehetősége a megtámogatásra, így a speciális oktatási igény egyre inkább felderített és – feltételezéseink szerint helyesen – kezelt kérdéskör.



1.4.2.10 grafikon

Német válaszadók válasza, hogy jelenleg van-e speciális oktatási igényű tanulója
(100% = 37 fő)

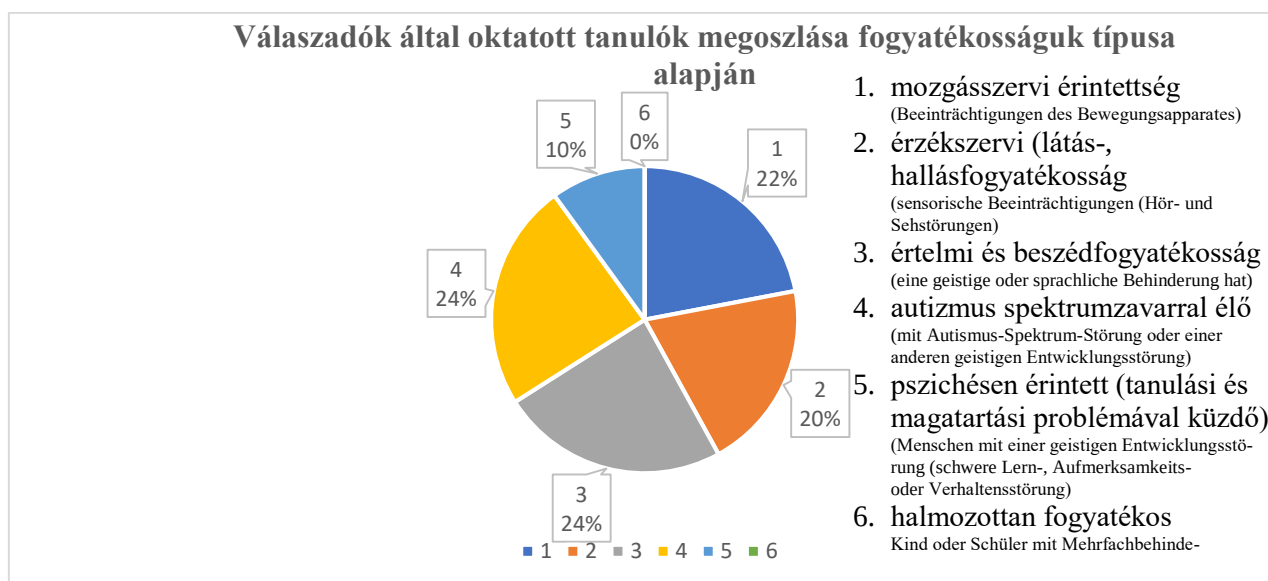
1.4.2.13 táblázat

vizsgált adat	érték
igen, van	92%
nincs	8%

Forrás: Saját kutatás

13. kérdés: Ha az előző két kérdés bármelyikére a válasza IGEN volt, akkor volt, illetve van-e közöttük (több válasz is megjelölhető)

A kérdés a fogyatékoság típusait veszi számba, a mozgásszervi, érzékszervi, értelmi illetve beszéd fogyatékoság, valamint az autizmussal élők aránya kiegyensúlyozott, 20 százalék körüli értéket mutat. Ami meglepő, hogy a tanulási és magatartási problémákkal küzdők aránya alacsony, és halmozottan fogyatékos tanuló nem szerepel a válaszadók tanítványai között.



1.4.2.11 grafikon

Német válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékoságuk típusa alapján
 (válaszadó 37 fő, érintettségek száma 50=100%)

1.4.2.14 táblázat

vizsgált adat	érték
mozgásszervi érintett	22%
érzékszervi (látás-, hallássérültséggel élő)	20%
értelmi, illetve beszéd fogyatékkal élő	24%
autizmus spektrumzavarral élő	24%
pszichésen érintett (tanulási, magatartászavarral élő)	10%
halmozottan fogyatékos	0%

Forrás: Saját kutatás

14. kérdés: **Ha nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója, ez az Ön választásának az eredménye?**

Köztudott, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok választási lehetőségei korlátozottak, Ahogyan az az előző fejezetben, a német oktatási rendszer ismertetése kapcsán is nyilvánvaló, akár tartományonként is különböző lehet a szabályozás, a munkaerőpiac az oktatásban, a demográfiai adatok stb. Ahogy a válaszok arányaiból kitűnik, nem jellemző, hogy egy pedagógus maga választhassa meg: egy-egy oktatási intézmény diákjai közül kiket tanít. Csupán egy olyan válasz érkezett, ahol a tanár maga dönthetett erről. Egy válaszadó nem adott érdemi feleletet a kérdésre.



1.4.2.12 grafikon
Német válaszadók megoszlása, ha nincs és nem is volt speciális oktatási igényű tanítványa, ez az Ön választásának eredménye?
(36 fő=100%)

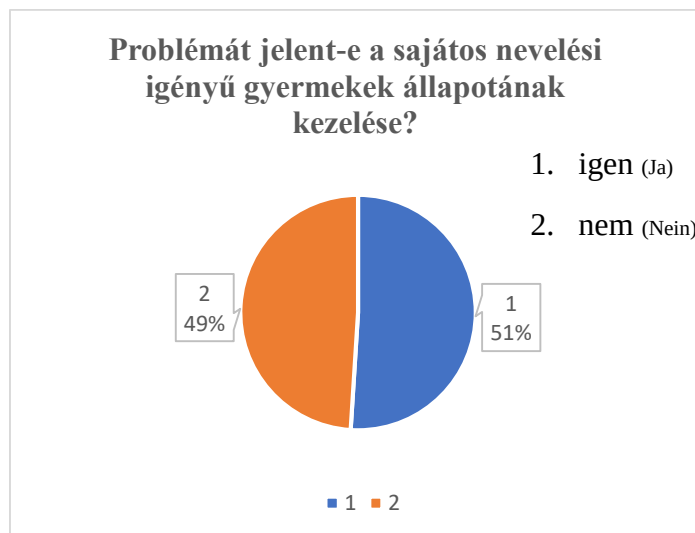
1.4.2.15 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	3%
nem	97%

Forrás: Saját kutatás

15. kérdés: Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e (jelentett vagy feltételezhetően fog-e jelenteni), hogyan kezelje a speciális nevelési igényű gyermek, tanuló állapotát?

A válaszadók nagyobb arányban reprezentálták, hogy gondot jelent számukra különleges oktatási/nevelési igényű gyermekek (tanulók) állapotának kezelése, noha az alapképzések és a továbbképzések során is nagy hangsúllyal szerepelt ez a kérdéskör. Ez a tény azt vetíti előre, hogy még többet kellene foglalkozni a speciális oktatási igényű gyermekek állapotának megismerésével és kezelésével a közoktatás szinte minden területén még az oly fejlett és precíz német oktatásügyben is.



1.4.2.13 grafikon

Német válaszadók számára milyen arányban jelent problémát a speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése
(37 fő=100%)

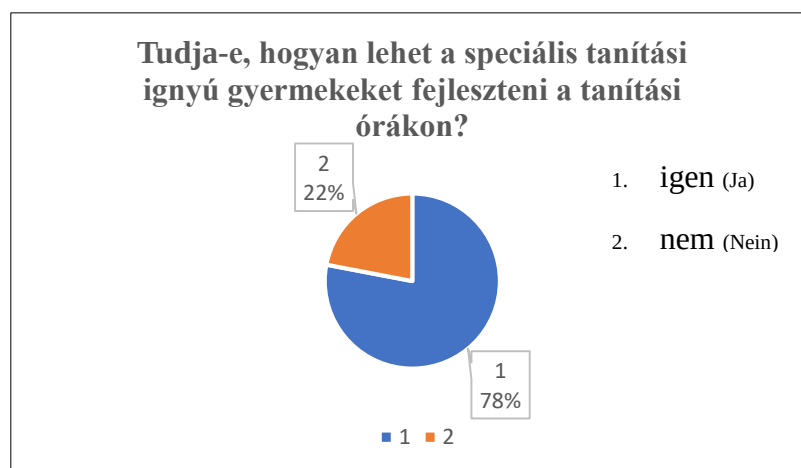
1.4.2.16 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	51%
nem	49%

Forrás: Saját kutatás

- 16. kérdés: Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet fejleszteni a speciális nevelési igényű gyermeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, szaktárgyi órákon?**

Ennek, és az előző (15-ös) kérdések illetve az ezekre adott válaszoknak az összevetése érdekes feltevéseket takar, a válaszadók kicsivel több, mint a fele problémásnak érzékeli a speciális nevelési igényű tanulók állapotának kezelését, mégis háromnegyedük magabiztos a tanórai fejlesztés tekintetében.



1.4.2.14 grafikon

Német válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon (37 fő=100%)

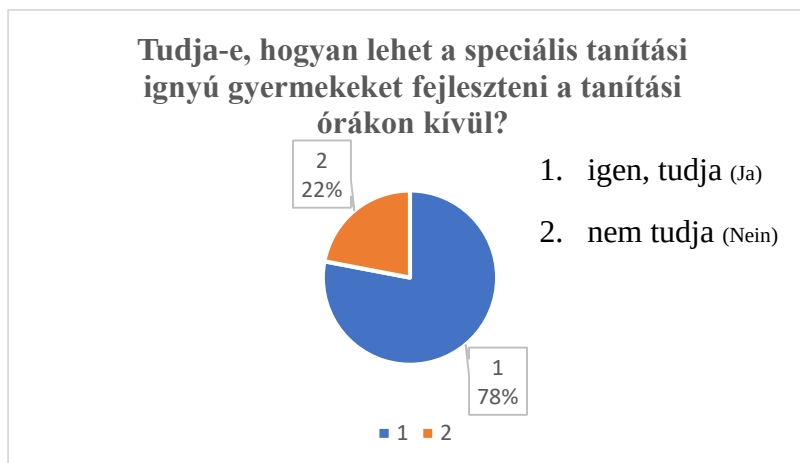
1.4.2.17 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	78%
nem	22%

Forrás: Saját kutatás

17. kérdés: **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet ellátni, illetve fejleszteni az speciális nevelési igényű gyermeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, a tanórákon kívül?**

Ennek a felvetésnek is a 15-ös kérdésben jelzett arányok illetve az ezen kérdésre adott válaszokat érdemes összevetni, a válaszadók kicsivel több mint a fele problémásnak érzékeli a speciális nevelési igényű tanulók állapotának kezelését, mégis több, mint háromnegyedük magabiztos a tanórán kívüli fejlesztés tekintetében. Az arány megegyezik a tanórai fejlesztés arányaival, tehát a válaszadók nagyjából ugyanúgy láthatják a tanórai és a tanórán kívüli fejlesztés lehetőségeit.



1.4.2.15 grafikon

Német válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
(37 fő=100%)

1.4.2.18 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	78%
nem	22%

Forrás: Saját kutatás

- 18. kérdés: Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, kihez, hová fordulhat segítségért?**

A válaszadók mindegyike tisztában van a támogató szervezetek lehetőségeivel, ismeri ezeket, a válaszadás 100 százalékos (37 fő), ezért nincs grafikus megjelenítés sem.

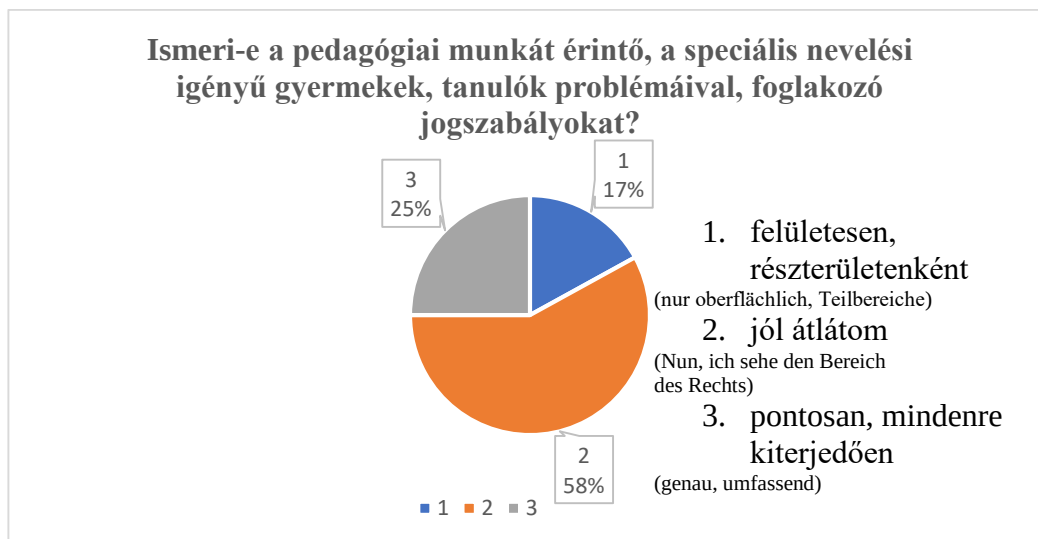
1.4.1.19 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	100%
nem	0%

Forrás: Saját kutatás

- 19. kérdés: Ismeri-e a pedagógiai munkát érintő, az speciális nevelési igényű gyermekek, tanulók problémáival, jogaival és lehetőségeivel foglalkozó jogszabályokat?**

A válaszadók mindegyike valamilyen szinten járatos az éritett jogszabályok tekintetében, legalább részterületenként, de a többség jól átlátja, és minden negyedik válaszadó pontosan, mindere kiterjedően ismeri ezeket a jogforrásokat.



1.4.2.16 grafikon

Német válaszadók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
(37 fő=100%)

1.4.2.20 táblázat

vizsgált adat	érték
nem ismeri	0%
felületesen, részterületenként ismeri	17%
jól átlátja	58%
pontosan, mindenre kiterjedően ismeri	25%

Forrás: Saját kutatás

20. kérdés: Ismer-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregált formában foglalkozó intézményt?

A válaszadók mindegyike ismer szegregált intézményt, ennek oka – többek között – az lehet, hogy sokkal gyakoribb Németországban a szegregált intézmény, mint akár hazánkban. Sokkal gyakoribb a többségi intézményekben a szegregált csoportok (osztályok) száma is. Ez a tény sok esetben a migrációs háttérű szegregációra utal, ami nem simul a jelen kutatás témájába.¹⁶⁵ Mindenképpen jelzés értékű, hogy a válaszadók közül mindenki ismer szegregált intézményt. Mivel 100 százalékos ismertséget mértünk, külön ábra nem készült.

1.4.2.21 táblázat

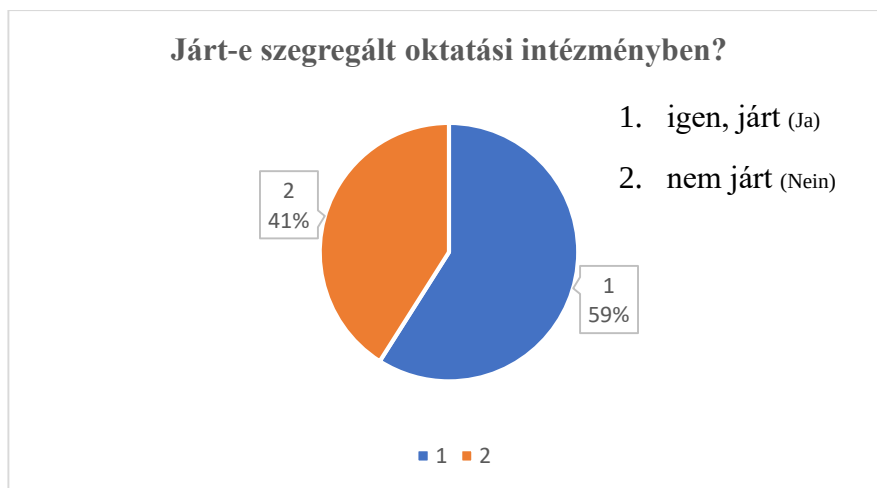
vizsgált adat	érték
igen	100%
nem	0%

Forrás: Saját kutatás

¹⁶⁵ https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf
(letöltés:2023.01.12.)

21. kérdés: Járt-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben?

A kérdésre adott válaszok többségi lefedettséget mutatnak, tehát a német pedagógusok a mérés jelzési alapján minden esetben ismernek szegregált oktatási intézményt (lásd 20. kérdés), és többségében jártak is ilyen jellegű iskolában, óvodában.



1.4.2.17 grafikon

Német válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy jártak-e szegregált oktatási intézményben (37 fő=100%)

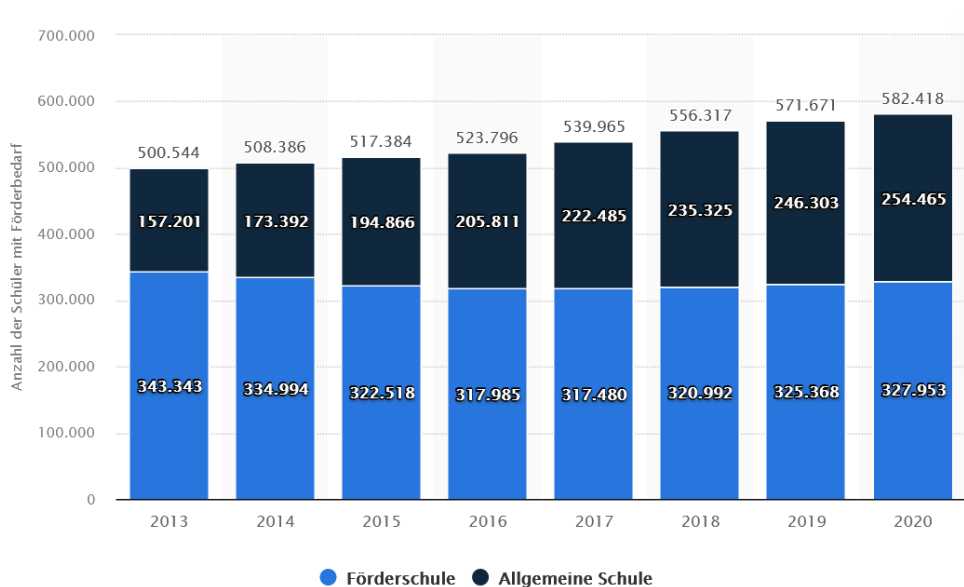
1.4.2.22 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	59%
nem	41%

Forrás: Saját kutatás

22. kérdés: Szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?

A kérdésre adott feleletekből az derül ki, hogy a válaszadók jelentős hányada teljeskörű tájékoztatást vár el a pedagógusképzésben a speciális oktatási igényű gyermekek/tanulók tekintetében, és a pedagógusképzés kiemelt területének tartja a témakört. Érthető ez a hozzáállás, hiszen az érintett gyermekek száma, érintettsége növekedő tendenciát mutat.



1.4.2.18 grafikon

A sajátos nevelési igényű tanulók száma iskolatípusonként Németországban 2013 és 2020 között a speciális iskolákban (Förderschule) és az általános iskolákban (Allgemeine schule)¹⁶⁶



1.4.2.19 grafikon

Német válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy szükségesnek tartják-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális oktatási igényű tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre (37 fő=100%)

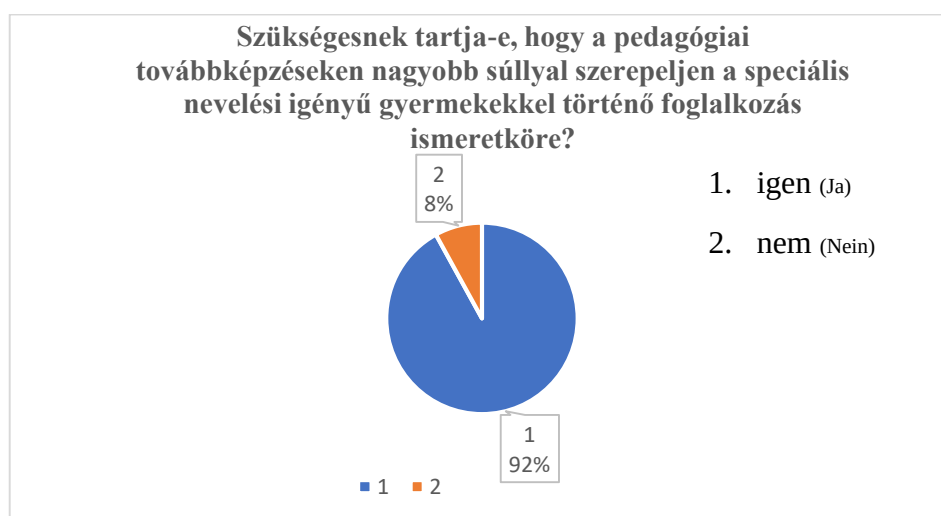
¹⁶⁶ <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1262397/umfrage/schueler-mit-foerderbedarf-in-foerderschulen-und-in-regelschulen/> (letöltés:2023.01.12.)

1.4.2.23 táblázat

vizsgált adat	érték
nem (Nein)	0%
igen, egy tantárgy részeként (Es sollte als Teil eines Themas deutlicher hervorgehoben werden)	0%
igen, külön elméleti tantárgy keretében (Es sollte ein separates theoretisches Fach sein)	0%
igen, külön elméleti és kiemelt gyakorlati tárgy keretében (Als eigenständiges theoretisches Fach mit starkem Praxisbezug unterrichtet werden.)	27%
igen, elméleti, gyakorlati tantárgy keretében és jogi ismeretekkel (Neben der theoretischen und praktischen Ausbildung sollte auch der rechtliche Rahmen erläutert werden).	0%
igen, elméleti, gyakorlati tantárgy keretében jogi ismeretekkel és a kapcsolódó intézményrendszer ismertetésével (Neben der theoretischen und praktischen Ausbildung sollten auch der rechtliche Rahmen und das institutionelle System zur Unterstützung (Beratung) erläutert werden.)	73%

Forrás: Saját kutatás

23. kérdés: **Szükségesnek tartaná-e, hogy a kötelező jellegű pedagógiai továbbképzések esetében nagyobb súllyal szerepeljen az speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?**



1.4.2.21 grafikon

Német válaszadó pedagógusok feleletei arra a kérdésre, szükségesnek tartanak-e, hogy a kötelező jellegű pedagógiai továbbképzések esetében nagyobb súllyal szerepeljen az speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?
(37 fő=100%)

1.4.2.24 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	92%
nem	8%

Forrás: Saját kutatás

24. kérdés: Ismer olyan módszereket, amelyek segítenek a történelem tanításában?

A kérdésre 4 válaszadó reagált egy-egy egyszavas válasszal. A felsorolt módszerek: gamifikáció (lsd. Fogalomtár, azaz játékos módszerek), színházpedagógia, együttműködés az alanyok (tanárok) között, számítógépes játékok.

25. kérdés: Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent az akadálymentes fizikai környezet?

A német válaszadók nem éltek a szöveges válaszadás lehetőségével, vélhető, hogy többségében ismerik a fizikai akadálymentesség fogalmát, de nem kívánták kifejtetni, mit értenek a fogalom tartalmán. Az erre a kérdésre reagálók száma 0.

26. kérdés: Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent az akadálymentes virtuális környezet?

A német válaszadók ennél a kérdésnél sem éltek a szöveges válaszadás lehetőségével, tehát nem tudható, hogy ismerik-e egyáltalán a virtuális akadálymentesség fogalmát, vagy csak nem óhajtották kifejtetni, mit értenek a fogalom tartalmán. A kérdésre reagálók száma 0.

27. kérdés: Ha van bármilyen véleménye, mondanivalója a témával kapcsolatban, örömmel fogadjuk:

A német válaszadók nem éltek a szöveges, spontán válaszadás lehetőségével, az erre a kérdésre (lehetőségre) reagálók száma 0.

A fejezet a német közoktatási rendszer bemutatásával és a kérdőíves adatok ábrázolásával betekintést nyújt Európa egyik legnagyobb és sok szempontból vezető szövetségi államáról, kiemelve sok erősséget, de nem titkolva az esetleges gyenge pontokat sem. Az 1.5 fejezetben a másik két megkérdezett országgal való összehasonlítása révén sok tekintetben kell majd utalni az előzőekben felsorolt tényekre, adatokra, megállapításokra.

Összegezve az 1.4.2 fejezetrész anyagát megállapítható, hogy Németországban fontos kérdés a közoktatás, finanszírozás és tartalmi kérdésekben egyaránt, és elsődleges célja a diákok

felkészítése a munkaerőpiacra történő sikeres bejutás és az egyéni boldogulás egyensúlyának megteremtésével. Fontos kérdéskör, hogy a fogyatékkal élő, vagy egyéb mentális problémákkal küzdő gyermekek esetében is az önálló életre nevelés a legfontosabb, a létező képességek, lehetőségek kihasználásával.

1.4.3. Amerikai Egyesült Államok

Oktatási rendszer

„...America's economic future—the health of our children and our grandchildren, the defense of those American values that we support—is dependent upon all kids in every neighborhood, urban or rural We are committed to that...”

(„...Amerika gazdasági jövője - gyermekeink és unokáink egészsége, az általunk támogatott amerikai értékek védelme – mindez a gyermekeken múlik, minden környéken, legyen az városi vagy vidéki...Elköteleztünk vagyunk ez iránt...”¹⁶⁷)

Mary Searcy Bixby, a San Diegó-i Charter School alapítója, elnök-vezérigazgatója.)

Amerikában 1635-ben, a puritán Bostonban (Massachusetts) nyílt meg az első állami iskola, ahol a Biblia mellett olvasást, idegen nyelveket (latin, görög), írást és matematikát tanítottak, csak fiúknak. Azán egyre több helyen működtek egytantermes (osztatlan képzésű) iskolák, de a rabszolga-gyerekek nem járhattak ide.¹⁶⁸ Mikor Amerika már nem volt brit gyarmat, Noah Webster, aki iskolai tanár volt, 1783-ban megírta tankönyvét: "Az angol nyelv nyelvtani intézete" címmel, amely megtanította az olvasókat, így az iskolásokat is arra, hogyan kell olvasni, használni a szabályos amerikai helyesírást és helyesen ejteni a szavakat.¹⁶⁹ Azóta a közoktatás történetében sok változás történt.¹⁷⁰ Napjainkban az Amerikai Egyesült Államokban a közoktatás decentralizált, hasonlóan a német tartományi rendszerhez. Minden államnak – gyakorlatilag – önálló, saját irányítású iskolarendszere van. Ez magába foglalja az alap- és középfokú oktatást, K-12 néven. Ez az oktatási jelölés „...az Egyesült Államokban az óvodában kezdődő általános iskolai oktatást és a 12. osztályban végződő középiskolai oktatást foglalja magában. Az államilag finanszírozott ingyenes iskolák általában ezeken az évfolyamokon biztosítottak, de a magániskolák és a magántanulói oktatás is lehetséges.”¹⁷¹ Vagy állami

¹⁶⁷ https://baldrigeoundation.org/what-we-do/our-impact/education-impact.html?gclid=Cj0KCQiAorKfBhC0ARIsAHDzslvORNmx7DmzHgFGq7M5Mer-YDBUIM5IDpuljd_RmcaD-dJc5kOHqYaAneuEALw_wcB (letöltés:2023.02.06.)

¹⁶⁸ <https://study.com/learn/lesson/history-education-america.html> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁶⁹ <https://webstersdictionary1828.com/NoahWebster> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁷⁰ <https://www.newyorker.com/news/news-desk/the-decline-of-historical-thinking> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁷¹ https://en.wikipedia.org/wiki/K-12_education_in_the_United_States (letöltés:2023.02.06.)

felügyelettel, vagy önkormányzati (helyi hatósági szintre) delegálva minden olyan politikai, igazgatási és pénzügyi paramétert, amiket egy centralizáltan működő oktatási rendszer esetében általában az oktatási (kulturális vagy egyéb érintett) minisztérium alá tartozna. A különböző államokban a felügyelet módját, mértékét az állami jogszabályok (törvények, rendeletek stb.) határozzák meg, de tény, hogy szinte minden államban az egyik legnagyobb költségvetési tétel az oktatásügy.¹⁷² Az államokban az oktatásirányításért felelős szervek szétosztják a szövetségi és az állami forrásokat, meghatározzák a tanári képezésekre, tanítási engedélyekre vonatkozó követelményeket, az érettségi szabályait, a tantervi kereteket. Direktívákat adnak a tanulói teljesítmények értékelésére, hogy a tankötelezettség és a tanulói jogosultságok és lehetőségek feltételei rendelkezésre álljanak. A 2011-2012-es tanévben becslések szerint 1,15 billió dollárt költött az USA oktatásra. Ennek az összegnek nagy része az általános és középiskolák számára jelentett működési forrást. Az Egyesült Államok statisztikai jelentései szerint az országban a közoktatási kiadások ugyan elmaradnak a gazdasági növekedéstől, a nemzeti bruttó hazai termék (GDP) több mint 70%-kal gyorsabban nő, mint a közoktatási költségvetés.¹⁷³ A közoktatás kötelelébe tartozó (K-12) iskolák fenntartása évente átlagosan 700 milliárd dollárba, azaz tanulónként körülbelül 13000 dollárba kerül. Emellett a szövetségi, állami és helyi önkormányzatok nagyjából 765 milliárd dollárt, azaz tanulónként több mint 15000 dollárt biztosítanak a közoktatás finanszírozására. A szövetségi kormány a közoktatás finanszírozásának átlagosan 8%-át biztosítja.¹⁷⁴ Az általános és középiskolák konkrét működtetése a helyi önkormányzatokra hárul, de az önkormányzatok a legtöbb esetben a hagyományosan választott (kinevezett) iskolatanácsokhoz delegálják az iskolák működtetésének feladatát. Ez az intézmény nem tévesztendő össze a minden iskolában kötelezően működő diáktanáccsal, a Student Council-lal.

A helyi iskolatanácsok (LSC, Local School Council) funkciói eléggé felelősségteljesek, ezek elsősorban a forrásgyűjtés, a költségvetés jóváhagyása valamint a működési szabályok kialakítása. Az európai oktatási kultúrában talán szokatlan módon a tanácsok felügyelőket neveznek ki az iskolakörzet irányítására és működtetésére. Ezek a felelősök hozzák (vagy hagyják jóvá) a tanterveket, és ellenőrzik a legkülönbözőbb (oktatási intézményekre vonatkozó) előírások végrehajtását. Felelősek az oktatási létesítmények tervezéséért, építéséért és karbantartásáért, fejlesztéséért, emellett az oktatási programok megvalósulásáért. A 2011-2012-es tanévben az USA-ban mintegy 13 600 állami iskolakörzet működött. 2011-ben az általános

¹⁷² <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/> - Introduction (letöltés:2023.02.06.)

¹⁷³ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/> - Introduction (letöltés:2023.02.06.)

¹⁷⁴ <https://educationdata.org/public-education-spending-statistics> (letöltés:2023.02.06.)

és középiskolákba járó diákok körülbelül 90 százaléka állami (ez körülbelül 98,8 ezer intézményt jelent), 10 százaléka magániskolába járt. A helyi iskolatanács szülőkből, a közösség tagjaiból, tanárokból és az iskola igazgatójából áll. A tanács tagjait választják, illetve kinevezik, havonta tartanak üléseket, amelyek nyilvánosak. A tanács feladata az iskola igazgatójának kiválasztása is, vagy az igazgató szerződésének megújítása. Egyes LSC-k csak tanácsadói szerepet töltenek be, például a rosszul teljesítő iskolák esetében.¹⁷⁵ Az Egyesült Államokban a közoktatás ingyenes, kivéve egyes magániskolákat. A közoktatási időszak az óvodától a 12. osztályig tart, azaz a fiatal 18 éves koráig. Az óvoda is ingyenes, és az államok többségében nem kötelező, ezt követően a tankötelezettség kezdete államonként változó, de általában a 6. életév. A szövetségi kormány szerepe az államok oktatási rendszerében a következőkre korlátozódik: 1917 óta nyújt közvetlen finanszírozást a különböző közoktatási programok támogatására, elsősorban a szakképzés területén, valamint a matematikai, a természettudományok és az idegen nyelvi oktatás programjaiban. A szövetségi kormány az Egyesült Államok egészére kiterjedően az általános és középiskolai oktatási törvény alapján szabályoz. (Általános és Középiskolai Oktatási Törvény, Elementary and Secondary Education Act, azaz ESEA.) A törvényt az Egyesült Államok 89. kongresszusa fogadta el, és Johnson elnök 1965. április 11-én írta alá. A törvény Johnson "szegénység elleni háborújának" része volt. Az Egyesült Államok Kongresszusa által valaha elfogadott egyik legmesszemenőbb, az oktatást érintő szövetségi jogszabály, amelyet a modernebb, felülvizsgált "No Child Left Behind Act" (azaz NCLB, „Nem hagyunk hátra egy gyermeket sem”, 2002) törvény tovább hangsúlyozott és újjáalakított.¹⁷⁶ Ez a jogforrás az 1960-as évek óta – sok más fontos indikátor mellett – elsősorban az oktatási esélyegyenlőséget emeli ki. A szövetségi finanszírozás feltételül deklarálja az egyenlő oktatási követelményeket. Ennek értelmében elsődleges támogatást utal a különösen elmaradott területeken és körülmények között működő iskoláknak, az oktatásban és a szociálisan is hátrányos helyzetű gyermekek esélyei javításának érdekében. Az NCLB konkrétan előírta az államok számára, hogy a 2013-2014-es tanévre minden tanulónak az állam által meghatározott tanulmányi tartalmi standardok alapján biztosítsák az olvasás, a matematika és a természettudományok terén való jártasságot. 2015 decemberében az NCLB-t felváltotta az Every Student Succeeds Act (ESSA, „Minden diák legyen sikeres”). Az ESSA nagyobb rugalmasságot, szabadságot biztosít az államoknak akár az elszámoltathatóság, akár a diákok eredményességének tekintetében. 1980-ban a szövetségi Oktatási Hivatal

¹⁷⁵ https://en.wikipedia.org/wiki/Local_School_Councils (letöltés:2023.02.06.)

¹⁷⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_and_Secondary_Education_Act (letöltés:2023.02.06.)

átalakulásával létrejött az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma, feladata az oktatás minőségének és a tudás hasznosíthatóságának javítása. Amerikában a (nagyobb) vallási felekezetek és más magánjellegű csoportosulások is működtethetnek oktatási intézményeket, és nem csak a felsőoktatás területén. Ezek tandíjat szedhetnek, és saját, különös szabályaik szerint működhetnek (amíg tevékenységeikkel jogszabályt vagy közérdeket nem sértenek). Egy 2011-es felmérés szerint részvételük a közoktatásban 10 százalék körüli. A magánintézmények több mint kétharmada (77 %) vallási felekezetek fenntartása alatti.¹⁷⁷ A magániskolák működését a State Regulation of Private Schools (A magániskolák állami szabályozása, U.S. Department of Education Office of Innovation and Improvement Office of Non-Public Education 2009) kiadvány szövetségi államokra lebontva tartalmazza.¹⁷⁸ Érdekes és mindenképpen elgondolkodtató, hogy az utóbbi években, ha megteheti, egyre több szülő választja a magánintézményeket gyermekei oktatása esetében. Létezik a magántanuló státusz is, ez azt jelenti, hogy a gyermekeket taníthatják a szülők, segítő korrepetitorok vagy az interneten elérhető iskolai programok segítségével. Ez a lehetőség akkor kiemelt fontosságú, ha az iskola nehezen megközelíthető (elhagyatott, távoli lakóhelyek), de még inkább a fogyatékkal élő gyermekek esetében. (De segítséget jelentett a COVID világiárvány idején is.) 2012-ben körülbelül 1,7 millió 5-17 éves gyermek (ez az összes tanköteles korú gyermek nagyjából 3 százaléka) esetében éltek a szülők ezzel a lehetőséggel. A magántanuló oktatási felügyeletéért a (lakóhelye szerinti) szövetségi állam oktatási minisztériuma a felelős. Az iskolai körzetek felosztása is sajátos, léteznek az óvodai körzetek, ehhez kapcsolódnak az általános iskolai (nálunk alsó tagozatos) 1-4., 1-5. vagy 1-6. osztályt jelentő intézmények, a középiskolai körzetek iskolái (a nálunk felső tagozatként ismert) melyek az 5-8., 6-8., 7-8., vagy 7-9. osztályokat foglalják magukba, míg a gimnázium a 9-12. vagy 10-12. évfolyamokat, és ezek szerint körzetesítik az adott intézmény típusokat. Az Egyesült Államokban körülbelül 15 ezer különböző iskolakörzet működik, és a legtöbbet a megyék működtetik.¹⁷⁹ A középiskola után a fiatalok (állami vagy magán-)egyetemeken, főiskolákon, szakiskolákban vagy szakközépiskolákban tanulhatnak tovább, vagy munkába állhatnak. A tanulmányi teljesítmények méréséről, az elért eredményekről a továbbiakban részletesen lesz szó, itt csak a végső tanulmányi osztályzatokat kell megemlíteni. Ezeket a tanulói átiratokban rögzítik. Az átirat egy hivatalos dokumentum, tartalmazza a tanult tárgyakat, felvett kurzusokat, a kapott

¹⁷⁷ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁷⁸ <https://www2.ed.gov/admins/comm/choice/regprivschl/regprivschl.pdf> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁷⁹ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/>
<https://people.howstuffworks.com/public-schools2.htm> (letöltés:2023.02.06.)

jegyeket és a tanulmányi átlagot (GPA, grade point average), nem diploma és nem képesítés – a legtöbb főiskola a felvételi eljárás részeként nem csak érettségi bizonyítványt, előző diplomát, hanem átiratot kér. Nálunk az ellenőrzőnek, illetve bizonyítványnak felel meg.¹⁸⁰ Az Egyesült Államokban nincs a mi fogalmaink szerinti nemzeti tanterv. Ahogyan arról már volt említés, a szövetségi államok oktatásirányítása felelős az alapvető tantárgyak tantervi kereteinek kialakításáért és az oktatási szabványokhoz kötött számonkérési rendszerek működtetéséért. A (helyi) iskolai körzetek, és némely esetben akár az egyes iskolák is dönthetnek arról, hogy a rendelkezésre álló lehetséges variánsok közül melyik tanterveket alkalmazzák. A természettudományos tanulmányi területek a legtöbb államban és körzetben integráltak (matematika, fizika, kémia, biológia vagy élettan, földrajz stb.), de az arányok és hangsúlyok évfolyamonként (iskolánként vagy akár államonként is) eltérőek lehetnek (például a 6. osztályban a Föld- és űrtudományokon, a 7. osztályban az élettani ismereteken, a 8. osztályban pedig a fizikai tudományokon van a hangsúly).¹⁸¹ A matematika és a természettudományok területén minden állam és körzet számára témaköröket írnak elő, valamint tartalmi standardokat és a tanulók teljesítményei mérésének iránymutatóit. Ezen ismeretek területein az elmúlt években komoly törekvések történtek és szövetségi szintű projektek születtek az államok közötti közös szabványosításra. (Common Core State Standards Initiative, Közös Lényegi Állami Szabványok Kezdeményezése). Ezek célja – röviden összefoglalva – egy olyan normarendszer, amely koherens, nemzetközileg összehasonlítható természettudományos oktatási programot biztosít minden közoktatásban résztvevő diák számára a természettudományok, a mérnöki tudományok, a technológia és a természettudományok alkalmazásai terén.¹⁸² Az Amerikai Egyesült Államokban ugyan nincs hivatalos nyelv, de az (amerikai) angol az elsődleges (de facto hivatalos nyelv) az országban. (2011-ben az 5 évesnél idősebb lakosság körében 5-ből 4 fő családja csak angolul beszélt otthon). A második leggyakrabban beszélt nyelv a spanyol, ez a lakosság körében nagyjából minden tizedik embert érint. Az oktatás nyelve általában az angol minden iskolai szinten. A nyelvi és kulturális sokféleség növekvő szintje (bevándorlás, üzleti és kulturális nyitottság stb.) miatt azonban sok iskola kényszerül a többnyelvűséghez való alkalmazkodásra. Ennek lehetőségei egyfelől a kétnyelvű oktatás (ez több országban, így hazánkban is ismert és bevált forma), olyan tanulmányi programokkal dolgoznak, ahol hivatalosan két nyelven tanítanak, előre

¹⁸⁰ <https://people.howstuffworks.com/public-schools2.htm> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁸¹ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁸² <https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/policy/CommonCoreStds.pdf> (letöltés:2023.01.06.)

meghatározott felosztásban bizonyos tárgyakat az egyik és bizonyos tárgyakat a másik nyelven. Sok esetben az angol a második nyelv, elsősorban az eltérő, nem angol anyanyelvű tanulók számára. A védett oktatás olyan programokra utal, amelyekben az angol nyelvet – a jobbra idegen anyanyelvű tanulókkal – "védett" módon együttesen, egyszerre tanulják az egyéb oktatási tartalmakkal, ez történhet egy normál iskolán belül, de külön erre a célra kialakított intézményben is.¹⁸³ A közoktatás szövetségi finanszírozása és felügyelete széleskörű, például az iskolai étkeztetéshez forrásokat biztosít az Egyesült Államok Egészségügyi és Humán Szolgáltatások Minisztériumának Head Start programja (A Head Start egy szövetségi program, amely elősegíti az alacsony jövedelmű családokból származó, születésüktől ötéves korukig tartó gyermekek iskolaérettségét¹⁸⁴), de a Mezőgazdasági Minisztérium iskolai ebédprogramja is.¹⁸⁵ A Védelmi Minisztérium pedig az Európában, a Csendes-óceánon és a világ egyéb térségeiben állomásozó katonák gyermekei számára működtet sajátos iskolarendszert, óvodától a tanköteles kor végéig.¹⁸⁶ A pedagógusok képzéséről, a tanítási engedélyek megszerzéséről, a továbbképzésekről és a szakmai fejlődésről a későbbiekben egy külön fejezet részben lesz szó. Az oktatási segédanyagok, tankönyvek, taneszközök, felszerelések és laboratóriumok használatát nem szabályozzák nemzeti irányelvek, bár a szövetségi kormányzat, az állami és nemzeti szervezetek adnak útmutatást. Több magánszervezet, kormányzati ügynökség nyújt információt és ajánl – legtöbbször webshopon keresztül – a taneszközökről tájékoztatást. A középiskolák nagy részében működnek természettudományos laboratóriumok, az általános iskolák esetében minden negyedikben.¹⁸⁷ Az szövetségi államok többsége engedélyezi a körzetek, iskolák számára a szabad tankönyvválasztást. Akad azonban olyan állam is (2015-ben 19 ilyen volt) amely kötelezően kiválasztja, vagy ajánlja a tankönyvlistát.¹⁸⁸ A digitális technológia az amerikai állami iskolákban egyre inkább elterjedt, általános a számítógépekhez való hozzáférés. Szinte minden állam ingyenes hozzáférést és eszközparkot biztosít diákjainak és tanárainak az iskolában is és otthon is.¹⁸⁹

Az Államokban a tanulók tudásának mérése, ennek metodikája széles skálán mozog, és itt is jelentős az eltérés nem csak a teljesítmények megítélése, de a megválasztott számonkérési

¹⁸³ https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_United_States
https://www.nisenet.org/sites/default/files/pages/sheltered_instruction_info_for_nise_net_conference.pdf
(letöltés:2023.02.06.)

¹⁸⁴ <https://www.benefits.gov/benefit/616> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁸⁵ <https://www.fns.usda.gov/nslp> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁸⁶ <https://www.dodea.edu/aboutdodea/history.cfm> (letöltés:2023.02.06.)

https://en.wikipedia.org/wiki/Public_school_funding_in_the_United_States (letöltés:2023.02.06.)

¹⁸⁷ <https://www.teachersource.com/>, <https://blog.teacherspayteachers.com/> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁸⁸ <https://law.stanford.edu/education/courses/stanford-law-textbook-lists/> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁸⁹ <https://tech.ed.gov/netp/> (letöltés:2023.02.06.)

módszerek milyenségében és gyakoriságában is. Mindamellett vannak nemzetközi illetve országos mérések is, legelterjedtebb a tesztek módszere – és legkevésbé gyakori a nálunk (talán még) hagyományos szóbeli számonkérés. A 2002. évi NCLB-törvény (The No Child Left Behind Act¹⁹⁰) szerint minden államban évente egyszer a 3-8. évfolyamon, és a 10-12. évfolyamon legalább egy alkalommal matematikából és olvasásból kellett mérni. A 2007-2008-as tanévtől a természettudományok terén is legalább egy tesztet kellett írni a 3-5., a 6-9. és a 10-11. osztályosoknak. Az államok maguk választhatják meg saját értékelései alapelveiket (is). Az NCLB értelmében minden államban minden iskolának megfelelő éves előrehaladási mutatókat (Adequate Yearly Progress, AYP) kell felmutatni. Azok az iskolák, melyek nem érték el az AYP-szintet, egyéni elbírálás szerinti beavatkozással kell hogy javítsanak a mutatóikon. „...A megfelelő éves előrehaladás (Adequate Yearly Progress, AYP) az Egyesült Államok szövetségi törvénye, a No Child Left Behind Act által meghatározott mérés, amely lehetővé teszi az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumának, hogy meghatározza, hogy az ország minden állami iskolája és iskolakörzete hogyan teljesít a szabványosított teszteken elért eredmények alapján. A National Council on Measurement in Education (NCME) meghatározása szerint az AYP "az az éves teljesítménynövekedés mértéke, amelyet egy adott iskola, kerület vagy állam tanulóitól elvárnak az Egyesült Államok szövetségi elszámoltathatósági rendszerében, a No Child Left Behind (NCLB) keretében. ... A magániskoláknak nem kell AYP-t teljesíteniük...”¹⁹¹ Általánosságban elmondható, hogy a tanulóknak az általános vagy középiskolában ritka, vagy egyáltalán nem jellemző az olyan teszt, vagy számonkérés, amelynek különösen nagy lenne a tétje. Az első komoly megmérettetés az érettségi vizsga, de ez csak azok számára elengedhetetlen, akik a felsőoktatásban akarnak továbbtanulni. 2015 decemberétől létezik az ESSA (Every Student Succeeds Act, azaz Minden diák legyen sikeres¹⁹²) projekt, ennek értelmében az államok rugalmasan, liberálisan alakíthatják tanulói teljesítménycéljaikat és méréseiket. A legeredményesebb innovációt elérő, tanúsító államokat anyagilag is ösztönzik. A legjelentősebb folyamatos, országos és reprezentatív felmérés a National Assessment of Educational Progress (Nemzeti oktatási előrehaladás-felmérés, NAEP¹⁹³). Célja azt megismerni, hogy az amerikai diákok mit tudnak a különböző tanulmányi területeken. A 4. és 8. évfolyamon matematikából és olvasásból kétfévente mérnek (a hazai kompetenciamérésekhez hasonlóan). A természettudományok

¹⁹⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act (letöltés:2023.02.06.)

¹⁹¹ https://en.wikipedia.org/wiki/Adequate_Yearly_Progress (letöltés:2023.02.06.)

¹⁹² https://en.wikipedia.org/wiki/Every_Student_Succeeds_Act (letöltés:2023.02.06.)

¹⁹³ <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/> (letöltés:2023.02.06.)

területén a 4., 8. és 12. évfolyamon (valamint a matematika és az olvasás 12. évfolyamon) általában négyévente kerül sor a tesztek kitöltésére. Az egyéb lényegesebb szabványosított mérések között említhető még az Amerikai Egyesült Államok közoktatási rendszerében a SAT (eredeti nevén Scholastic Aptitude Test, Alkalmassági vizsga¹⁹⁴), az ACT (eredeti nevén American College Testing, Amerikai Főiskolai Teszt¹⁹⁵) és az Advanced Placement (AP) tesztek. Utóbbiak magánszervezetek által fejlesztett és lebonyolított kereskedelmi tesztek, melyeket elsősorban a felsőoktatási felvételi eljárás során használnak és a végzős középiskolások tesznek le. (A felsőoktatásba való felvétel nem csak ezen tesztteredményektől függ, a felvételi irodák figyelembe vehetik a tanulmányi és sport vagy művészeti eredményeket, egyéb iskolán kívüli tevékenységeket stb.). Akad olyan felsőoktatási intézmény, amelyik fent említett tesztpontszámokat nem is veszi figyelembe. Az amerikai oktatásban a tanulmányok folyamatos ellenőrzése során többféle osztályozási rendszert használhatnak, ebben sincs országosan előírt, egységes rendszer. A leggyakoribb a betűjeles osztályozás, az "A" a legjobb, az "F" pedig a legrosszabb eredményt jelenti. Bonyolítja a helyzetet, hogy így nem lehet átlagot számolni, ezért a középiskolák az általános iskolai betűjeles osztályzatok alapján számítanak átlagot egy 0-tól 4-ig vagy 0-tól 5-ig terjedő skála segítségével.¹⁹⁶ Ez a jegyátlag vagy GPA. A tanulmányi előmenetelről általában negyedévenként adnak ki dokumentumot. Több körzetben féléves és éves osztályzatokról is kapnak bizonyítványt a diákok. A középiskolai bizonyítványban általában csak a végső jegyeket jelenítik meg, ezek az érintett tanuló egész évi átlagos eredményét reprezentálják.

Egy gyakran alkalmazott átszámítási táblázat olvasható a Mellékletben az 1.4.3 fejezethez kapcsolódóan.

A tanulók hosszú távú fejlődését, a továbbhaladás lehetőségeit általában a tanulók, a szülők és az iskolák közösen beszélnek meg és döntenek a további teendőkről.

A fenti beszámoló a személyes tapasztalatok, munkatársi beszámolók és a <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/>, <https://lci.fsu.edu/wp-content/uploads/sites/28/2020/11/Tougher-Choices-FINAL-2-20-14.pdf> valamint a <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-megkozelitesek/amerikai-egyesult> webtartalmak információinak felhasználásával készült.

¹⁹⁴ <https://www.scholarships.com/resources/study-skills/standardized-testing/mastering-the-sat/sat-scholastic-aptitude-test/> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁹⁵ <https://www.act.org/> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁹⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading_in_the_United_States (letöltés:2023.02.06.)

Történelemoktatás

Benjamin M. Schmidt¹⁹⁷ a Northeastern University történészprofesszora az elmúlt évben közzétett egy tanulmányt, amely szerint az elmúlt évtizedekben a történelem oktatására szánt energia és egyéb források gyorsabban csökkentek, mint bármely más szakterület esetében, annak ellenére, hogy egyre több hallgató jár egyetemre. Az alig több mint huszonnégyezer történelem szakos hallgató az alapidiplomások egy-két százalékát jelenti, ez az adat 2011 óta több mint 30 %-os csökkenést jelent. Igaz ez a tény szinte minden etnikumra, férfiakra és nőkre egyaránt, Amerika középsőnyugati régiójában a legintenzívebben, de egyébként minden területen.¹⁹⁸ Megdöbbentő adat, hogy a diákok 88 százaléka úgy fejezi be a középiskolát, hogy nem jártas az Egyesült Államok történelmében, hiányzik tehát ezáltal a személyiségéből a művelt, tájékozott állampolgár egyik alapvető jellemzője. Ennek okát a szerző a korlátozott tanítási időben látja – ebben a véleményben sok hazai kollega is osztozik a magyar történelemoktatás kapcsán. Amerikában a 8. évfolyamon átlagosan 4,2 óra jut a történelemre, míg az angol nyelvi művészetek 6 és fél órát, a matematika 5 órát kap. Más kérdés, hogy ezek az óraszámok mennyire töltődnek meg tartalommal. Míg hazánkban ilyen matematika óraszám mellett a gyerekeknek a másodfokú egyenletek ismerete és ábrázolása is a tananyag része 8. osztályban, az amerikai tantervek esetében még középszinten sem biztos, hogy ismerik az egyenletek típusait és ábrázolási módjait, az egyenletekkel történő műveletvégzést, trigonometriát stb.¹⁹⁹ Az EDC (Edusation Development Center) együttműködve a WNET-tel, az Electric Funstuff-fal és az American Social History Projecttel egy hároméves kutatást követően tanulmányt készít a Mission US²⁰⁰ által publikált nyilvános online szerepjátékról, amely a játékosok (diákok) történelmi műveltségét igyekszik részben tesztelni, még inkább növelni. A tanulmány *Mission US: Amerikai történelem a fiatalok szemével* című kutatás az online játék hatásait vizsgálja a 8-10. évfolyamos tanulók körében. Témája: a történelmi ismeretek, a történelmi dokumentumok elemzésének és értelmezésének képessége (forráselemzés), és a történelemtanulás iránti motivációk.²⁰¹ A projekt lényege, egy randomizált vizsgálat lefolytatása, amely megfelel a What Works Clearinghouse (WWC) szabványoknak és

¹⁹⁷ <https://benschmidt.org/> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁹⁸ <https://www.newyorker.com/news/news-desk/the-decline-of-historical-thinking>
<https://history.washington.edu/people/benjamin-schmidt> (letöltés:2023.02.06.)

¹⁹⁹ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states> (letöltés:2023.02.06.)

²⁰⁰ <https://www.mission-us.org/> (letöltés:2023.02.06.)

²⁰¹ <https://www.edc.org/edc-lead-efficacy-study-mission-us-history-role-playing-game> (letöltés:2023.02.06.)

a tanulók történelemtudásának és készségeinek ismerete birtokában új mérőeszközök fejlesztése, hitelesítése és a megismert információk birtokában a történelem tantervek módosítása, hatékonyabbá tétele. Valamint a történelemtanárok továbbképzése (értékelés, a tanulók megértése, differenciált oktatás, rugalmas tanterv-értelmezés) stb. Elvárás a projektől, hogy – miután mélyebben megismerhetjük a diákok történelmi ismereteit, tevékenységeit, olyan módszereket bocsássunk rendelkezésükre, amely a *„digitális szerepjátékot és az interaktív történetmesélést ötvözi az osztálytermi tevékenységekkel”* a történelem tanterv részeként. Segítséget, támogatást nyújtani továbbá a szakmai fejlesztés, a társadalomtudományok oktatói és a történelemtanárok tudásának növelésére, hogy a tanulókat eredményesebben tudják bevonni a történelem tanulásába.²⁰²

Mit is tartalmaz az amerikai oktatáson belül a történelem tananyag? Egyértelmű, hogy a tantervek az amerikai történelemre összpontosítanak, beletartozik a 13 gyarmat, a függetlenségi háború legfontosabb csatái, a jacksonista demokrácia, a polgárháború. A Mellékletben (a z 1.4.3 fejezethez kapcsolódóan) található egy felsorolás azokkal az ajánlott témakörökkel, melyeket a Time4Learning curriculum ajánl az iskoláknak és oktatóknak és a szülőknek is, elősorban a magántanulók vagy bukott diákok szüleinek. A felsorolásból látható, hogy a világtörténelem még az amerikai vonatkozásokat is csak a gyarmatokkal illetve Amerika meghódításával kapcsolatban említi, az őskori, ókori, középkori történések kimaradnak.²⁰³

Egy kísérlet: Az *Amerikaiak Afrikában* projekt

Ahogy Amerikában, úgy hazánkban is igaz, hogy a történelem sok fiatal számára nem tartozik a kedvenc iskolai tantárgyak közé, hiszen sokszor nem jelentett mást, mint évszámok bemagolását, kisebb-nagyobb hősök tetteinek elemzését. Ha viszont a diákok megismerhetik a hajdani hétköznapiakat, életmódot, szívesebben tanulmányozzák az adott kort. A történelem igazából történetek sorozata, és izgalmasabb lehet, mint a képzelet, mert igaz volt (már ha az volt!). A WGBH (nyilvános rádióállomás Bostonban) Outreach (*„Oktatási Kapcsolatterjesztési Osztály, ... a közszolgáltatás hatásának kiterjesztésén dolgozik különböző... oktatási anyagok és együttműködési tevékenységek révén, amelyek célja az egyének bevonása és a közösség részvételének elősegítése... Ismeretterjesztő munkánk oktatási élményeket nyújt a fiataloknak osztálytermekben, könyvtárakban, iskolán kívüli programokban, közösségi szervezetekben, múzeumokban stb., valamint támogatja a velük dolgozó szakemberek és segítő szakemberek*

²⁰² <https://www.edc.org/us-history-through-young-peoples-eyes-efficacy-study-mission-us> (letöltés:2023.02.06.)

²⁰³ <https://www.time4learning.com/homeschool-curriculum/high-school-us-history-1.html> (letöltés:2023.02.06.)

szakmai fejlődését”²⁰⁴) csapata ezen a projekten dolgozott, és azt tapasztalták, hogy a korai amerikai történelem képes felkelteni a fiatalok érdeklődését, a megfelelő módszerek segítségével. Sok gyereket riaszt a tény, hogy a történelem tanulása a tankönyv olvasásából és az órai előadásokból áll. Az *Amerikaiak Afrikában* projektben részt vevő fiatalok élvezték, hogy egyrészt érdekes és hiteles történeteket és dokumentumokat osztottak meg velük, de főleg azt, hogy szerepjátékok, internetes kutatás, történelmi helyszínek meglátogatása és az azt követő megbeszélések adták a projekt lényegét. Az előzetes forrásokat egy jegyzetekkel ellátott könyvlista, weboldalak és kapcsolódó szervezetek névsora jelentette. A projekt megelőző feladatai a pedagógus számára: leltárkészítés a helyi erőforrásokról. (Könyvtáros, helytörténész, magángyűjtők, amatőr régészek, helyszínek, épületek, múzeumok, közgyűjtemények, szakemberek, történészek stb.) A következő lépés a téma körüljárása, nem elsősorban a dátum, hanem a témák prioritásai mentén. Ez jó alapot adhat a későbbi továbblépésre, új, kapcsolódó témák előre vetítése révén. Az is inspirálhatja a gyerekeket, hogy az adott témaköröknek milyen helyi aktualitása, kapcsolódása van, vagy lehetséges, hogy ilyen kapcsolódás felfedezhető.

Az adott téma kapcsán (*Amerikaiak Afrikában*) azonnal felmerült az ellentmondás, miszerint minden ember "egyenlőnek teremtetett", és ez a tétel hogyan illeszthető össze az állam alapításakor deklarált demokrácia és az afrikaiaktól, afroamerikaiaktól megtagadott szabadság tényével. A résztvevő fiatalok számára tanulságos volt, hogy az érintett történelmi személyiségek (konkrétan Frederick Douglass és Maria Stewart) hogyan lettek vezetők és hogyan voltak képesek akár társadalmi méretű változásokat indukálni. Érdekelte őket, hogy ezek a kiemelkedő képeségű emberek milyen álmokat dédelgettek Amerikáról (ez az idea ikonikus, utalva Martin Luther King nevezetes beszédének szállóigévé vált mondatára: „I Have a Dream”) és mit tettek, tehettek az esetleges változásokért. Sokan megjegyezték ugyanakkor, hogy a feketék és fehérek történelme és történelmi elképzelései ma is megosztók a különböző kultúrákból származó emberek körében, és ez az ambivalencia napjainkban is új társadalmi és politikai problémákat indukál.

Végző konklúzióként a projekt megalkotói elsősorban azt szerették volna jobban megértetni a mai átlag amerikai diákokkal, akik részt vehettek a programban, hogy milyen volt (lehetett) feketeként élni a korai Amerikában.²⁰⁵ A sikeres történelemtanításhoz evidens formában szükséges a történelem tudása térben és időben, azaz az információk, adatok ismerete minden

²⁰⁴ <https://www.wgbh.org/foundation/first-8-labs-and-media-engagement-educational-outreach-intern> (letöltés:2023.02.07.)

²⁰⁵ <https://www.pbs.org/wgbh/aia/educational/yag/yaggettingyoung.html> (letöltés:2023.02.07.)

korszakból, és globális értelemben minden régióból. A sikeres történelemtanárok mindig eredményes kommunikációs képességekkel, valamint olyan osztálytermi munkát irányító készségekkel bírnak, amelyek támogatják a múlt eseményeinek megvitatását és azt az edukációs környezetet, mely összekapcsolja a múltat a modern időkkel.²⁰⁶

A Zinn Education Project "Ha ismernénk a történelmünket" című sorozatában tanárok, újságírók és tudósok publikációi jelentek meg, ezek felsorolják a multik, az óriásvállalatok által kiadott történelemtankönyvek hiányosságait, és amely információk a média eszközeinek felhasználásával gyakran kerülnek be részben a kereskedelmi csatornákon keresztül a fogyasztói hálózatokba, részben akár az osztálytermekbe. A sorozat mítoszokat és sztereotípiákat feszeget, és vitatja, értelmezi, hogy miért lenne fontos, hogy gyermekeink megismerjék és magukévá tegyék azt a fajta "népi történelemet", amely felvillantja az egyenlőtlenségeket, és megismerteti az esetlegesen igazságosabb társadalom megteremtésének lehetőségeit, az erre irányuló erőfeszítéseket. A kiindulópont jelmondata ikonikus: ha ismernénk a történelmünket, a világ jobb hely lenne...²⁰⁷

Végül egy esettanulmány: az „igazi” ír-amerikai történet, amelyet nem tanítanak az iskolákban. Bill Bigelow (Bill Bigelow a Rethinking Schools magazin tantervi szerkesztője és a Zinn Education Project társigazgatója. Számos Rethinking Schools kiadvány szerzője vagy társszerkesztője, köztük az A People's History for the Classroom, The Line Between Us: A határról és a mexikói bevándorlásról szóló tanítás, Rethinking Globalization: Rethinking Our Classrooms - Volumes 1 and 2, Rethinking Columbus: A következő 500 év, és A nép tanterve a Földért: Az éghajlatváltozás és a környezeti válság tanítása. Bigelow az oregoni Portlandben él, és 1978 óta tanít középiskolai társadalomismeretet.²⁰⁸) írja: *"Viselj zöldet Szent Patrik napján, vagy megcsipkednek. Ez nagyjából összefoglalja azt az ír-amerikai "tananyagot", amit az iskolában tanultam. Igen, emlékszem egy bólintásra az úgynevezett burgonyaéhínségre, de csak futólag említették. Sajnos a mai középiskolai tankönyvek továbbra is nagyrészt figyelmen kívül hagyják az éhínséget, annak ellenére, hogy elképzelhetetlen szenvedésért és több mint egymillió ír paraszt haláláért volt felelős, és hogy ez váltotta ki az ír bevándorlás legnagyobb hullámát az Egyesült Államok történetében. A tankönyvek sem tesznek kísérletet arra, hogy segítsék a diákokat a múlt és a jelen éhínségek összekapcsolásában."*²⁰⁹ Ursula Wolfe-Rocca (2000 óta tanít középiskolai társadalomismeretet. Tagja a Rethinking Schools

²⁰⁶ <https://www.teachercertificationdegrees.com/careers/history-teacher/>

<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-become-a-history-teacher> (letöltés:2023.02.07.)

²⁰⁷ <https://www.zinnedproject.org/> (letöltés:2023.02.07.)

²⁰⁸ <https://www.zinnedproject.org/author-bios/bill-bigelow/> (letöltés:2023.02.07.)

²⁰⁹ <https://www.zinnedproject.org/author-bios/bill-bigelow/> (letöltés:2023.02.07.)

szerkesztőbizottságának, valamint a Zinn Education Project írója és szervezője. Cikkeket és leckéket írt a szavazati jogról, a redliningről, a deportálásokról, a COINTELPRO-ról, az éghajlati igazságosságról, a Red Summerről, a hidegháborúról és még sok másról) véleménye szerint „...a törvényhozásban országszerte republikánus törvényhozók törvényjavaslatokat terjesztenek elő, hogy korlátozzák, mit mondhatnak és taníthatnak a pedagógusok - az állami iskolákban és egyetemeken - a rasszizmusról és a szexizmusról. A jobboldal legújabb erkölcsi pánikja a transzneműek - különösen a fiatalok - jogait veszélyesen korlátozó, és a szavazók elnyomásának újabb körét bevezető közelmúltbeli törvények nyomán jön. Rendkívül fontos, hogy szerveződjünk, hogy legyőzzük ezeket az LMBTQ emberek egészségét és biztonságát, a szavazati jogot és az oktatók szabadságát, hogy elmondhassák az igazságot. Érdeemes emlékeztetni magunkat - és diákjainkat - az USA történelmének más időszakaira is, amikor a befolyásos politikusok fenyegetéseket gyártottak és félelmet keltettek, hogy semlegesítsék a status quo progresszív kihívásait - a McCarthy-korszak az állami elnyomás jól ismert csúcspontja...”²¹⁰

A fenti idézetek jól illusztrálják, hogy nem egyértelmű a történelemtanítás irányultsága Amerikában sem, de más régiókban sem. Az állásfoglalás nem feladata a disszertációnak, csupán jelzésértékű, hogy a történelem oktatásának és kapcsolódó feladatainak volt, van és lesz tétje a jelenben és a jövőben is.

Történelemtanár karrierútmutató az Amerikai Egyesült Államokban

A történelemtanár a történelem eseményeire és tanulságaira tanítja a diákokat, és rámutat arra, hogy azok hogyan kapcsolódhatnak a jelen történéseihez. A történelemtanárnak alapos szakmai ismeretekkel kell rendelkeznie, és ezeket a tudásanyagokat más tudományágak ismereteivel komplexen kell kiegészíteni, segíteni kell a diákokat, hogy megértsék, hogyan alakították a régmúlt eseményei a mai, általunk ismert világot. A történelemtanár az Egyesült Államokban a világ múltbéli eseményeinek tanulmányozásába vezeti a diákokat, általános, középiskolai és felsőoktatási szinten. A történelemtanároknak arra kellene ösztönözni a diákokat, hogy a világot többféle nézőpontból szemléljék, és ezáltal tájékozott emberekké váljanak. E célok elérése érdekében a tanárok a tantervi elvárásoknak megfelelő tanórákat terveznek, összegyűjtik és megtervezik az órai prezentációkat és az osztály- és egyéni teljesítményértékeléseket. Ahhoz,

²¹⁰ <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-become-a-history-teacher>
<https://www.zinnedproject.org/author-bios/ursula-wolfe-rocca/> (letöltés:2023.02.07.)

hogy a jelöltet felvegyék az állami iskolákban történelemtanárnak, a pályázónak történelemtanári végzettséggel kell rendelkeznie, és meg kell felelnie a tanításra vonatkozó állami követelményeknek. Minden szövetségi állam megköveteli, hogy az állami iskolai tanárok a saját szakterületükön legalább egy kompetenciateszten (például Praxis-sorozat) megfeleljenek. A magániskolákban eltérő követelmények lehetnek, előfordulhat akár, hogy nem kell az állam által megkövetelt végzettséggel rendelkezni. Az alapidiploma megszerzése után a tanárjelöltnek általában egy mentorált gyakorlaton kell megfelelni, így jut a minősítés megszerzéséhez. A középiskolai tanároknak mester- vagy doktori diplomát kell szerezni, ha főiskolai vagy egyetemi szinten kíván oktatni. Az iskolai körzet méretétől és elfogadott tantervétől függően a történelemtanártól megkövetelhető, hogy a társadalomtudományok teljes spektrumát ismerjék és tanítsák – hasonlatosan a magyar szakképzés szakmai tanárai esetében, ahol egy adott szakterület (pl. kereskedelem-marketing) minden szakmai tantárgyát oktassák – az amerikai történelemtől a közgazdaságtanig. A tanárok tevékenysége szerteágazó, teszteket, projekteket terveznek, értékelnek, osztályoznak, előadnak és kapcsolatot tartanak a diákokkal, a szülőkkel, társintézményekkel, és naprakészek az aktuális események tekintetében. Lényeges a gyógypedagógia szemszögéből, hogy a történelemtanárok működjenek együtt a speciális oktatást végző tanárokkal is, elsősorban azért, hogy a tanterveket és a tananyagokat a tanulási nehézségekkel küzdő tanulók számára – szükség szerint – módosítsák. A legtöbb tanár az iskola tanórán kívüli tevékenységeibe is bekapcsolódik, legyen ez vitakör, vagy a szakterületükhöz kapcsolódó klubélet.

Hogyan válhat egy amerikai hallgató történelemtanárrá? Az első lépés, hogy olyan főiskolát vagy egyetemet kell választani, amely akkreditált történelem- és pedagógusképzési kurzust indít. A későbbi oktatási engedély megszerzéséhez az elvégzendő alapképzésnek tartalmaznia kell egy államilag elismert pedagógusképzési programot. A leendő pedagógusoknak, akik az alapképzésben tanulnak, legalább két év általános műveltségi és alacsonyabb szintű történelmi tanulmányokat kell folytatni, mielőtt felvételiznek a tanárképző programba. A történelem szakot, amely jellemzően legalább 30 kreditből áll, szintén meg kell jelölni. A (K-12) állami iskolában alkalmazható történelemtanár képzésének tipikus útja a következő:

Alapidiploma megszerzése történelemből

Tanárképző program elvégzése

Tanítási gyakorlat teljesítése a tanítani kívánt évfolyam(ok)on

Állam (szövetségi) által a (leendő) tanárok számára előírt vizsgák letétele

Tanítási engedély kérése

Fentiek teljesítése (megszerzése után) jelentkezhet a jelölt a meghirdetett történelemtanári állásokra. Ha a hallgatónak már van alapidiplomája, a pedagógusi képesítés megszerzéséhez alternatívát jelenthet az iskolába való visszatérés egy képesítési program vagy a történelem vagy akár a pedagógia mesterképzés elvégzése. Ezzel a lehetőséggel a nappali tagozatos hallgatók két-három év alatt mesterfokozatot szerezhhetnek.

Milyen az amerikai pedagógusok (történelemtanárok) anyagi megbecsülése?

Az USA Munkaügyi Statisztikai Hivatala szerint a középiskolai oktatás területén 2028-ig évente körülbelül 4%-kal nőnek a keresetek. A diákok száma növekszik. Az iskolai körzetekben a diák-tanár arány változására számítanak. A középiskolai tanárok átlagfizetése a BLS (Bureau of Labor Statistics, Munkaügyi Statisztikai Hivatal²¹¹) szerint évi 60 320 dollár, és ezek az összegek 2028-ig 3%-kal nőhetnek. A történelemtanárok fizetése azonban függhet a helytől (államtól, körzettől), a képesítéstől és az iskolatípustól. A középiskolai történelemtanárok évi 78 470 dolláros mediánbért (átlagbért) keresnek. 2028-ig várhatóan 11%-kal nő a munkahelyek száma átlagosan a középiskolákban, de a történelemtanárok esetében szerényebb, mintegy 6%-os növekedést várnak.²¹²

Fogyatékos ügy

A 2004-es, fogyatékossgal élő személyek oktatásáról szóló törvény (Individual with Disabilities Education Act, IDEA, *Egyéni fogyatékossgal élő személyek oktatásáról szóló törvény*²¹³) előírja az iskolák számára, hogy minden tanulót a lehető legnagyobb mértékben bevonjanak az általános oktatási tantervbe, a teljesítménynormákba és az előírt tesztelési programokba. A jogszabály értelmében azok a tanulók, akik olyan típusú és/vagy mértékű fogyatékossgal küzdenek, amely jelentősen akadályozza őket abban, hogy az általános oktatásban részesüljenek, jogosultak arra, hogy speciális oktatási szolgáltatásokat és adaptációs lehetőségeket kapjanak. Ezeknek a lehetőségeknek az is célja, hogy a fogyatékossgal élő diákok a különböző szintű felméréseken bizonyíthassák ismereteiket és képességeiket. Az Egyesült Államokban a leggyakoribb fogyatékossgai forma a látás- és halláskárosodott, fizikai

²¹¹ <https://www.bls.gov/> (letöltés:2023.02.07.)

²¹² <https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-become-a-history-teacher> (letöltés:2023.02.07.)

<https://universityhq.org/how-to-become/history-teacher-careers/> (letöltés:2023.02.07.)

<https://www.teacher.org/career/history-teacher/> (letöltés:2023.02.07.)

<https://www.zippia.com/american-history-teacher-jobs/> (letöltés:2023.02.07.)

<https://www.teachercertificationdegrees.com/careers/history-teacher/> (letöltés:2023.02.07.)

²¹³ <https://sites.ed.gov/idea/> (letöltés:2023.02.07.)

vagy értelmi fogyatékossgal és/vagy tanulási és koncentrációs problémákkal küzdő tanuló. Néhány példa a támogatásra, megsegítésre: hosszabb idő, nagyított betűtípusok, számoló- és számítógép használata, szóbeli felolvasás stb. Minden államban jellemző célkitűzés, hogy a gyermekeknek egyéni értékelésben kell részesülniük. A fogyatékossgal megállapítása után illetve alapján jogosultak speciális oktatásra és/vagy vizsgáztatási támogatásra. Az IDEA előírja, hogy minden fogyatékossgal élő tanuló számára egyéni oktatási programot (IEP, Individualized Education Program²¹⁴) kell kidolgozni. Az IEP a speciális oktatási szolgáltatások terve, amelyet a tanulók szülei és az iskola személyzete együttesen dolgoz ki annak érdekében, hogy elősegítse a tanulóknak az évfolyama számára előírt tanulmányi elvárások és célok elérését.

Az IEP a következő oktatási és vizsgáztatási támogatásokat, szolgáltatásokat és alkalmazkodási lehetőségeket tartalmazhatja: alternatív értékelések és szabványosított értékelési eljárások, egyéni teljesítménykövetelmények és/vagy alternatív kommunikációs módszerekhez használt segédtechnológiai eszközök és szolgáltatások.

A fogyatékossgal élő tanulókra vonatkozó egyéb támogatási irányelveket és rendelkezéseket általában decentralizáltan, szövetségi állami és helyi kerületi szinten deklarálják.²¹⁵

Pedagógusképzés, gyógypedagógia

A pedagógusképzésről az előzőekben, a történelemtanári képesítés megszerzésének bemutatása során már ejtettünk szót. A 2002-es NCLB (No Child Left Behind Act²¹⁶) törvény értelmében minden alsó- és felső középiskolai tanárnak (6-12. osztály) a saját területén szaktanárnak kell lennie. Néhány állam azonban megengedi, hogy az általános iskolai tanári végzettséggel rendelkező pedagógusok középiskolában is taníthassanak. Ahogyan azt a történelemtanárok képzésénél már említettük, az állami iskolai tanárok hagyományos képzési útja magában foglalja egy négyéves főiskolai vagy egyetemi diploma megszerzését, és emellett egy tanárképzési program elvégzését is. E program kötelező eleme a mentorált tanítási gyakorlat is. A jelenlegi pedagógusképzési programokban a kisgyermeknevelők (óvodapedagógusoktól a 3. osztályig) és az általános iskolai tanárok (1-5. osztályig) általában pedagógiai alapidiplomát szereznek, míg az ezt követő évfolyamok középiskolai tanáraik a saját szakterületükön szerzett alapidiplomával oktathatnak, ez kettős képzést jelent, egyrészt a szakterületen, másrészt a

²¹⁴ https://en.wikipedia.org/wiki/Individualized_Education_Program (letöltés:2023.02.07.)

²¹⁵ <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/> (letöltés:2023.02.07.)

²¹⁶ https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act (letöltés:2023.02.07.)

pedagógiai tudományokban. A szakterületükön szerzett alapidiplomán kívül mesterdiplomát is szerezhetnek az oktatásban.

Amerikai sajátosság, hogy minden állami iskolai tanárnak külön oktatási engedéllyel kell rendelkezni. Ezen engedélyeket az egyes szövetségi államok oktatási minisztériumai adják ki. A pedagógushíány Amerikában is nehézséget jelent az oktatásirányításnak (egy-egy években elérte a 49 százalékot bizonyos szakterületeken), így az utóbbi években egyre több alternatív lehetőség létezik a képesítés és az engedélyek megszerzéséhez. Az olyan tantárgyakra, mint a matematika, a természettudományok és a speciális, azaz gyógypedagógiai oktatás, tanárokat kell(ene) találni. Ezek az alternatív programok lehetővé teszik a vállalkozók számára, hogy egy-egy vagy két éves tanárképzési program elvégzése mellett kezdjenek el tanítani. (Az ilyen programokban való részvételhez a pályázóknak azért alapidiplomával rendelkezniük kell, és bizonyítaniuk kell tárgyi tudásukat.)

Néhány állam viszont megköveteli a tanáraitól, hogy engedélyük meghosszabbítása érdekében mesterfokozatot szerezzenek. A NCLB törvény értelmében minden tanárnak (a törvényben meghatározottak értelmében) magasan képzettnek kell lennie. Ez azt jelenti, hogy minden tanárnak legalább alapidiplomával kell rendelkeznie, tanítási engedélyt kell szereznie az államában és bizonyítani kell szakértelmét az adott szakterületén. A tárgyi tudást bizonyítandó a kezdő, vagy új általános iskolai tanároknak vizsgáznuk kell a tanári készségekből, az általános iskolai alaptanterv tudományos területeiről (nyelvművészet, olvasás, matematika).

Az új középiskolai tanároknak az általuk tanított tantárgyakhoz kötődő szaktudásukat vagy egy meghatározott tantárgyi vizsga letételével, vagy egy alapképzési szak (vagy egy alapképzési szakkal egyenértékű kurzus) abszolválásával, vagy egy felsőfokú végzettséggel (képesítéssel) vagy megbízólevéllel kell bizonyítani. A 2010-2011-es tanév adata, hogy az országban több mint 3 millió általános és középiskolai, oktatási engedéllyel rendelkező tanárt tartottak nyilván, akiknek 96 százaléka rendelkezett legalább alapfokozattal, és 56 százaléka mesterfokozattal, vagy az alapfokozatot meghaladó egyéb diplomával.

A folyamatos szakmai fejlődés alapkövetelmény az országban, a legtöbb szövetségi államban a tanári engedélyek megújításához ez evidens elvárás. Az iskolai körzetek legtöbb esetben ezeket a képzéseket megszervezik tanáraik számára. Nemzeti szinten nincsenek olyan elvek, amelyek előírnák a szakmai továbbképzési programok tartalmait, módszereit. Az államok által a szakmai fejlődés néhány jellemző lehetősége: rövid távú műhelyek, nyári továbbképzések, mestertanár-programok, vendégtanítás a nagy szükségletű körzetekben, speciális képzések, stb. 2010-2011-ben az általános iskolai tanárok 91, a középiskolai tanárok 78 százaléka vett részt a

szakjára vonatkozó továbbképzésen a National Center for Education Statistics (NCES) Schools and Staffing Survey (iskolák és személyzeti felmérés) szerint.²¹⁷ Az egyes államok magániskolai tanári engedélyezési politikáinak részleteiről az alábbi honlapon érdemes tájékozódni, mely minden tagállam esetén külön tárgyalja a szabályozást és a lehetőségeket.²¹⁸

A statisztikai adatok az alábbi honlap információi alapján kerültek a szövegbe:

https://www.adoptaclassroom.org/2022/04/12/state-of-teaching-statistics-2022/?gclid=Cj0KCQiAorKfBhC0ARIsAHDzsltPs6fEKN_IHZ_exNC6_6zPV_1_BBdCRK mzjsMN3CU0K38LpFv3Y6gaAtRHEALw_wcB

A Melléklet tartalmaz egy elgondolkodtató statisztikai kimutatást a 2021-22-es év adatairól, a világjárvány hatásainak érzékeltetésével az 1.4.3 fejezethez kapcsolódóan.

Gyógypedagógia

Amerikában évente több millió fogyatékkal élő vagy más nehézségekkel küzdő gyermek részesül speciális iskolai szolgáltatásokban, amelyeket az ő egyedi igényeik figyelembevételével alakítottak ki. Ezek a szolgáltatások a speciális oktatási rendszer részét képezik. Az ilyen szolgáltatásokban részesülő gyermekek olyan nehézségekkel szembesülnek az iskolában, mint például a koncentrálással vagy a viselkedésükkel, hely- vagy helyzetváltoztatásukkal kapcsolatos problémák, valamint az olvasással, a szövegértéssel vagy az írással kapcsolatos nehézségek.

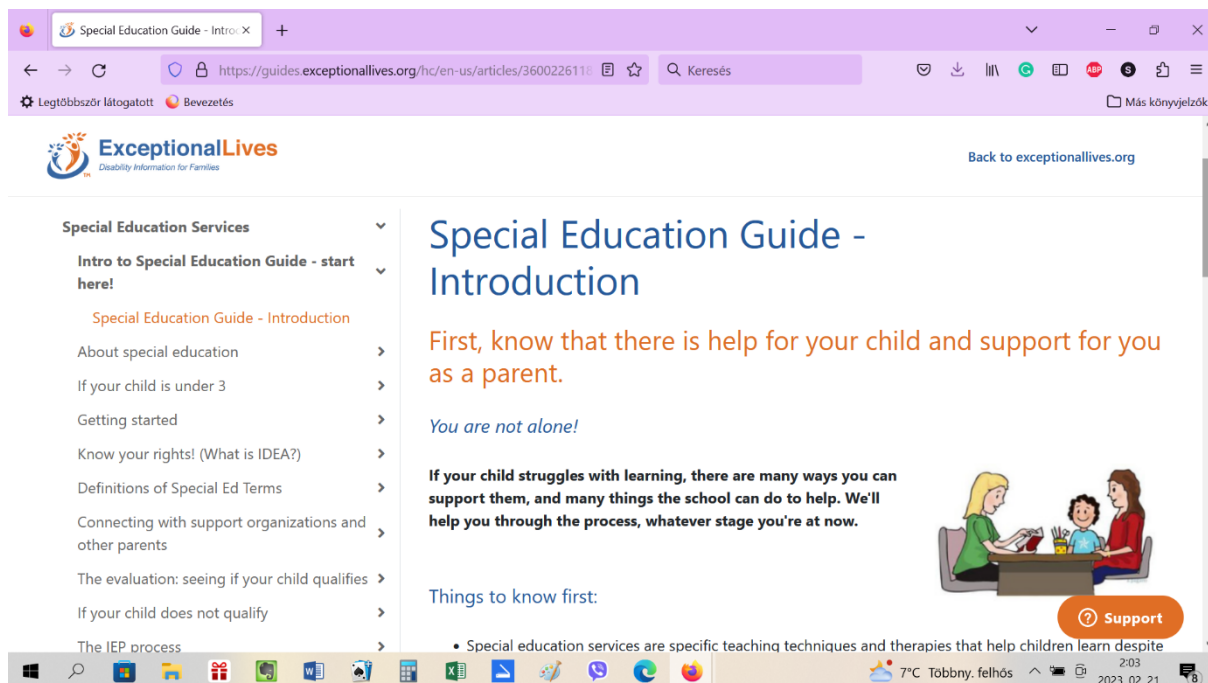
Sok segítséget kapnak az érintett szülők, íme egy webtartalom, mely ezzel a területtel foglalkozik:

„Speciális oktatási útmutató...Először is, tudnia kell, hogy van segítség gyermeke számára és támogatás az Ön, mint szülő számára. Ön nincs egyedül! Ha gyermeke küzd a tanulással, sokféleképpen támogathatja őt, és az iskola is sok mindent tehet, hogy segítsen. Segítünk Önnek a folyamatban, bármilyen stádiumban is van most. Amit először is tudnia kell: a speciális oktatási szolgáltatások olyan speciális tanítási technikák és terápiák, amelyek segítenek a gyermekeknek a fogyatékoságuk ellenére is tanulni. Ezek a szolgáltatások 3-21 éves korig garantáltak a gyermekek számára, ha olyan fogyatékosággal rendelkeznek, amely befolyásolja

²¹⁷ https://www.adoptaclassroom.org/2022/04/12/state-of-teaching-statistics-2022/?gclid=Cj0KCQiAorKfBhC0ARIsAHDzsltPs6fEKN_IHZ_exNC6_6zPV_1_BBdCRK mzjsMN3CU0K38LpFv3Y6gaAtRHEALw_wcB (letöltés:2023.02.07.)

²¹⁸ <http://www2.ed.gov/admins/comm/choice/regprivschl/regprivschl.pdf> (letöltés:2023.02.07.)

a tanulásukat. Értékelést kell végezniük, hogy kiderüljön, jogosultak-e rá. Az iskolának kötelezettségei vannak. Önnek és gyermekének jogai vannak. Ezeket a jogokat az IDEA nevű törvény védi és írja elő: ez a Fogyatékossgal élő személyek oktatásáról szóló törvény. A képen két szülő a gyermekükkel, két egymást fogó kéz és egy iskolaépület látható. A szöveg szerint: A cél az, hogy gyermekével partnerségben dolgozzunk. A cél az, hogy az iskolával együttműködve olyan tervet dolgozzunk ki, amely támogatja gyermeke szükségleteit. Néha ezek a nehézségek különleges szükségletekre vezethetők vissza, például tanulási vagy fizikai fogyatékossgra, érzelmi problémákra vagy valami másra. Ha ez a helyzet, a sajátos szükségletű gyermekeknek joguk van ahhoz, hogy speciális oktatásban vagy támogatásban részesüljenek az állami iskolarendszerben.”²¹⁹



1.4.3.1 ábra
Speciális oktatási útmutató weboldala amerikai szülők számára

Mi a speciális oktatás?

A fogyatékossgal élő tanulókat szövetségi törvények védik, amelyek biztosítják, hogy ingyenes és megfelelő közoktatásban részesüljenek; az állami iskolák kötelessége, hogy a tanulóknak ezt a speciális segítséget megadják. Két lényeges jogszabályt kell megemlíteni a téma kapcsán. A legfontosabb, a fogyatékossgal élő személyek oktatásáról szóló törvény, az előzőekben már citált IDEA. Az Egyéni fogyatékossgal élő személyek oktatásáról szóló

²¹⁹ <https://guides.exceptionallives.org/hc/en-us/articles/360022611813-Introduction> (letöltés:2023.02.07.)

törvény (IDEA, Individuals with Disabilities Education Act²²⁰) egy szövetségi törvény, amely engedélyezi a fogyatékossgal élő gyermekek speciális oktatását az Egyesült Államokban. Engedélyezi továbbá az államok által a fogyatékossgal élő csecsemőknek és óvodásoknak nyújtott korai beavatkozási szolgáltatásokat (korai fejlesztés). Ezt a törvényt az évek során többször módosították. A legutóbbi módosításokat 2004 decemberében hagyta jóvá a Kongresszus. A másik jogforrás az 1973. évi Rehabilitációs törvény 504. szakasza²²¹, mely egy olyan polgárjogi törvény, amely megtiltja, hogy minden olyan program és tevékenység – legyen az állami vagy magán – amely szövetségi támogatásban részesül, fogyatékossgon alapuló megkülönböztetést alkalmazzon. Ez a törvény minden állami iskolai körzetre vonatkozik. Az 504. szakasz értelmében fogyatékossgal élő személy az a személy, akinek olyan fizikai vagy mentális akadályozottsága van, amely jelentősen korlátozza az élet egy vagy több fő tevékenységét, vagy ilyen korlátozásról van igazolása. Az 504. szakasznak való megfelelés elfogadása az Egyesült Államok Oktatási Minisztériumának Polgári Jogi Hivatala (OCR, Office for Civil Rights) hatáskörébe tartozik. Az IDEA és az 504. szakasz értelmében az alábbi tények határozzák meg a fogyatékossg ügyét és ezen belül a gyógypedagógia helyzetét az Egyesült Államokban. Bizonyos fogyatékossgal élő gyermekek jogosultak speciális oktatásra és kapcsolódó szolgáltatásokra. Az IDEA meghatározást ad a "fogyatékossgal élő gyermek" fogalmára, és a törvény 13 különböző fogyatékossgai kategóriát sorol fel. Ezek a kategóriák a következők: autizmus, siket-vakság, siketség, fejlődési elmaradás, érzelmi zavar, halláskárosodás, értelmi fogyatékossg, halmozott fogyatékossg, ortopédiai károsodás, egyéb egészségkárosodás, speciális tanulási zavar, beszéd- vagy nyelvi fogyatékossg, traumás agysérülés, látáskárosodás (beleértve a vakságot is). A szülői szerepről így rendelkezik a jogszabály; az állami iskolák kötelessége, hogy a sajátos nevelési igényű tanulóknak a szükséges segítséget nyújtsák, de az is fontos, hogy a szülők is részt vegyenek és kiálljanak gyermekeik mellett. Valójában ez a szülők joga, és az iskolák elvárják, hogy a szülők ezt meg is tegyék. Az iskolával való kapcsolat óriási jelentőségű a gyermekek oktatásában. Ahhoz, hogy a szülő részvétele hatékony legyen, tájékozottnak kell lennie a jogairól és a speciális oktatás folyamatáról (lásd IEP). Előfordulnak olyan esetek, amikor a szülők úgy gondolják, hogy nem ugyanazok a jogaik, mint a többi szülőnek, mert más országokból származnak, nem beszélnek angolul, vagy nem véglegesítették bevándorlói státuszukat.

²²⁰ <https://sites.ed.gov/idea/> (letöltés:2023.02.07.)

²²¹ <https://www.hhs.gov/sites/default/files/ocr/civilrights/resources/factsheets/504.pdf> (letöltés:2023.02.07.)

Az Egyesült Államok oktatási rendszerén belül minden szülőnek, függetlenül attól, hogy milyen nyelven beszél, milyen bevándorló státuszú vagy származású, joga van ahhoz, hogy aktívan részt vegyen gyermeke oktatási folyamatában. Az ezzel kapcsolatos jogok a következők. Az iskoláknak könnyen érthető módon kell tájékoztatniuk a szülőt jogairól. Ha a szülő nem beszél angolul, vagy csak keveset ért, az iskolának minden ésszerű erőfeszítést meg kell tennie annak érdekében, hogy tolmács legyen jelen az iskolai találkozókra. A szülőnek joga van ahhoz, hogy gyermeke aktíva maradjon. Az iskolának be kell szereznie a szülő írásbeli hozzájárulását ahhoz, hogy gyermeke értékelését elvégezhesse annak megállapítása érdekében, hogy van-e fogyatéka vagy sem. A szülőnek joga van ahhoz, hogy tagként részt vegyen abban a csoportban, amely meghatározza gyermeke különleges szükségleteit, gyermeke oktatásának helyét és az iskola által nyújtandó különleges oktatási szolgáltatásokat. A szülőnek joga van ahhoz, hogy ne értsen egyet az iskola által hozott döntésekkel vagy az iskola által hozott intézkedésekkel, amelyek gyermekének jogosultságával, környezetével vagy osztálytermeivel kapcsolatosak, és különböző lépéseket kezdeményezhet az ellentmondás feloldására.²²² Az egyes tanulók hosszú távú fejlődésének nyomon követését általában a tanulók, a szülők és az iskolák közösen végzik, kivéve azokat az eseteket, amikor a tanulóknak olyan különleges szükségleteik vannak, amelyek egyéni oktatási programot (IEP) igényelnek. Ebben az esetben az iskolák felelősek azért, hogy a szülőknek rendszeresen beszámoljanak a gyermek iskolai előrehaladásáról. Az egyéni oktatási program menete a következő.²²³

„... Az IEP-folyamat az iskolával való egyszerű beszélgetéstől a bonyolult zűrzavarig terjedhet. Ez a szakasz – remélhetőleg – tisztázza a folyamatot, hogy szülőként Ön együttműködhessen az iskolával, és biztosíthassa, hogy gyermeke a legmegfelelőbb szolgáltatásokat kapja. Az IEP meghatározása szerint egy olyan írásos terv, amely meghatározza azt a programot, amelyet egy gyermek egyedi szükségleteinek kielégítésére terveztek. Az Egyéni fogyatékkal élő személyek oktatásáról szóló törvény (IDEA) előírja az állami iskolai körzeteknek, hogy minden olyan gyermek számára, aki az IDEA által meghatározott tizenhárom fogyatéka valamelyikével rendelkezik, egyéni tervet dolgozzanak ki, amely a sajátos nevelésre való jogosultság feltétele.

Az IEP folyamatának öt fontos lépése van, amelyet minden szülőnek meg kell értenie.

1. A szakértői vizsgálat kérése

²²² <https://www.colorincolorado.org/article/how-does-special-education-system-work-united-states> (letöltés:2023.02.07.)

²²³ <https://www.understandingspecialeducation.com/IEP-process.html> (letöltés:2023.02.07.)

2. Az értékelés
3. A jogosultság megállapítása
4. Az egyéni oktatási program megírása
5. Az IEP-meeting”

Hogyan válhat egy hallgató gyógypedagógiai tanárrá?²²⁴

A weboldal az alábbi tanácsokat adja:

„...Különleges egyéniség kell ahhoz, hogy valaki gyógypedagógus legyen. A speciális oktatás több mint egy munka - ez egy lehetőség arra, hogy változást hozzon egy gyermek életébe. Hatalmas mennyiségű szellemi és fizikai energiát igényel, mivel a diákjaidnak sokféle egyedi igényük van. A speciális nevelést oktató tanárok sok időt és figyelmet fordítanak a papírmunkára és az egyéni fejlődés nyomon követésére, de a jutalom tízszeres. A speciális nevelési tanárság kihívásai elhalványulnak e felbecsülhetetlen értékű tanári szerep végső jutalmához képest - a szellemi vagy fizikai fogyatékossgal élő diákokra gyakorolt élethosszig tartó hatáshoz képest...”²²⁵

A gyógypedagógusok a fogyatékossgok széles skálájával rendelkező diákok (csecsemőtől a felnőttekig) oktatásáért felelnek, állami vagy magániskolákban dolgoznak általános, vagy középiskolai szinten. Speciális esetekben saját, célirányosan berendezett osztályteremben tanítják a speciális nevelési igényű tanulók csoportjait, vagy egyéneket, esetleg fogyatékossgal élő tanulók kis csoportjaival dolgoznak egy általános (többségi) osztályteremben a többi tanuló mellett.

A gyógypedagógiai tanári karrierhez a következő szükséges. Államilag elismert alap- vagy mesterfokozat megszerzése a speciális oktatás területén, majd tanítói oktatási gyakorlat egy speciális osztályban (csoportban). Ezt követi az állami, gyógypedagógusok számára előírt vizsgák letétele, majd a tanítási engedély kérelmezése és az álláskeresés. Lehetséges a speciális nevelésre vonatkozó kiegészítő engedély megszerzése a már tanárként dolgozó pedagógusok számára is, ha már van alapfokú diplomája, ez a karierváltás, vagy további tanári képesítést szerzésének egyik lehetősége. Ez a forma azért is meggondolandó, mert a speciális pedagógus keresett szakterület. Sok egyetem, főiskola kínál speciális nevelési tanári diplomát alap- és mesterszinten.

²²⁴ <https://www.wgu.edu/career-guide/education/sped-teacher-career.html#close> (letöltés:2023.02.08.)

²²⁵ <https://www.wgu.edu/career-guide/education/sped-teacher-career.html#close> (letöltés:2023.02.08.)

Példaként: a WGU (Western Governors University²²⁶) duális alapfokú általános iskolai és speciális nevelési alapképzési szakot, speciális nevelés, enyhe és közepes fokú alapképzési szakot, valamint mesterképzési szakot kínál.

Pedagógusok ismeretei a speciális tanulási szükségletű tanulókról az Amerikai Egyesült Államokban

Az Egyesült Államokbeli felmérésben egy Floridában oktató magyar származású pedagógus kollega segített. A kérdőív angol nyelven került terítésre, és ebben az esetben is a magyar kérdőívvel tartalmilag teljesen megegyezett, azzal a plusz (24-es számú) kérdéssel, hogy a történelemoktatással kapcsolatban alkalmaz-e (ismer)-e speciális módszereket. A kérdőív a Mellékletben megtalálható, az 1.4.1-es fejezethez kapcsolódóan. Ez az izraeli anyaghoz kapcsolódik, de az amerikai kutatáshoz ugyanezt az angol nyelvű kérdőívet használtuk.

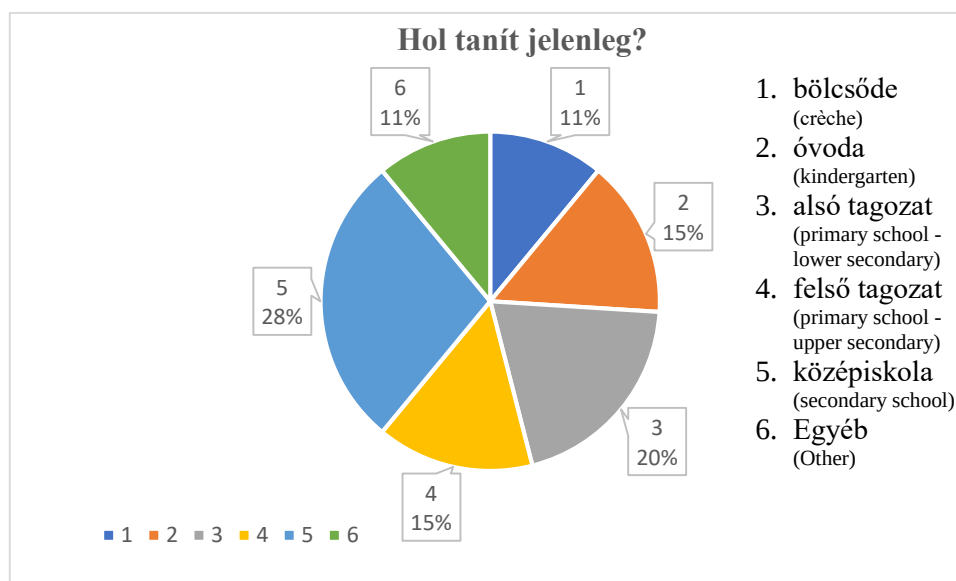
31 értékelhető válasz érkezett, a válaszok grafikus megjelenítése és az adatok táblázatos feldolgozása a magyar kutatással analóg módon történt. Az adatok összefoglaló elemzésével az 1.5 fejezet foglalkozik.

1. kérdés: Hol tanít jelenleg?

A kérdőívben megadott oktatási intézménytípusok közül kellett megjelölni, hogy a válaszadó milyen típusú tanintézményben oktat, nevel. A kérdőív megengedte, hogy több típust is meg lehessen jelölni, hiszen lehet, hogy egy pedagógus nem csak egy helyen oktat. Négy válaszadó volt, aki több típust is megjelölt. Az „egyéb” kategória – tehát aki egyik megadott típusba sem akarta besorolni magát – relatíve magas, 11 százalékos arányt reprezentál.

A válaszadók tekintetében a kördiagram már ránézésre is aránylag kiegyensúlyozott összetételt mutat.

²²⁶ <https://www.wgu.edu/search.html#?cludoquery=special%20needs%20teacher> (letöltés:2023.02.08.)



1.4.3.1 grafikon
Amerikai válaszadó pedagógusok intézmények szerinti megoszlása
(31 fő, válaszok száma 35 = 100%)

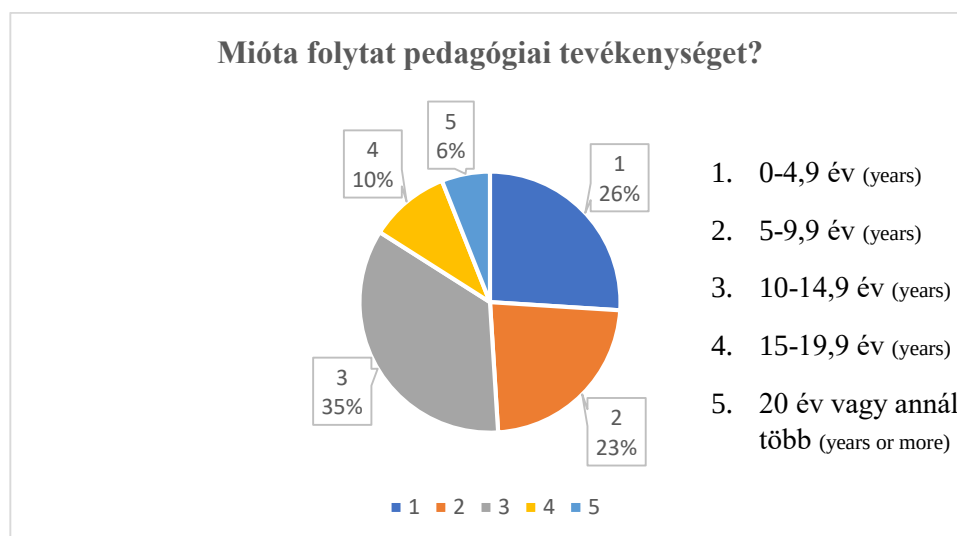
1.4.3.1 táblázat

vizsgált adat	érték
bölcsőde	11%
óvoda	15%
alsó tagozat	20%
felső tagozat	15%
középiskola	28%
egyéb	11%

Forrás: Saját kutatás

2. kérdés: **Mióta folytat pedagógiai tevékenységet?**

A válaszadók között magas a fiatal pedagógusok aránya, a 0-10 éves tapasztalattal rendelkezők majdnem a felét adják a sokaságnak. A derékhadat a 10-15 éves munkássággal bírók adják, és aránylag kicsi a nagy tapasztalatúak száma. Vélhető az is, hogy az idősebb kollegák kevésbé nyitottak az online megkérdezések tekintetében, vagy egyáltalán a teljesen önkéntes részvételre egy-egy projekt, megkeresés esetén.



1.4.3.2 grafikon

Amerikai válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
(100% = 31 fő)

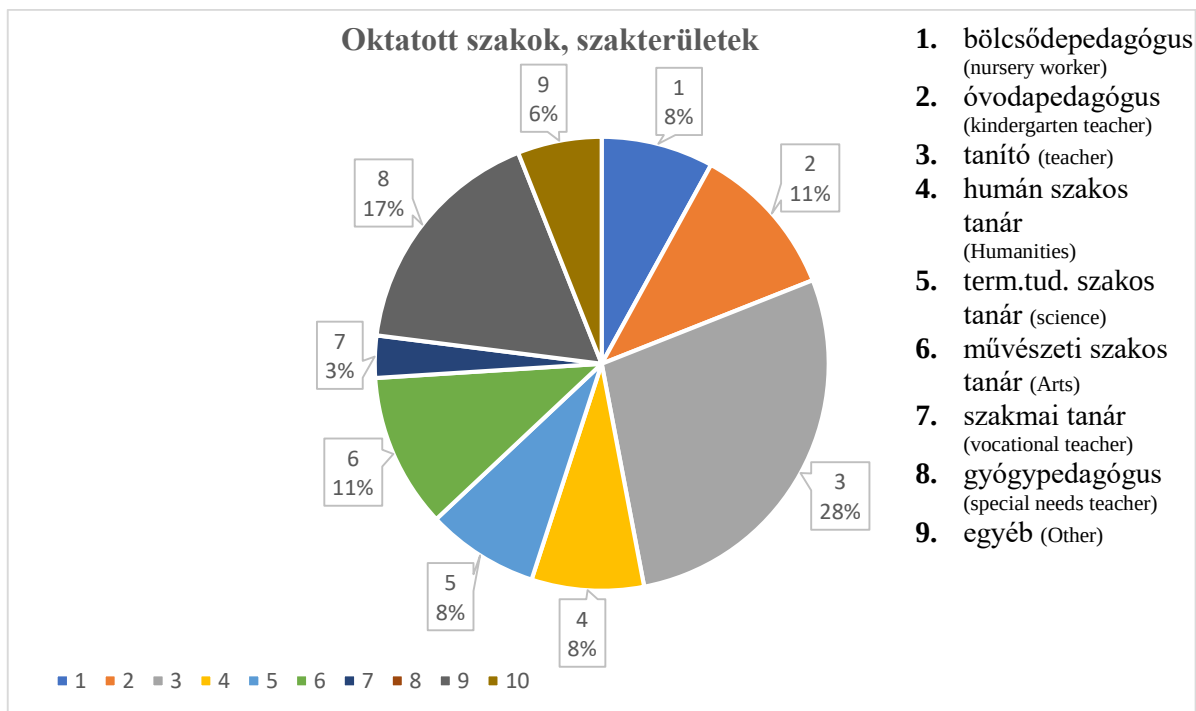
1.4.3.2 táblázat

vizsgált adat	érték
0 – 4.9 év	26%
5 – 9,9 év	23%
10 – 14,5 év	35%
15 – 19,9 év	10%
20 év vagy annál több	6%

Forrás: Saját kutatás

3. kérdés: Oktatott szakja(i), szakterülete (több is jelölhető)

A szakmai sokféleség az amerikai válaszadók esetében is megjelenik, a tanítók és – külön pozitívum, hogy – a gyógypedagógiai szakterület van legerősebben reprezentálva. Mivel megengedett volt a „több válasz” megjelölése, 4 válaszadó élt ezzel a lehetőséggel.



1.4.3.3 grafikon

Amerikai válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
(válaszadók száma 31 fő, 100%=36 megjelölt szakterület)

1.4.3.3 táblázat

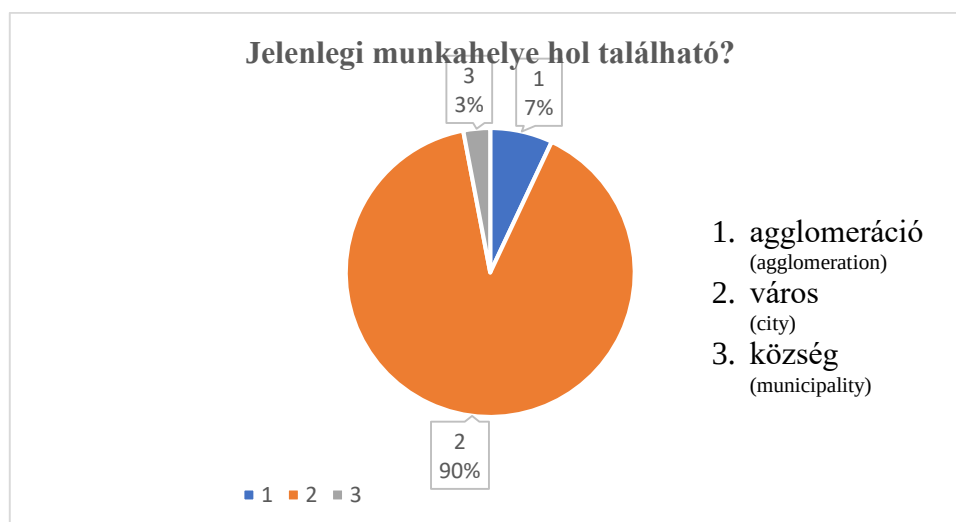
vizsgált adat	érték
bölcsőpedagógus	8%
óvodapedagógus	11%
tanító (alsó tagozaton)	28%
humán szakos tanár	8%
természettudományi szakok tanára	8%
művészeti szakos tanár	11%
szakmai tanár	3%
gyógypedagógus	17%
egyéb	6%

Forrás: Saját kutatás

4. kérdés

Jelenlegi munkahelye hol található?

Az amerikai válaszadó pedagógusok túlnyomó többsége városlakó (90%), elenyésző az agglomerációban és a községekben tanítók aránya. A falvak pedagógusai kimaradtak a válaszadásból. Noha a megkeresés anonim, de feltételezhető, hogy a válaszok nagy része egy adott földrajzi területről érkezett.



1.4.3.4 grafikon

Amerikai válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
(100% = 31 fő)

1.4.3.4 táblázat

vizsgált adat	érték
agglomeráció	7%
város	90%
község	3%

Forrás: Saját kutatás

5. kérdés **Jelenlegi munkahelyén az oktatás formája?**

A kérdés az integrált, szegregált vagy vegyes oktatási jellegre kérdezett rá, már a diagram is egyértelműen mutatja az integráció túlsúlyát. Ezt a ténytet a mért adatok a továbbiakban is meg fogják erősíteni, minimális a szegregált intézmények aránya, csak nagyon indokolt esetben helyezik el ilyen iskolákban az érintett gyermekeket, és a vegyes jelleg is ritka. Ha csak egy mód van rá, a speciális nevelési igényű gyermekek integrált környezetben történő elhelyezése a cél.

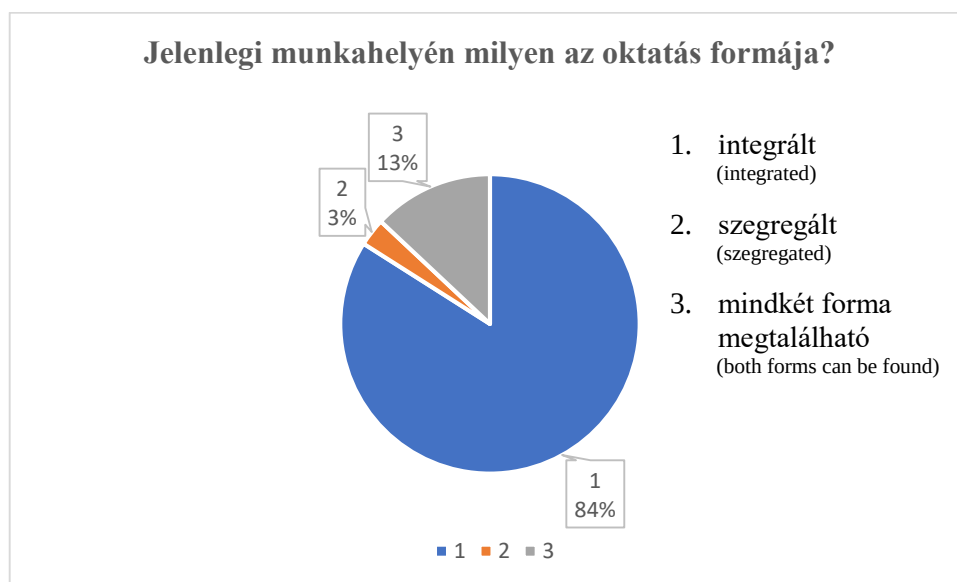
Egy statisztikai weboldal adatai szerint a 2019-2020-as tanévben az Amerikai Egyesült Államokban az oktatási intézmények megoszlása az alábbi arányokat mutatta:

1.4.3.5 táblázat

Iskola típusa	Intézmények száma az USA-ban	arány
szabályos (többségi oktatás)	89 831	91,23%
speciális (gyógypedagógiai)	1 932	1,96%
alternatív	5 215	5,29%
szakképzés	1 491	1,51%
összesen	98 469	100%

Az Amerikai Egyesült Államokban az oktatási intézmények megoszlása a 2019/2020-as tanévben

Érdemes megjegyezni, hogy az oktatásügyben a szegregáció elsősorban a faji megkülönböztetésre utaló kifejezés, a gyógypedagógiai jellegű szegregáció helyett a speciális iskola (oktatási vagy tanintézmény) fogalmat használják.



1.4.3.5 grafikon

Amerikai válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása
(100% = 31 fő)

1.4.3.6 táblázat

vizsgált adat	érték
integrált	84%
szegregált	3%
mindkét forma megtalálható	13%

Forrás: Saját kutatás

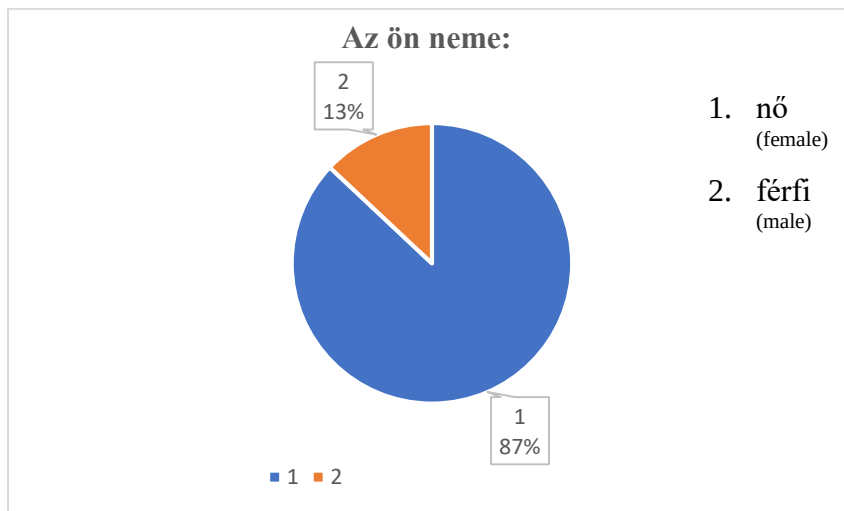
6. kérdés: Az Ön neme

Az amerikai válaszadók körében is sokkal magasabb az oktatásban a hölgyek aránya, gyakorlatilag 10 nőre jut egy férfi.

Ez az adat nem reprezentálja a valós amerikai arányokat, a Zippia kutató cég (amely egy 30 millió profilból álló adatbázis segítségével becsléseket készít az Egyesült Államok tanárainak demográfiai és statisztikai adataira vonatkozóan. Becsléseiket a pontosság érdekében a BLS, a népszámlálás és az aktuális álláslehetőségek adatai alapján ellenőrzik) adattudományi csapata

²²⁷ <https://www.statista.com/statistics/238313/number-of-us-schools-by-education-structure/>
(letöltés:2023.02.08.)

az alábbiakat mutatja: „...Az Egyesült Államokban jelenleg több mint 3 842 796 tanár dolgozik, 74,3% a nő, 25,7% férfi. A foglalkoztatott tanárok átlagéletkora 42 év, 2021-ben a nők a férfiak keresetének 94%-át keresték. A tanárok 9%-a LMBT.”²²⁸



1.4.3.6 grafikon
Amerikai válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
(100% = 31 fő)

1.4.3.7 táblázat

vizsgált adat	érték
nő	87%
férfi	13%

Forrás: Saját kutatás

7. kérdés: A pedagógiai diplomája (diplomái) megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?

A feltett kérdésre a válaszok jó része IGEN volt, 97%. A szinte teljes homogenitás azt mutatja, hogy a tanárképzésben szinte minden (válaszadó) korosztály tanulmányaiban szerepelt a különleges nevelési igényű gyermekek oktatásának kérdésköre. Ez többféle módon történhet, ennek módzatai a 8. kérdésben szerepelnek.

²²⁸ <https://www.zippia.com/teacher-jobs/demographics/> (letöltés:2023.02.08.)



1.4.3.7 ábra

Az amerikai válaszadók felelete arra a kérdésre, hogy pedagógiai diplomája (diplomái) megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?
(31 fő=100%)

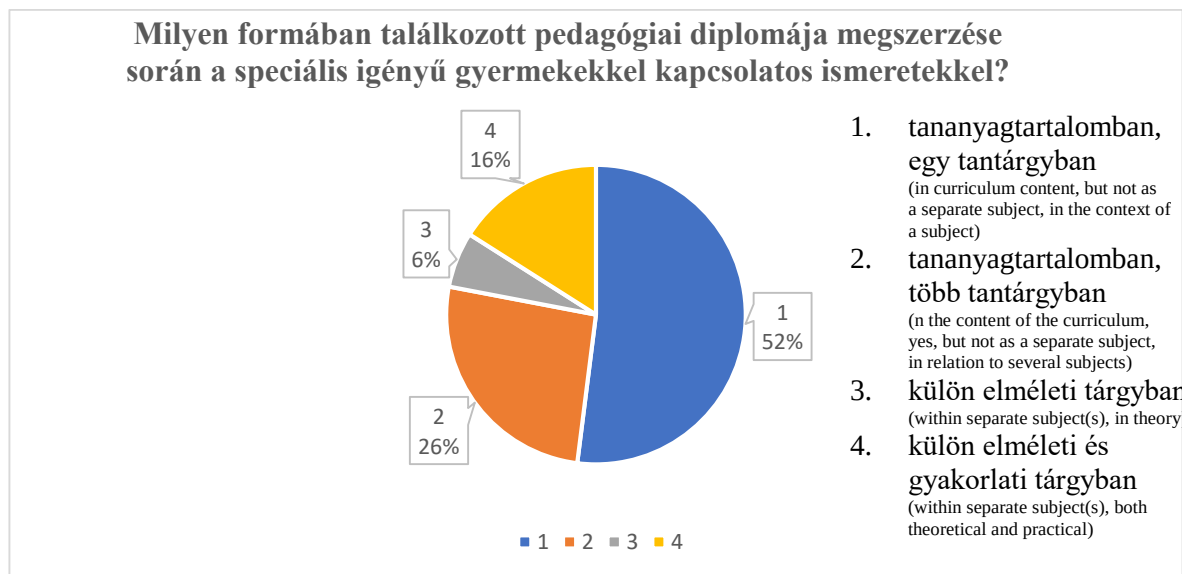
1.4.3.8 táblázat

vizsgált adat	érték
igen (yes)	97%
nem (no)	3%

Forrás: Saját kutatás

8. kérdés: Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor annak jellegét jelölje, hogyan szerepelt a kérdéskör a pedagógiai tantárgyi területeken?

Az előző (7-es) kérdésből kiderült, hogy szinte minden válaszadó találkozott tanulmányai során a speciális tanítási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel. Ebben a 8. kérdéskörben ennek módzatairól tájékozódhatunk, a megkérdezettek körében. Az adatsorból kitűnik, hogy nagyrészt egy-egy (alapvetően más jellegű) tantárgy, tantárgyak tananyagtartalmaiban találkoztak a válaszadók ezzel a témával, ilyen jellegű választ adott a megkérdezettek több mint háromnegyede. Ebben az esetben is kitűnik, hogy a képzésben az elmélet dominál, nagyon kevés a praktikum irányába mutató jelzés.



1.4.3.8 grafikon

Amerikai válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy alapidiplomájuk megszerzése során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
(100% = 31 fő)

1.4.3.9 táblázat

vizsgált adat	érték
tananyagtartalomban, egy tantárgyban	52%
tananyagtartalomban, több tantárgyban	26%
külön elméleti tantárgyban	6%
külön gyakorlati tantárgyban (within separate subject(s), in practice)	0%
külön elméleti és gyakorlati tantárgyban	16%

Forrás: Saját kutatás

9. kérdés: A pedagógiai diploma megszerzése után, a különböző továbbképzések során szerepelt-e az anyagban az speciális nevelési igényű gyermekekkel való speciális foglalkozás problémaköre?

A válaszok ebben az esetben is a 7. kérdés arányait mutatják, (97% IGEN), tehát szinte minden válaszadó találkozott pedagógiai továbbképzései során ezzel a témakörrel. Ennek formáiról a 10. kérdés ad tájékoztatást.



1.4.3.9 ábra

Az amerikai válaszadók felelete arra a kérdésre, hogy pedagógiai továbbképzései során tanulmányaiban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre
(31 fő=100%)

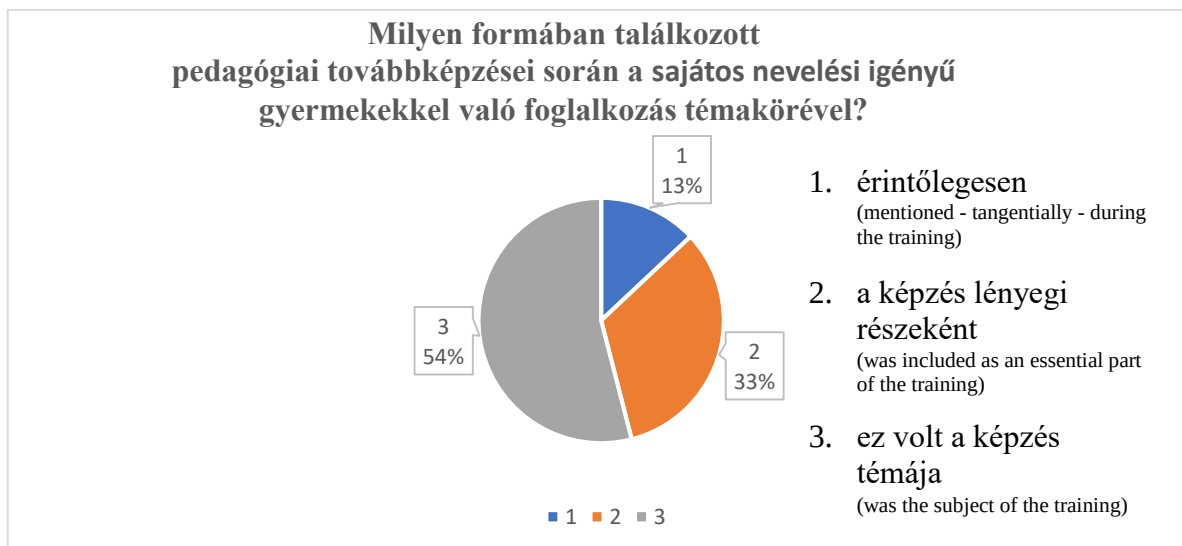
1.4.3.10 táblázat

vizsgált adat	érték
igen (yes)	97%
nem (no)	3%

Forrás: Saját kutatás

10. kérdés: **Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor ez milyen formában történt?**

A válaszadók több mint fele (54%) arról számolt be, hogy speciális nevelési igényű gyermekek nevelése volt a továbbképzés témája, de sokan lényegi részként jelölték az adott kérdéskört. Aránylag kevés (13%) jelezte, hogy csak érintették a továbbképzés anyagában ezt a területet. Érdekes, hogy az akadálymentes környezetre vonatkozó feleletek esetében (25-26. kérdések) nem tükröződnek vissza a megismert információk, ugyanakkor az érintett gyermekekkel való teendők, a jogi ismeretek, a támogató intézmények (15-19. kérdések) tekintetében talán inkább visszaköszön ez a tájékozottság.



1.4.3.10 grafikon

Amerikai válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
(100% = 30 fő)

1.4.3.11 táblázat

vizsgált adat	érték
érintőlegesen	13%
a képzés lényegi része volt	33%
ez a problémakör volt a képzés fő témája	54%

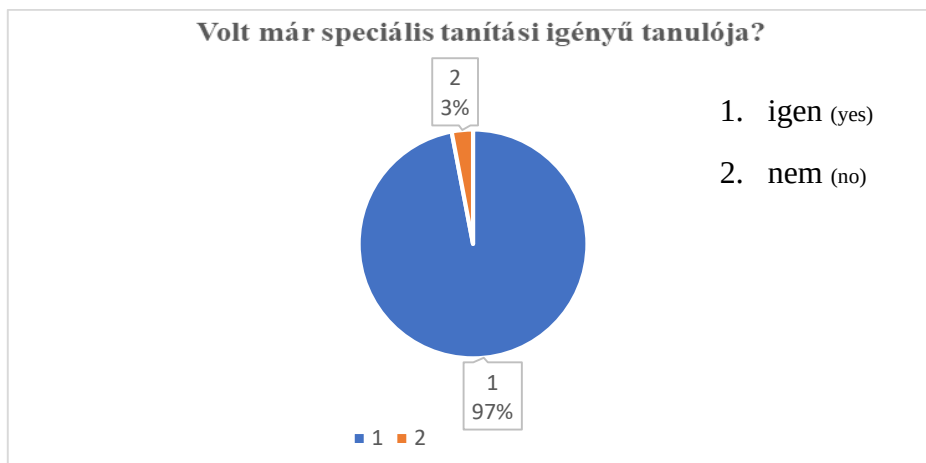
Forrás: Saját kutatás

11. kérdés: **Volt-e már tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló?**

A kérdésre adott válaszok szerint szinte mindenkinek volt már speciális oktatási/nevelési igényű tanulója. A tanulók körében való magas előfordulási arány és annak folyamatos növekedése indokolja is ezt a képet.

„...Az új szövetségi adatok szerint a fogyatékkal élő tanulók száma az ország állami iskoláiban növekszik. A 2020-2021-es tanévben 7,2 millió 3 és 21 év közötti diákot szolgáltak a fogyatékkal élő személyek oktatásáról szóló törvény alapján, ami az összes diák 15%-át teszi ki. 2022. jún. 24...”²²⁹

²²⁹ <https://www.disabilitycoop.com/2022/06/24/across-us-special-education-enrollment-on-the-rise/29920/>
(letöltés:2023.02.08.)



1.4.2.11 grafikon

Amerikai válaszadók feleleteinek megoszlása arról, hogy pedagógiai munkájuk során találtak-e speciális oktatási igényű gyermekekkel

(100% = 31 fő)

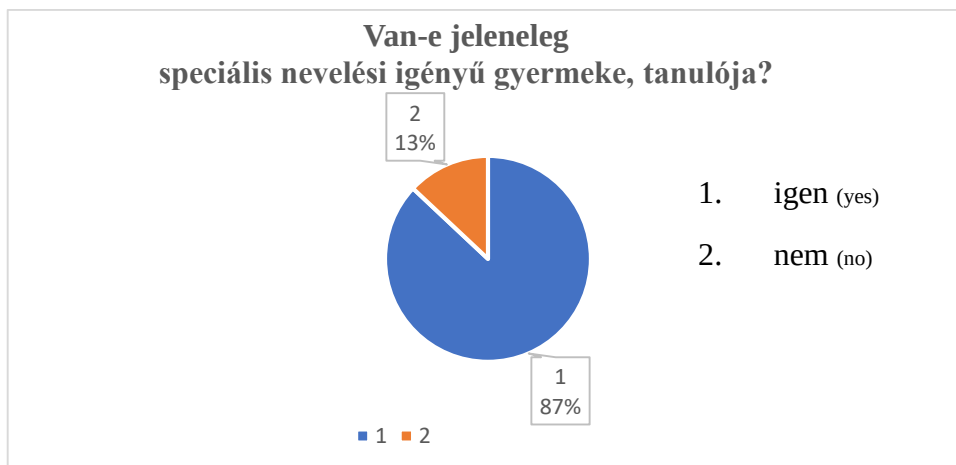
1.4.3.12 táblázat

vizsgált adat	érték
igen, találkozott	97%
nem találkozott	3%

Forrás: Saját kutatás

12. kérdés: Van-e jelenleg a tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló?

A válaszadók feleleteiből az derül ki, hogy 5 pedagógus közül 4-nek jelenleg is van érintett tanulója, gyermeke. Feltételezhető, hogy a romló statisztikák háttérében az érintettek számának növekedése mellett a szűrővizsgálatok elterjedése és a tájékoztatás, a továbbképzések hatékonysága is számottevő.



1.4.3.12 grafikon

Amerikai válaszadók megoszlása abban a tekintetben, hogy jelenleg van-e speciális
oktatási igényű gyermeke, tanulója

(100% = 31 fő)

1.4.3.13 táblázat

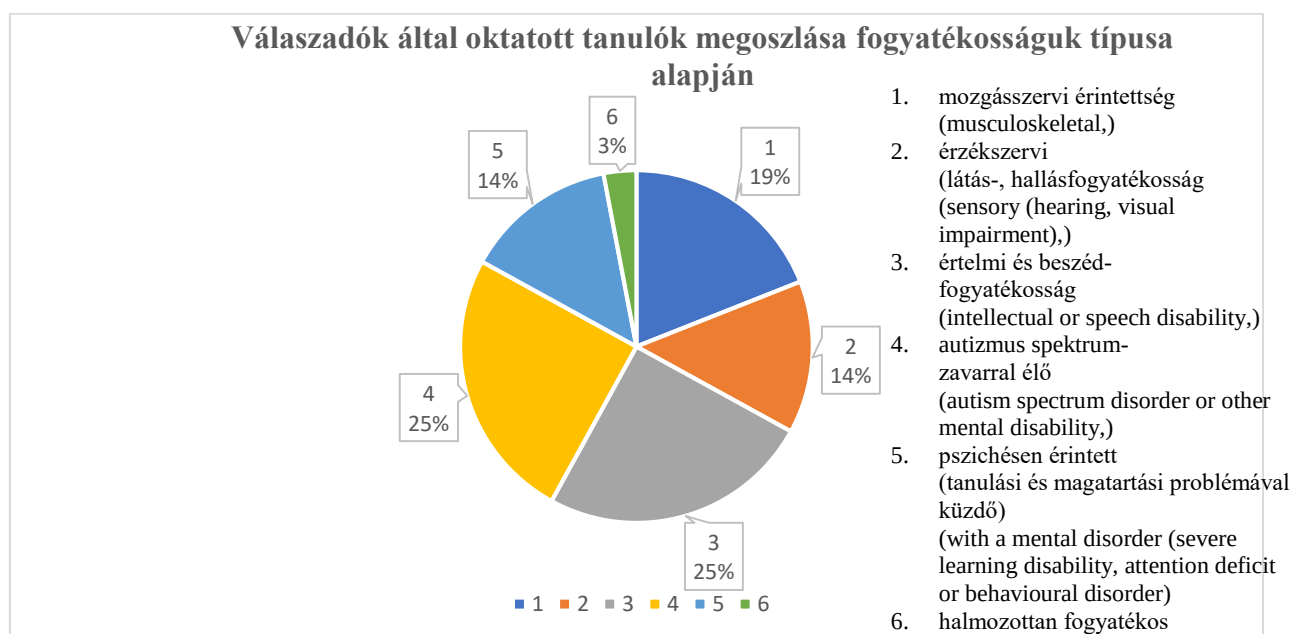
vizsgált adat	érték
igen, van	87%
nincs	13%

Forrás: Saját kutatás

13. kérdés: Ha az előző két kérdés bármelyikére a válasza IGEN volt, akkor volt, illetve van-e közöttük (több válasz is megjelölhető)

A 13-as kérdés a érintettség, a fogyatékoság típusait veszi számba a válaszadók feleletei alapján. A mozgásszervi, érzékszervi, értelmi illetve beszéd-fogyatékoság, az értelmi és beszéd-fogyatékkal élők aránya nagyjából kiegyensúlyozott, viszont a pszichésen érintettek tanulási, magatartási problémákkal küzdők) és az autizmussal élők együttesen kiadják a sokaság felét. Alacsony viszont a halmozottan fogyatékos tanuló, hiszen a válaszadók között feltehetően nem szerepel speciális oktatási intézményben tevékenykedő gyógypedagógus magas arányban – és ezek a gyermekek jobbára ilyen intézményekben tanulnak.

A kérdésre több választ is lehetett adni, hiszen egy adott pedagógus többféle érintettséggel is találkozhat munkája során. A 30 válaszadó (egy kollega nem felelt erre a kérdésre) összesen 57 esetben jelölt meg egy-egy fogyatékoság típust.



1.4.3.13 grafikon

Amerikai válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása
fogyatékoságuk típusa alapján

(válaszadó 30 fő, érintettségek száma 57=100%)

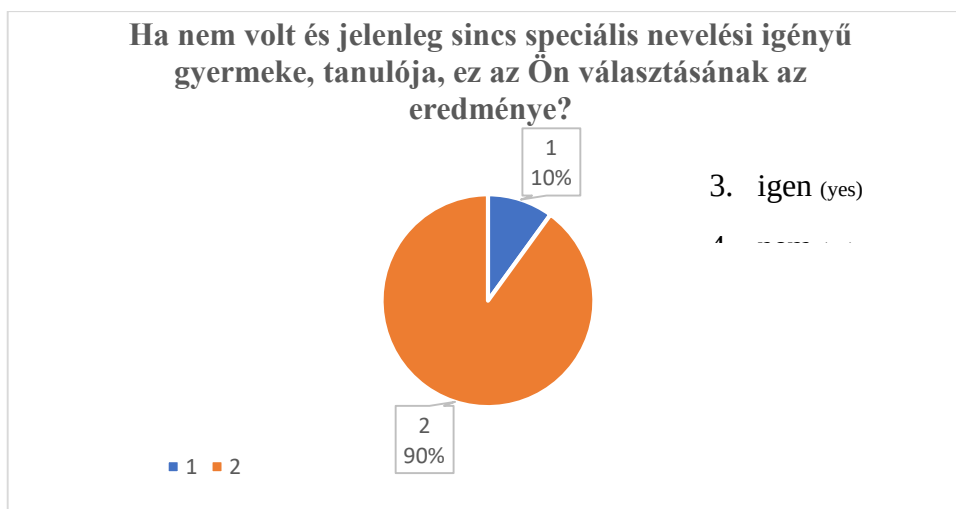
1.4.3.14 táblázat

vizsgált adat	érték
mozgásszervi érintett	19%
érzékszervi (látás-, hallássérültséggel élő)	14%
értelmi, illetve beszéd fogyatékkal élő	25%
autizmus spektrumzavarral élő	25%
pszichésen érintett (tanulási, magatartászavarral élő)	14%
halmozottan fogyatékos	3%

Forrás: Saját kutatás

14. kérdés: **Ha nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója ez az Ön választásának az eredménye?**

Európában, és különösen hazánkban is a közoktatásban dolgozó pedagógusok választási lehetőségei korlátozottak. Államonként is lehet különböző a jogi szabályozás, lehet más a munkaerőpiaci helyzet (pedagógiai jellegű „kereslet-kínálat” egy-egy szakterületen) az oktatásban, a gyermekek demográfiai összetétele stb. Nekünk talán furcsa, ha egy pedagógus maga választhatja meg, hogy vállal-e ilyen feladatot, vagy nem. A válaszok alapján a pedagógusok esetében 10% körüli az az arány, ahol a tanár maga dönthet arról, oktat-e ilyen diákat vagy sem.



1.4.3.14 grafikon

Amerikai válaszadók megoszlása abban a tekintetben, amennyiben nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója, ez az ő választásának az eredménye?
(31 fő=100%)

1.4.3.15 táblázat

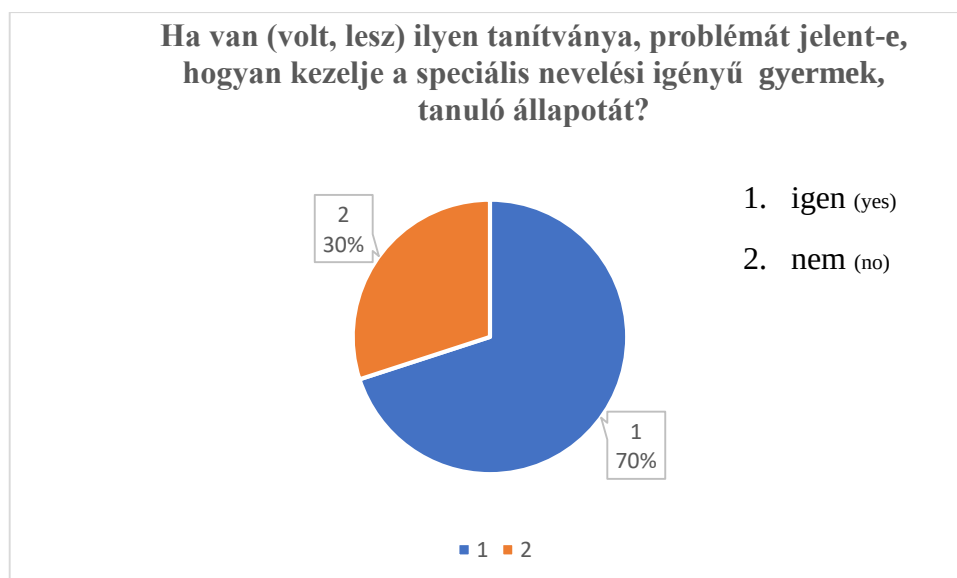
vizsgált adat	érték
igen	10%
nem	90%

Forrás: Saját kutatás

15. kérdés: **Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e (jelentett vagy feltételezhetően fog-e jelenteni), hogyan kezelje a speciális nevelési igényű gyermek, tanuló állapotát?**

A válaszadók ebben az esetben is nagyobb arányban jelezték, hogy gondot jelent számukra különleges oktatási/nevelési igényű gyermekek (tanulók) állapotának kezelése – feltételezhető, hogy ezek a válaszok nem a gyógypedagógus kollegáktól érkeztek. Az alapképzések és a továbbképzések során is szerepelt ez a téma, de a válaszok azt sejtetik, hogy hiányos a módszertani tudás. Megerősítést kap tehát az a feltevés, hogy akár az alapképzésekben, akár a továbbképzésekben nem kap elég hangsúlyt a speciális oktatási igényű gyermekek állapotának megismerésével és kezelésével kapcsolatos ismeretanyag.

A feltett kérdésre 1 fő nem válaszolt.



1.4.3.15 grafikon

Amerikai válaszadók számára milyen arányban jelent problémát a speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése
(30 fő=100%)

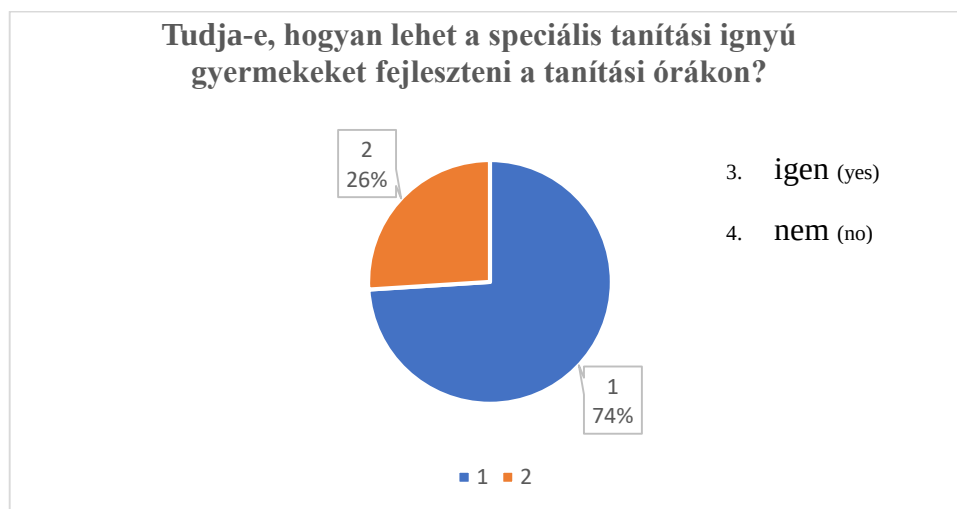
1.4.3.16 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	70%
nem	30%

Forrás: Saját kutatás

16. kérdés: **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet fejleszteni a speciális nevelési igényű gyermeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, szaktárgyi órákon?**

A 15-ös és 16-os kérdésekre adott válaszok némi ellentmondást sejtetnek. A válaszadók majdnem háromnegyede problémásnak érzékeli a speciális nevelési igényű tanulók állapotának kezelését, ennek ellenére majdnem ugyanilyen arányban tudni vélik, hogyan lehet a gyermekeket fejleszteni a tanítási órákon. Az ellentmondás (egyik lehetséges) feloldása háttérben az állhat, hogy – bár vannak tudások, tapasztalatok a fejlesztő munka terén, ez kevés a probléma eredményes kezelés tekintetében – léteznek olyan dimenziók, ami a fejlesztési tevékenység tekintetében túlmutatnak a tanórai munka keretein.



1.4.3.16 grafikon

Amerikai válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
(31 fő=100%)

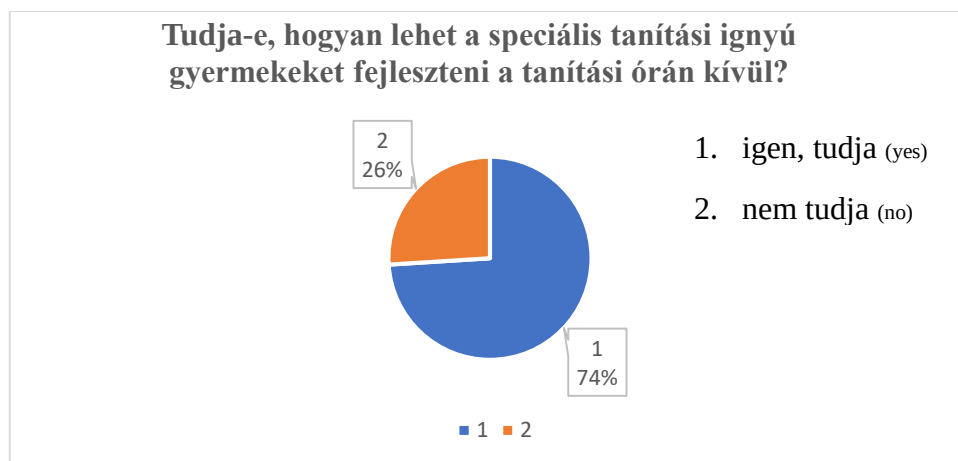
1.4.3.17 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	74%
nem	26%

Forrás: Saját kutatás

17. kérdés: **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet ellátni, illetve fejleszteni a speciális nevelési igényű gyermeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, a tanórákon kívül?**

A kérdéskör vizsgálata hasonlóságot mutat az előző, 16-os kérdésben felvetett illetve tárgyalt összefüggésekkel. Míg a 16-os kérdésben a tanórai, itt a tanórán kívüli tevékenység fejlesztési lehetőségeire kérdezett a kérdőív. A mérési eredmény hasonló arányokat mutat. Hajlamosak vagyunk azt hinni, hogy a tanóra jelentősebb a fejlesztés tekintetében, holott sok esetben a tanórán kívüli munka sokkal több olyan lehetőséget rejt, mely a fejlesztő/oktató pedagógus és a diák kapcsolatában olyan attitűdöket enged meg, melyek eredményesebbek lehetnek és akár visszahatva a tanórákra is segíthetik a fejlesztő munkát. A mérték tehát hasonló, a válaszadók nagyjából ugyanolyan arányban érzékelik a tanórai és a tanórán kívüli fejlesztésben rejlő lehetőségeket és bírják azoknak alkalmazásait.



1.4.3.17 grafikon

Amerikai válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
(31 fő=100%)

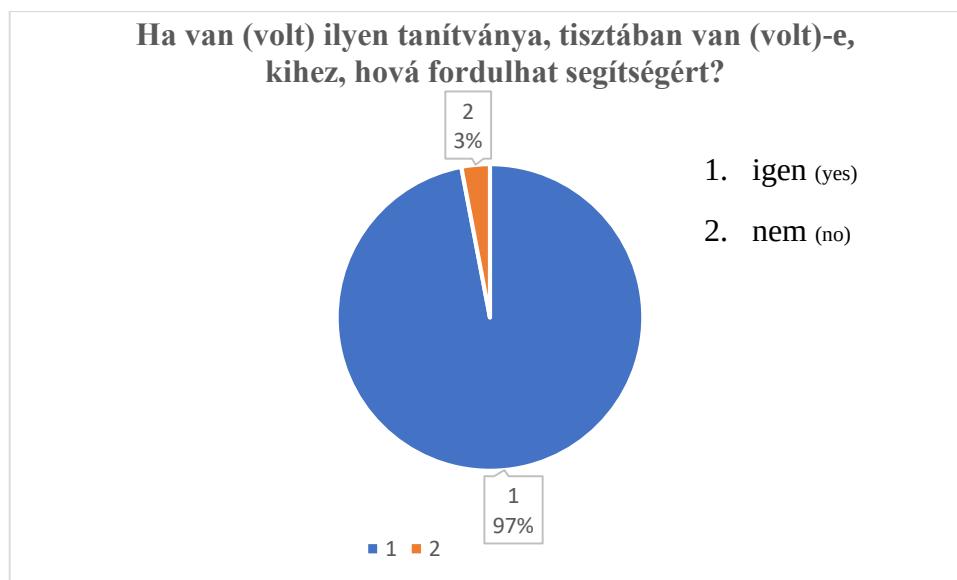
1.4.2.18 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	74%
nem	26%

Forrás: Saját kutatás

18. kérdés: **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, kihez, hová fordulhat segítségért?**

A válaszadók szinte mindegyike tisztában van a támogató háttérszervezetek létezésével, ismeri ezeket, feltételezhetően él is az ezen intézmények által nyújtott szolgáltatásokkal. Úgy tűnik, hogy ebben a témában eredményesebbek az alap- és továbbképzések, mint esetleg a fejlesztőmunka módszertanának tekintetében. Ha csak a szállítást vizsgáljuk, az államok tekintetében sokkal rugalmasabbak az ebben résztvevő szolgáltatók. (Példa²³⁰)



1.4.3.18 grafikon

Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, kihez, hová fordulhat segítségért?
(31 fő=100%)

1.4.3.19 táblázat

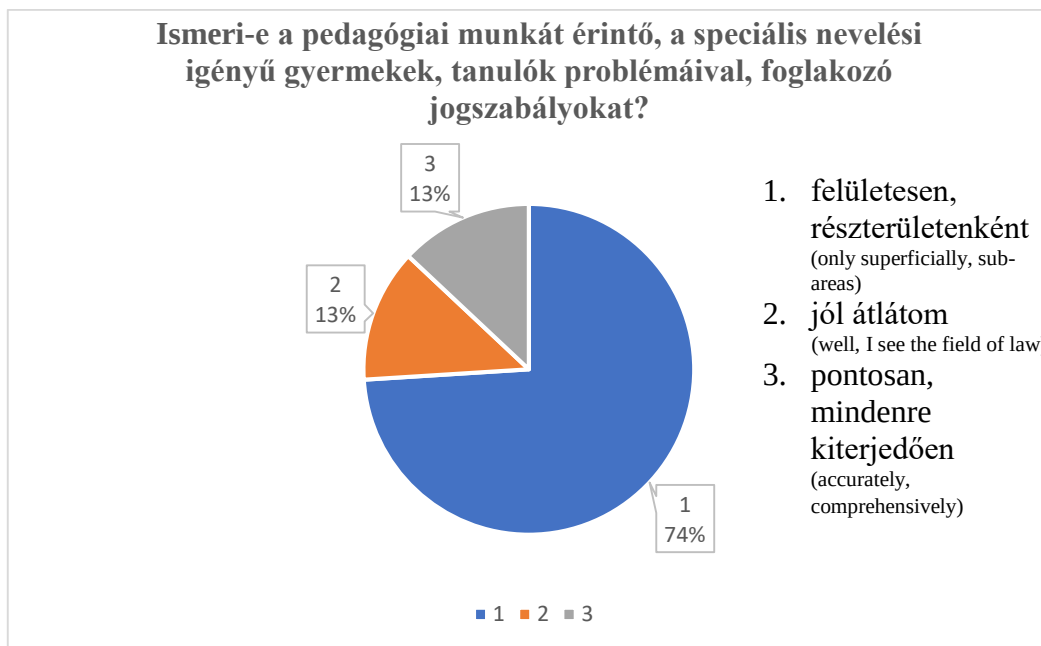
vizsgált adat	érték
igen	97%
nem	3%

Forrás: Saját kutatás

19. kérdés: Ismeri-e a pedagógiai munkát érintő, a speciális nevelési igényű gyermekek, tanulók problémáival, jogaival és lehetőségeivel foglalkozó jogszabályokat?

A válaszadók között nem volt, aki NEM-mel válaszolt volna, valamilyen szinten mindegyikük járatos a vonatkozó jogszabályok tekintetében. Igaz, legtöbbjük részterületenként ismeri a jogforrásokat, de akadnak – igaz kisebbségben – akik jól átlátják vagy akár pontosan, mindere kiterjedően ismerik a szükséges szabályokat.

²³⁰ https://www.angelflightwest.org/free-medical-transportation/?campaignid=2063708571&adgroupid=85171181431&keyword=free%20medical%20transportation&device=c&gclid=Cj0KCQjwk7ugBhDIARIsAGuvvPZ9vXfi73fC4dV1F3Lwzp_UtYuZqXwmUgKtOYyAC3xm6mP6ydgOQEaAkMzEALw_wcB (letöltés: 2023.02.08.)



1.4.3.19 grafikon

Amerikai válaszadók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
(31 fő=100%)

1.4.3.20 táblázat

vizsgált adat	érték
nem ismeri (not at all)	0%
felületesen, részterületenként ismeri	74%
jól átlátja	13%
pontosan, mindenre kiterjedően ismeri	13%

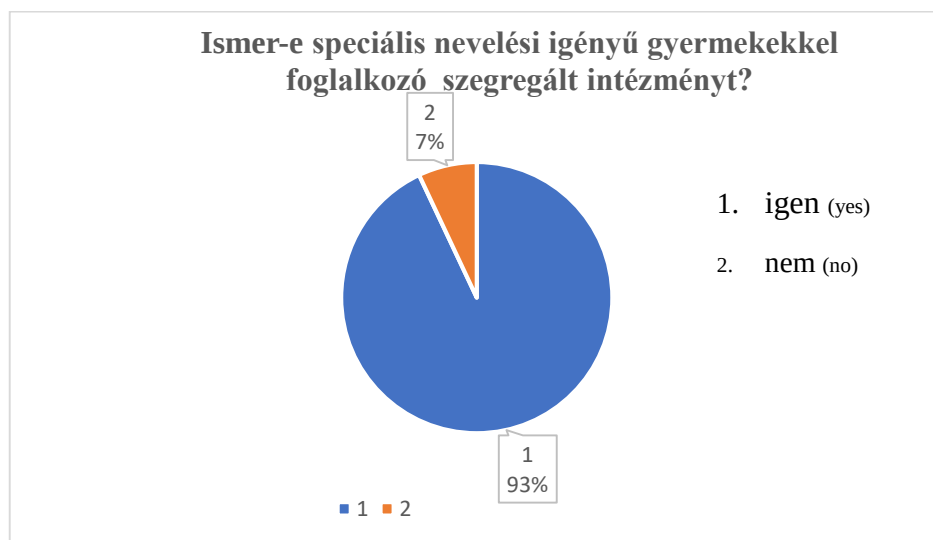
Forrás: Saját kutatás

20. kérdés: Ismer-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregált formában foglalkozó intézményt?

A válaszadók nem mindegyike ismer szegregált intézményt, lényeges, hogy a kérdésben ott rejlik a „speciális nevelési igényű gyermekek” jelző is, mert Amerikában a szegregáció, szegregált intézmény fogalma alatt elsősorban a faji elveken alapuló megkülönböztetést értik. „Az iskolai szegregáció az Egyesült Államokban a diákok etnikai hovatartozásuk alapján történő elkülönítése. Az Egyesült Államokban az összes diák több mint fele olyan iskolai körzetekbe jár, ahol magas a koncentráció (több mint 75%-ban vagy fehér vagy nem fehér diákok), és a fekete diákok mintegy 40%-a olyan iskolába jár, ahol a diákok 90%-100%-a nem fehér.

Az iskolai szegregációnak hosszú története van az Egyesült Államokban, és az amerikai iskolák fajilag jobban szegregáltak ma, mint az 1960-as évek végén, amikor a szegregációs törvényeket végre felszámolták..”²³¹

Mivel az alapelv a speciális nevelési igényű gyermekeke esetében az inegráció, így meglepően jó az az arány, amit a felmérés mutatott, miszerint a megkérdezettek 63 százaléka ismer ilyen jellegű óvodát, iskolát.



1.4.2.20 táblázat

Amerikai válaszadók ismeretei arra vonatkozóan, hogy ismernek-e speciális nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményt

(31 fő=100%)

1.4.3.21 táblázat

vizsgált adat	érték
igen	93%
nem	7%

Forrás: Saját kutatás

21. kérdés: Járt-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben?

A válaszadók nagyobb része nem járt speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben. Ennek oka elsősorban az lehet, hogy nagyon kevés az ilyen jellegű intézmény, az alapelv nem az elkülönítés, hanem a többségi intézményekben való elhelyezés

²³¹ https://en.wikipedia.org/wiki/School_segregation_in_the_United_States (letöltés:2023.02.08.)

és az integráció/inklúzió biztosítása. A speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben történő elhelyezést csak nagyon indokolt esetben a közoktatási rendszer.



1.4.3.21 grafikon

Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy jártak-e szegregált oktatási intézményben
(31 fő=100%)

1.4.3.22 táblázat

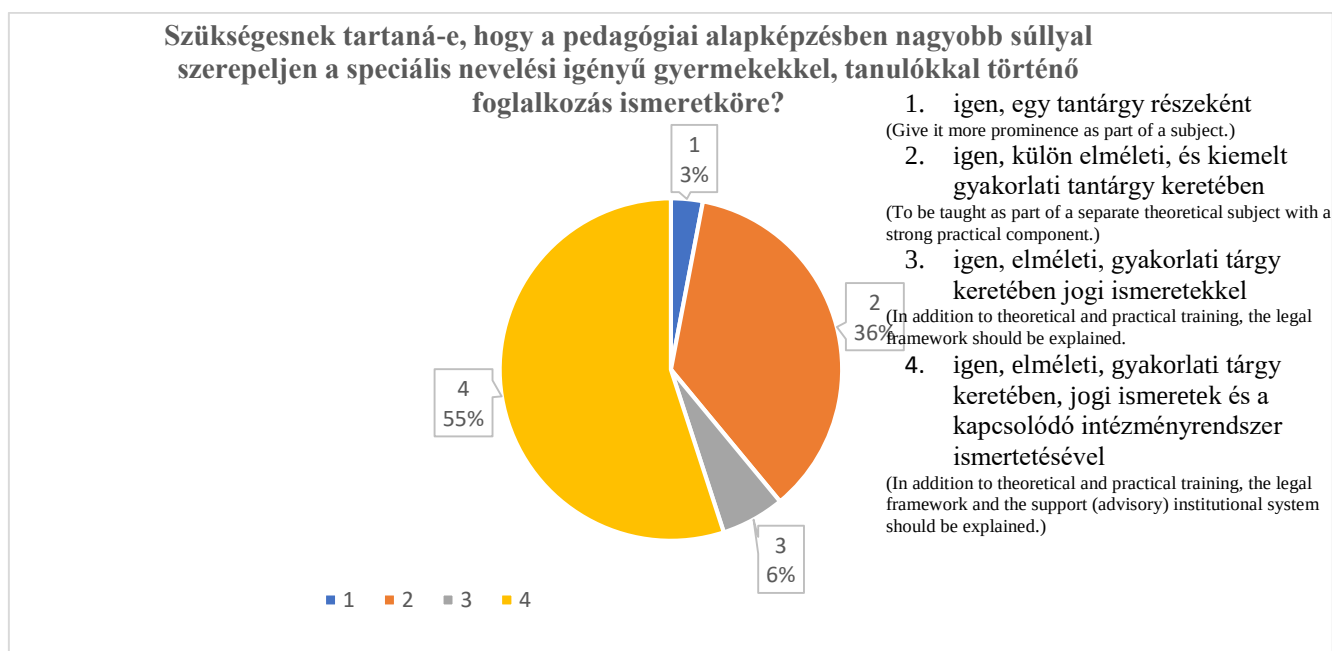
vizsgált adat	érték
igen	42%
nem	58%

Forrás: Saját kutatás

22. kérdés: Szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?

A válaszadók jelentős hányada teljeskörű tájékoztatást vár el a pedagógusképzésben a speciális oktatási igényű gyermekek/tanulók tekintetében. Jelentős azoknak az aránya is, akik az elméleti képzés mellett a praktikum, a gyakorlati képzést preferálják. Elenyésző azoknak a száma, akik az egytantárgyas érintettséget illetve az elméleti-gyakorlati és jogi képzés mellett a támogató intézményi hálózat ismertetését nem tartják fontosnak.

A válaszadók között nem volt olyan, aki NEM-mel válaszolt volna a kérdésre, tehát nem tartaná fontosnak a témakör oktatását a pedagógusképzés kurzusain.



1.4.3.22 grafikon

Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel történő foglalkozás ismeretköre? (31 fő=100%)

1.4.3.23 táblázat

vizsgált adat	érték
nem (no)	0%
igen, egy tantárgy részeként	3%
igen, külön elméleti tantárgy keretében (Teach it as part of a separate theoretical subject)	0%
igen, külön elméleti és kiemelt gyakorlati tárgy keretében	36
igen, elméleti, gyakorlati tantárgy keretében és jogi ismeretekkel	6%
igen, elméleti, gyakorlati tantárgy keretében jogi ismeretekkel és a kapcsolódó intézményrendszer ismertetésével	55%

Forrás: Saját kutatás

23. kérdés: **Szükségesnek tartaná-e, hogy a kötelező jellegű pedagógiai továbbképzések esetében nagyobb súllyal szerepeljen az speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?**

A kérdése nem érkezett nemleges válasz, ezért a 100 %-os IGEN-ek arra utalnak, hogy a válaszadók szerint az Egyesült Államok pedagógusai igényelnék a szakszerű továbbképzéseket ebben a témában. A válaszok összecsengenek a 16-17. kérdésre adott feleletekkel.

1.4.2.24 táblázat

vizsgált adat	érték
igen (yes)	100%
nem (no)	0%

Forrás: Saját kutatás

24. kérdés: Ismer olyan módszereket, amelyek segítenek a történelem tanításában?

Az amerikai válaszadók közül erre a kérdésre 9 válaszadó reagált egyszavas válaszokkal, köztük voltak ismételt fogalmak is. A felsorolt módszerek: a tapasztalati oktatás, vizualizáció, szerepjátékok, játékoság (gamifikáció), drámapedagógia, számítógépes játékok, meseolvasás, példaképek keresése, improvizációs játékok.

Itt is érdemes megjegyezni, hogy az Egyesült Államok közoktatásában a történelemoktatása sokkal szűkebb területet ölel fel térben és időben, mint például az európai, ezen belül akár a magyar történelemi stúdiumok.

25. kérdés: Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent az akadálymentes fizikai környezet?

Az amerikai válaszadók éltek a szöveges válaszadás lehetőségével, többségében úgy vélik, ismerik a fizikai akadálymentesség fogalmát. Szöveges válaszaik nem minden esetben autentikusak, összességében sok helyes meglátás, felsorolás található, de önmagában az egyes feleletek hiányosak. Vannak teljesen általános megfogalmazások (*A tanulók a fogyatékoságának megfelelő adaptációk, módosítások és alkalmazkodás révén a lehető legjobban részt tudnak venni a tanórákon*), vannak átfedések a válaszok között és vannak nehezen értelmezhető megközelítések („csendes óra”, ez arra utalhat, hogy vannak olyan idegi tünetek, melyeknél az ütemes zaj is lehet bizonyos negatív reakció kiváltó oka). Egy válaszadó említi a villódzó fényeket, ez a jelenség főként az epilepsziás betegek számára jelenthet veszélyt.

Az alábbi szöveges válaszok érkeztek:

„Amikor kerekesszékekkel könnyen el lehet jutni egyik helyről a másikra, ha van elég hely a kerekesszékekkel való megforduláshoz, ha az ajtók nagyok és szélesek, és a különböző nyomógombok (mint például az ajtónyitó) alacsonyabban vannak elhelyezve, hogy a kerekesszékes személy is hozzáférjen.”

„Olyan (környezet), amely a különböző speciális igényekkel rendelkező tanulók számára is elérhető a környezet kialakításával és vagy az ahhoz való alkalmazkodással.”

„A diákok lehetőséget kapnak arra, hogy a legkevesbé korlátozó környezetben tanuljanak, ahol különböző képességű társaik mellett dolgozhatnak.”

„Biztosítja a fogyatékkal élők számára a fizikai környezethez, a közlekedéshez stb. való egyenlő esélyű hozzáférést.”

„A mi szobánk kerekesszék barát szoba saját ajtóval a játszóterre. És vannak speciális asztalok és pad a diákok számára.”

„Rámpák, mozgássérült mosdó, felnőtt pelenkázóasztal, vakok jelzései a padlón, nincs harsány zaj, nincs villogó fény.”

„Olyan, amelyben a diákok szabadon mozoghatnak mások fizikai segítsége nélkül, és tudják, hogy melyik funkcióhoz hova kell menniük, még akkor is, ha új a környezet.”

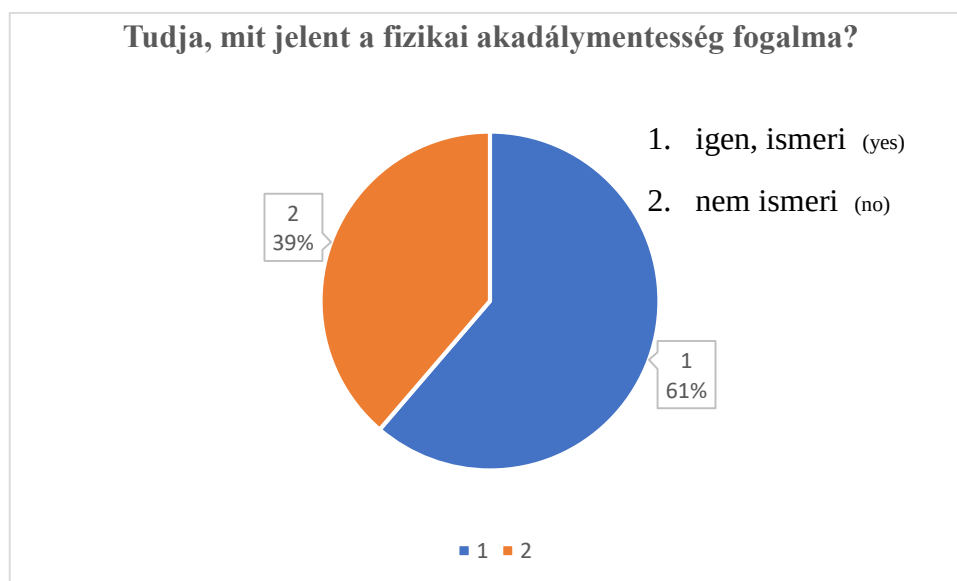
„A tanulók a fogyatékoságának megfelelő adaptációk, módosítások és alkalmazkodás révén a lehető legjobban részt tudnak venni a tanórákon.”

A néhány szavas válaszok: „amikor könnyen mehet kerekesszékkal, speciális ajtók, nyomógombok, asztalok, könnyen eljuthat egyik helyről a másikra, rámpák, mozgássérült mosdók, könnyű szállítás, kiegyenlített környezet, csendes órák, biztonságos környezet a fogyatékkal élők számára, biztonságos szállítás, rendelkezésre álló környezet.

Látható, hogy a fizikai akadálymentesség fogalmának körülírásakor elsősorban a kerekesszékkal való közlekedés került a fókuszba, általánosságban, de nem kapott külön figyelmet a tömegközlekedés (alacsony padlós járművek), a mellékhelységek használata, a liftek, az emelők stb.

A mozgássérültek mellett az érzékszervi akadálymentesség (braille írásos feliratok, közlekedési hangmegsegítők stb.) szintén nem kaptak hangsúlyt.

Vélhető tehát, hogy akik úgy válaszoltak, ismerik a fogalmat, ők sincsenek teljes mértékben tisztában a fogalom teljes tartalmával. Elképzelhető, hogy (főleg a nagyvárosokban) olyan természetes módon vannak jelen az utcán, közintézményekben, a tömegközlekedésben ezek a megsegítések, hogy a válaszadók számára ezek nem bírnak – ebben a tekintetben – különösebb jelentőséggel.



1.4.3.23 grafikon

Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, tudja-e, mit jelent a fizikai akadálymentesség fogalma?
(31 fő=100%)

1.4.3.24 táblázat

vizsgált adat	érték
igen, tudja	61%
nem tudja	39%

26. kérdés: Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent a virtuális akadálymentes környezet?

Az amerikai válaszadók ennél a kérdésnél is sok értékes és érdekes feleletet adtak, többségében éltek a szöveges válaszadás lehetőségével, természetesen itt is akadnak tévedések, átfedések. A kérdésre reagálók száma 19, feltehetően ugyanazok a válaszadók, akik az előző kérdésnél (25-ös) az igeneket, azaz a 61 százalékot adták. 12 fő nem élt a válaszadás lehetőségével.

A válaszok között sok volt, akik kifejezetten a számítógép, (vagy más technikai eszköz), illetve a világháló alkalmazásaira gondoltak elsősorban. Akadtak olyan válaszadók is, akik szövegesen írták le, hogy nem találkoztak ezzel a fogalommal, vagy őszintén kifejtették, nem tudják, mi ez. Olyan válasz is akadt, mely inkább a fizikai akadálymentesség kérdésköréhez tartozik. Konkrét megsegítésről senki nem írt (szövegfelolvasó szoftver, például *Google Text-to-Speech*, lehet, hogy úgy vélték ez már reklámnak minősülne).

Sok az általános megfogalmazás, de érezhető a válaszokból, hogy az amerikai pedagógusok cyber ismerete tágabb, mint külföldi kollegáiké – a magyar pedagógusokat is beleértve. (A válaszoknál a hasonló tartalmúak csak egyszer szerepelnek.)

Íme a kérdésre írt szöveges válaszok.

„Amikor megvizsgáljuk a felhasználó speciális igényeit, és megadjuk neki a megfelelő technikai támogatást ahhoz, hogy szabadon használhassa a szoftvert és az internetet.”

„Olyan formátum használata, amely megfelel a különböző hozzáférési igényeknek. Biztosítja a fogyatékossgal élők egyenlő hozzáférését az információhoz és a kommunikációhoz.”

„A tanulóinkkal való nonverbális kommunikációhoz vizuális eszközöket használunk, de a normál tanulóinkkal is remekül használhatjuk őket, és ugyanazok az ikonok vannak a speciális tanulóink ipadján is.”

„Úgy érzem, hogy nagyon nehéz a virtuális környezetet mindenki érzékszervi vagy figyelemigényének megfelelően hozzáférhetővé tenni. Több figyelmet kell fordítani az ilyen igényekre, valamint a látási és hallási igényekre ahhoz, hogy a legtöbb diákom számára elérhetővé tegyük őket.”

„Nem hallottam még erről a kifejezésről. Az akadálymentes környezet számomra olyan környezet, amelyben minden diák, függetlenül a fizikai különbségeiktől, eligazodhat és használhat minden olyan berendezést és területet, amely akkor is rendelkezésre állna, ha nem lenne fogyatékossga.”

„Nagyon nehéz a virtuális környezeteket mindenki számára hozzáférhetővé tenni, különösen az érintettek érzékszervi vagy figyelemi szükségleteihez. Több figyelmet kell fordítani ezekre az igényekre, valamint a látási és hallási szükségletekre annak érdekében, hogy a legtöbb hallgatóim számára elérhetővé váljanak.”

Néhány szavasszavas válaszok: „technikai támogatás”, „facebook csoportok”, „egyenlő hozzáférés”, „online támogató csoportok”, „arányos virtuális segítségnyújtás”, „határtalan környezet”.

27. kérdés: Ha van bármilyen véleménye, mondanivalója a témával kapcsolatban, örömmel fogadjuk:

Az amerikai válaszadók ennél a kérdéskörnél is éltek a szöveges, spontán válaszadás lehetőségével, az erre a kérdésre (lehetőségre) reagálók száma 26, ami esetünkben több mint 80 százalékos aktivitást mutat.

Sok esetben néhány szavas – jobbára udvariassági formula volt a szövegmezőben (*Köszönöm, Örülök, hogy foglalkoznak ezzel a témával stb.*), ezeket csak statisztikai szempontból vettük figyelembe.

Az érdemi válaszok lényegében a következők:

„Speciális igényű képzett és tanítói képesítéssel rendelkezem, sokéves tapasztalattal, beleértve mindenféle speciális igényt. A legtöbb általános iskolai tanár azonban nincs felkészülve arra, hogy megértse a különböző fogyatékoságok jellemzőit, és nem ismeri azokat a tanítási stratégiákat és alkalmazkodási lehetőségeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy sikeresek legyenek az általános iskolai környezetben.”

„Még Magyarországon megismerkedtem a Peto módszerrel. Javasolni tudom, hogy beszéljünk velük. Ők amaxing, és nem általánosan ismertek, de mindenféle speciális nevelési igényűvel foglalkoznak, nem csak PC-s diákokkal.”

„Sajnos, mivel ezen a területen más az oktatási rendszer, nem vagyok biztos abban, hogy minden kérdésére megfelelően tudtam válaszolni. Jelenleg Amerikában egy főiskolai hallgató vagy "általános" pedagógus tanári pályát, vagy speciális pedagógus tanári pályát vehet fel. Én személy szerint az utóbbit választottam. Úgy érzem, hogy a mi országunkban ezeket a pályákat nem kellene elkülöníteni, mivel sok állami iskolánk ragaszkodik ahhoz, hogy a speciális nevelési igényű diákokat a lehető legnagyobb mértékben vonják be az általános oktatási programokba.”

A válaszok rámutatnak, hogy – noha más jellegű az oktatási rendszer – de a pedagógusképzésben hasonló gondokkal küzdenek a speciális nevelési igényű gyermekek, diákok tekintetében, hogy alapelv az integráció – a szövegből érezhetően – talán kissé erőltetik is ezt a módszert.

Öröndöses viszont, hogy akad olyan Amerikában tevékenykedő pedagógus, aki hallott a Pető módszerről és alkalmasnak találná ennek szélesebb körű publikálását, ismertebbé tételét.

A fejezet az Egyesült Államok közoktatási rendszerének bemutatásával és a kérdőíves adatok feldolgozásával, ábrázolásával betekintést nyújt egy távoli kontinensen található, de a világ egyik vezető hatalmának oktatáspolitikájába, viszonyulásaiba a fogyatékos ügy, a gyógypedagógia tekintetében.

Az ország oktatásügye sokkal mozaikosabb, mint más egységes, nem szövetségi államok együttesét alkotó nemzetállamok tekintetében. Nyilvánvaló, hogy hatalmas különbségek lehetnek szövetségi államok, iskolatípusok, fenntartók, demográfiai összetétel, anyagi lehetőségek és sok más paraméter, összetevő tekintetében.

Az 1.5 fejezetben a német és az izraeli válaszokkal való összehasonlítás esetében még inkább előtérbe kerülhetnek a különbségek, másságok, sajátosságok és hasonlóságok is.

Az Amerikai Egyesült Államok oktatására tehát a sokféleség a jellemző, a praktikum, mindaz, ami majd a munkaerőpiacon, a mindennapi életben fontos lesz, nagyobb a súlya az iskolai

sportéletnek, történelemoktatásukban sokkal nagyobb súllyal vannak jelen a 20-21. század amerikai történései, politikai vonulatai, mint a régmúlt történelme.

1.5. Összehasonlító elemzés a hazai adatok és a három külföldi felmérés vonatkozásában

A kutatás bemutatása

Az előzőekben már bemutatott hazai megkérdezések mellett 3 más országban is készült felmérés. Ahogyan az 1.1 fejezetben olvasható, a magyar anyag két méréssorozatból áll, az első 2013-ban, a második 2020-ban történt. Ez a két adatsor ugyanannak a kérdéskörnek az *időbeli* változásait mutatja elsősorban. A második hazai mérést követően került sor a külföldi adatok begyűjtésére. Ez a sorozat inkább egy *térbeli* kiterjesztés. Mivel a felmérés során a válaszadók anonimitása és önkéntessége végig garantált volt, nem kizárt, hogy az első és a második hazai felmérésben ugyanazok a személyek szerepelhettek, de mivel erről nincs konkrét ismeret, ezért semmiképpen nem kezelhetjük panelként a sokaságnak ezt az esetlegesen vélt részhalmazát.

Az éles kérdőívezés előtt – a közvetlen munkatársak körében – megtörtént a kérdőívek tesztelése, majd a tapasztalatok alapján a felületen a kérdések átszerkesztése, finomítása.

Az országok kiválasztását elsősorban személyes kapcsolatok motiválták, ezek nélkül nehezebb lett volna megszólítani a külföldön dolgozó pedagógusokat.

Kutatástechnikai szempontok alapján ezek a mérések már csakis online felületen történtek, a Google Drive szolgáltatásai segítségével.

Egy-egy ország teljes pedagógus sokaságából a kiválasztás teljesen véletlenszerűen történt, nem volt sem preferált, sem direkt mellőzött réteg. A véletlen kiválasztásnak ezt a módját a szakirodalom „kényelmes kiválasztásnak” nevezi, hiszen semmilyen szervezés nem történt a mérések során, ahhoz juttatták el a partnerek a kérdőív linkjét, akiket különösebb erőfeszítés nélkül elértek.

Az úgynevezett „hólabda effektus” érvényesülhetett, hiszen nem volt tiltott a pedagógusok számára, hogy tovább küldjék a kitöltésre vonatkozó felkérést, de erről a lehetőségről tényszerű adat nem áll rendelkezésre.

Fentiek értelmében a felmérés nem nevezhető reprezentatívnak, így az elemzések, konklúziók egyedinek tekinthetők, még akkor is, ha esetlegesen egybecsengenek (vagy ellene szólnak) egy-egy adott ország statisztikai adataival (adatainak).

Emellett sok olyan jelenség, vélemény, kijelentés fogalmazódott meg, amelyek a válaszadó pedagógusok mindennapi tevékenységei során valós, megtapasztalt tényként fogadhatók el.

A kérdőívek szerkesztésénél arra kellett törekedni, hogy a válaszadók a lehető legkényelmesebb módon használhassák a felületet.

A kérdések között volt nyitott és zárt. A nyitott kérdéseket csak szövegesen lehetett elemezni. A zárt kérdések (a klasszikus feleletválasztós kérdések, ahol menüsorból lehet egy vagy esetleg több feleletet választani) esetében gyakran alkalmaztunk dichotóm kérdéseket (kétkimenetelű, legtöbbször IGEN vagy NEM lehetőséggel). A legtöbb kérdés esetében 3-4 vagy több felkínált fogalom, kifejezés közül lehetett egyet vagy esetleg többet is jelölni. Néhány zárt kérdés esetében megengedett volt az „egyéb” kritérium, ahol lehetőség volt a felkínált kategóriákba nem illeszthető válaszok jelölésére.

A válaszok a Google Drive alkalmazásán belül Excel táblában gyűltek, ezek adatai alapján történtek a grafikus ábrázolások és elemzések.

A kérdések során nem szerepelt skálán történő jelölés (Likert skála, minősítő skála, szemantikus differenciál stb.), nem voltak úgynevezett „vatta kérdések”.

A válaszok részben demográfiai tartalommal (nem, pedagógiai évek, lakóhely jellege stb.), részben a sajátos nevelési igényű (SNI-s) tanulókkal való viszonytal, információkkal, véleményekkel kapcsolatosak.

A gyűjtött adatok elsődleges, primer adatok, melyek mellett több esetben találhatók szekunder, mások által mért és publikált adatok, a szükséges forrásjelölésekkel, melyek a mért adatok alapján a jelenségeket magyarázzák, támasztják alá, vagy esetleg kételyeket ébreszthetnek az adott jelenség kapcsán.

A primer adatokból készültek átlagszámítások, ezek egyszerű, nem súlyozott számtani átlagok, nem képeztünk móduszt, mediánt, nem számoltunk szórást, ennek legfőbb oka az aránylag kis létszámú sokaság volt. Reprezentatív, és mindenképpen nagyságrenddel nagyobb sokaság esetében ezek a számítások mindenképpen indokoltak és tartalmilag is érdekesek lennének. A kapott adatokból további összefüggéseket mutató korrelációs és egyéb matematikai összefüggéseket demonstráló grafikonok sem készültek.

Az elemzéseket alátámasztandó, egyszerű, Excel programban generált körgrafikonos ábrák teszik átláthatóbbá az egyes válaszok eredményeit, illetve Word táblázatba rendezve tüntetik fel az adatokat. Ezek a táblázatok sem összetettek, egyszerű mátrix formátumban tartalmazzák az adatokat, néhány esetben van alábontás (az IGEN-nel válaszolók további összetételére vonatkozóan).

Ahol előfordult az az eset, hogy egy-egy válaszadó kihagyott egy feleletet, ott a 100 százalék képzésénél az alany kimaradt a számításból.

Ahol több válasz is megengedhető, és a válaszadók éltek is ezzel a lehetőséggel, ott ezt a tény fel lett tüntetve, és ebben az esetben nem a válaszadók, hanem az érintettségek száma jelentette a teljes sokaságot, azaz a 100 százalékot.

A kutatás illetve az általa nyert adatok által megfogalmazott szöveges eredmények mellett a saját tapasztalatok, megfigyelések is helyet kapnak a disszertációban, a kísérlet, vagy az interjú, mint kutatási módszer direkt módon nem szerepel az adatgyűjtésben.

Eredmények táblázatos formában

1. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen tanintézményben dolgoztak a mérés időpontjában?

A mérésben résztvevő pedagógusok szakterület szerinti megoszlása szerint a szakképzésben megnevezetten csak a hazai válaszadók tevékenykednek, nagyjából hasonló mértékű az alsó tagozatos tanítók és a gimnáziumi tanárok aránya, illetve az iskola előtti időszak pedagógusai, amennyiben egybevetjük őket, és a felső tagozatos szaktanárok szerepelnek a legnagyobb arányban. Az egyéb intézmény (ami lehet például módszertani intézmény vagy utazó tanári státusz) és a több intézményben való párhuzamos oktatásban szereplők aránya nem jelentős.

1.5.1 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)				Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő				31 fő	37 fő	24 fő	
egyéb intézmény	2				0	11	0	6,5
bölcsőde	2				8	11	0	7
óvoda	5				8	15	13	10,25
alsó tagozat	15	6			36	20	17	18,2
felső tagozat	47		1	1	29	15	33	25
gimnázium	9				19	28	37	18,8
szakközépiskola*	2	2			0			2
szakiskola*	8				0	0	0	8
több intézményben párhuzamosan oktató	2				1	4	4	2,75

*A mérés idejében ezek az elnevezések voltak szabályosak, azóta ezen intézmények nevei változtak.

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen tanintézményben dolgoztak a mérés időpontjában

Forrás: saját kutatás

2. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyi időt töltöttek pedagógiai területen, pedagógus munkakörben

A válaszadók kormegoszlása azt mutatja, hogy a fiatal, néhány éve oktató tanárok reprezentálják magukat legerősebben, különösen jellemző ez az izraeli válaszadók tekintetében. Kiugró értéket mutat az idősebb pedagógusok aránya a hazai sokaságban, ez ellentétes a külföldi adatokkal, ahol egyöntetűen alacsonyabb a válaszadók aránya ebben a korcsoportban.

1.5.2 táblázat

Válaszlehetőség (év)	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31fő	37fő	24 fő	
0 - 4,9	18	22	26	20	21,5
5 - 9,9	16	32	23	47	29,5
10 - 14,9	14	24	35	33	26,5
15 - 19,9	9	19	10	0	12,7
20 vagy annál több	43	3	6	0	17,3

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyi időt töltöttek pedagógus munkakörben

Forrás: saját kutatás

3. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen szakon, szakterületen dolgoztak pedagógus munkakörben?

A humán szakos pedagógusok túlsúlya szembetűnő, több mint a sokaság negyedét alkotják, elsősorban a hazai felmérés válaszadóinak magas száma okán. Az első kérdésre adott válaszokkal korrelációban, a humán szakosokat követően az alsó tagozatos pedagógusok vannak a legmagasabb arányban a vizsgált sokaságban, de – az egyéb kategória és a szakképzésben dolgozók kivételével – minden terület jelentősen képviselteti magát. Az arányok a különböző nemzetek esetében változatosak, kimagasló a magyar válaszadók tekintetében a több területen dolgozók aránya. További érdekesség, hogy a gyógypedagógusok részvétele sem magas, míg az egyéb szakterületen dolgozók alacsony részarányát csak az amerikai válaszadók emelték számottevően.

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31fő	37fő	24 fő	
csecsemő- és kisgyermeknevelő	2	7	8	0	5,7
óvodapedagógus	4	5	11	12	8
tanító	10	10	28	15	15,75
humán szakos pedagógus	43	26	8	27	26
term.tud. szakos pedagógus	7	20	8	19	13,5
művészeti területen dolgozó ped.	2	20	11	15	12,5
testnevelés szakos pedagógus	3	12	0	0	7,5
szakképzésben dolgozó pedagógus	2	0	3	0	2,5
gyógyypedagógus	4	0	17	12	8,25
egyéb pedagógiai területen dolgozó	1	0	6	0	3,5
többféle pedagógiai szakterületen párhuzamosan dolgozó	22	4	4	2	8

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen szakon, szakterületen dolgoznak pedagógus munkakörben?

Forrás: saját kutatás

4. kérdés **A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyük hol található**

Demográfiai szempontból érdekes vizsgálni, hogy a válaszadó pedagógusok munkahelye milyen közigazgatási területen található. Egyértelmű a városlakók magas száma (a várostípusok összeadása után több mint 71 %-ot képviselnek), a hazai mérésben a főváros, a többi esetben más nagyvárosok illetve városok tekintetében. A vidéki pedagógusokat nyilván nehezebb elérni – még elektronikusan is – ennek feltehetően nem a technikai akadályok, inkább egyfajta passzivitás (szemérmesség?) lehet az oka. Szerencsére a falvak és az agglomeráció is kimutatható arányban szerepel a felmérésben, a hazai adatok a legszínesebbek, a külhoni sokaságok sokkal kevésbé heterogének. A falusi részsokaságot a német válaszadók reprezentálják a legnagyobb mértékben, vélhető, hogy erre az országra jellemző leginkább a falusi és városi lét közötti minimális különbség életmódban és egyéb lehetőségek tekintetében.

1.5.4 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
Budapest (vagy főváros)	30	0	0	17	11,75
megyei jogú város, nagyváros	17	0	0	0	4,25
agglomeráció	6	0	7	0	3,25
város	26	59	90	83	64,5
község	13	0	3	0	4
falu	8	41	0	0	12,25

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyük hol található

Forrás: saját kutatás

5. kérdés **A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyükön milyen az oktatás formája**

A válaszadók jelentős hányada többségi (normál) oktatásban tevékenykedik. A szegregált forma aránya alacsony, a vegyes oktatás a válaszadók esetében a válaszadók negyedénél is kisebb arányban van jelen.

A nemzetek heterogenitása változó mértékű, de a tendencia (a fenti sorrendiség) minden nemzet esetében igaz. A válaszadó nemzetek közül Izraelből nem érkezett szegregált intézetben dolgozó kollegától válasz.

1.5.5 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
integrált (többségi)	83	51	84	63	70,25
szegregált	6	11	3	0	6,7
mindkét forma megtalálható	10	28	13	37	22
egyéb	1	0	0	0	1

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyükön milyen az oktatás formája

Forrás: saját kutatás

6. kérdés **A mérésben résztvevő pedagógusok nemek szerinti megoszlása**

Örök kérdés a pedagógus társadalomban a nemek részvétele. A huszadik századig a férfiak túlsúlya (sok esetben kizárólagossága) volt jellemző a tanítói munkakörben. A tanítónők képzésével kezdetét vette a pálya lassú, de biztos mértékű elnőiesedése, és ez a folyamat

napjainkig jellemzi a szakterületet. Az iskola előtti nevelésben a férfiak aránya még napjainkban is elenyésző (hazánkban 70 óvóbácsiról van adat – míg Norvégiában az óvodapedagógusok aránya kb. 30 %²³²), de a magyarországi arány a legmagasabb a hölgyek „javára”. Izraelben reprezentálják magukat leginkább a férfiak – vélhetően ennek okai a hagyományokban keresendők, a klasszikus ortodox oktatásban a nők sokáig nem vehettek részt. (Napjainkra változott a helyzet, az Országos Rabbiképző weboldalát meglátogatva, az órarendekben találhatunk női előadókat is.²³³)

Az a törekvés viszont mindenképpen helytálló, hogy az oktatás minden területén arányos legyen a férfiak és a nők foglalkoztatottsága, óvódától a felsőoktatásig.

1.5.6 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31fő	37fő	24 fő	
nő	95	68	87	63	78,25
férfi	5	32	13	37	21,75

Mérésben résztvevő pedagógusok nemek szerinti megoszlása

Forrás: saját kutatás

7. kérdés **A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógus diplomájuk megszerzése során volt-e speciális oktatási (nevelési) szükségletű gyermekekkel kapcsolatos stúdium**

A demográfiai jellegű kérések után az első szakmai válaszadás ezzel a kérdéssel kezdődik. Az első kérdés vonatkozásában elgondolkodtató, hogy a hazai válaszokban milyen magas a NEM-ek aránya – ez a többi nemzet esetében sokkal kecsesetebb! Mindhárom külföldi sokaság esetében a diplomaszerezés idején előkerült a speciális nevelési igényű, vagy SNI-s gyermekek oktatásával kapcsolatos kérdéskör.

A kérdőívben a módszerek tekintetében az alábontás a 8. kérdés segítségével történt.

Míg a hazai válaszadók feleleteiből az derül ki, hogy az IGEN-nel válaszolók esetében a módszerek hasonló arányban szerepeltek, addig a német pedagógusképzésben az elkülönült elméleti tárgy túlsúlya a jellemző, az amerikai és az izraeli válaszolók esetében a tantárgyi résztartalom túlsúlya illetve kizárólagossága mérhető.

A kérdést érdemes összevetni azzal az igénnyel, hogy a kérdezettek – a megtapasztaltakon okulva – mit tartanának optimálisnak ebben a tárgykörben (lásd 20. kérdés).

²³² <https://pallas70.hu/tudashalo/hirek/noi-szakmak-ferfi-szakmak-avagy-a-sztereotipiak-fogsagaban> (letöltés:2023.02.10.)

²³³ <https://or-zse.hu/wp-content/uploads/2023/02/ZSKA1.pdf> (letöltés:2023.02.10.)

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	36 fő	30 fő	24 fő	
nem	58	3	3	0	21,3
igen	42	97	97	100	84
az igennel válaszolók további megoszlása (8. kérdés)					
tananyagtartalomban egy tantárgy kapcsán	26	11	52	21	27,5
tananyagtartalomban több tantárgy kapcsán	30	27	26	79	40,5
külön elméleti tárgyban	21	40	6	0	31
külön gyakorlati tárgyban	nincs adat	19	0	0	19
külön elméleti és gyakorlati kurzusokon	23	3	16	0	10,25

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógus diplomájuk megszerzése során volt-e speciális oktatási (nevelési) szükségletű gyermekekkel kapcsolatos stúdium

Forrás: saját kutatás

9. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógiai továbbképzései során volt-e speciális oktatási (nevelési) szükségletű gyermekekkel kapcsolatos témakör?

A kérdés kapcsolódik az előző témakörhöz, míg a 7-8. kérdés az alapképzést monitorozza, ez a felvetés a továbbképzésekkel kapcsolatos tapasztalatokat vizsgálja. A külföldi feleletek egyértelműen magas arányban mutatják a továbbképzések anyagaiban a speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos tudnivalókat, azok folyamatos ismertetését, addig a magyar kép ennél drámaibb, majdnem fele-fele arányban érkeztek pozitív és negatív válaszok!

Akik részt vettek ilyen jellegű továbbképzésen, azok a 10. kérdésre adott válaszaiból az derül ki, hogy a legnagyobb azon képzések aránya, amelynek központi témája volt az említett szakterület, ahol nagy súllyal szerepelt, ott kisebb volt az arány, és a legkevesebb az a képzés volt, ahol csak érintették a témát.

1.5.8 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem	48	0	3	0	25,5
igen	52	100	97	100	87,25
az igennel válaszolók további megoszlása (10. kérdés)					
érintőlegesen	26	0	13	0	19,5
a képzés lényegi része volt	30	14	33	58	33,75
a továbbképzés tárgya volt	44	86	54	42	56

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógiai továbbképzései során volt-e speciális oktatási (nevelési) szükségletű gyermekekkel kapcsolatos témakör

Forrás: saját kutatás

11. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy volt-e speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója?

A táblázat egyértelműen mutatja, hogy a speciális nevelési igényű tanulókkal való találkozás ma már nem kikerülhető egyik ország esetében sem, ha a közoktatást elemezzük. A nemzetek közül kitűnik Németország, ennek oka az lehet, hogy ott aránylag könnyebb a szegregált intézményben való tanulás/nevelés, így a többségi intézményekben kisebb a valószínűsége az érintett gyermekek megjelenésének, és csak a német válaszadók között nem szerepelt gyógypedagógus – tehát csak többségi intézményben tevékenykedő kollega válaszolt a kérdésekre.

A viszonylag magas arányszámok jelzésértékűek lehetnek a pedagógusképzés számára, hogy ezzel a területet kiemelten kell ismertetni a leendő oktatókkal, nevelőkkel.

1.5.9 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem	2	11	3	0	4
igen	98	89	97	100	96

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy volt-e speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója

Forrás: saját kutatás

12. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy jelenleg van-e speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója?

Ennél a kérdésnél Izrael emelkedik ki a nemzetek közül, itt a legalacsonyabb azon pedagógusok aránya, akik jelenleg nem foglalkoznak speciális nevelési igényű gyermekekkel – de ez a szám is magas, hiszen durván négy oktató közül 3 érintett. Ugyanakkor a németországi adatok, a 9. kérdéssel egybevetve azt mutatják, hogy az ott 11 százalékos, NEM-mel válaszolók aránya lecsökkent 8-ra, ami azt mutatja, hogy 3 százaléknak eddig nem volt ilyen tanítványa, de most már van. Ezzel (matematikailag párhuzamosan) az SNI-s gyermekekkel foglalkozók 89 százalékos aránya 92 százalékra módosul.

A másik három ország esetében a jelenleg érintett pedagógusok számaránya kevesebb, tehát a felmérés idejében kevesebb az SNI-s tanulójuk, mint ahány eddig volt pályájuk során. Ugyanakkor az arányok akkor is magasak, szinte minden pedagógus jelenleg is foglalkozik speciális nevelési igényű gyermekkel – kérdés, milyen mértékben (erről nincs információ), a tanított sokaság hány százalékát teszik ki ezek a gyermekek.

1.5.10 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem	11	8	13	29	15,25
igen	89	92	87	71	84,75

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy jelenleg van-e speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója

Forrás: saját kutatás

13. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy ha nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója, ez az Ön választásának eredménye?

Ez a kérdés – látszólag – a pedagógushoz szól, de nyilvánvaló, hogy itt nem egy választás lehetőségéről van szó, hanem arról, hogy egy adott közoktatási rendszer mennyire lehet rugalmas, mennyiben engedi (engedheti) meg egy-egy pedagógusnak a választási lehetőséget – akár más témában is (többszakos esetén melyik tárgyát tanítaná szívesebben, órarendi óhajok, osztályválasztás, továbbképzések, taneszközök stb.).

A leginkább diktatórikus – a mérésben szereplők szerint – Izrael, ezt követi hazánk, de az IGEN választ adó résztvevő egy magántanár (ahogyan az az 1.1.9 részben már szerepelt). A leginkább demokratikus ebben a témában az USA, ahol az adatok alapján minden tizedik pedagógusnak

lehetősége volt választani. (Ez nem jelenti azt, hogy nincs is ilyen tanítvány, csak azt, hogy az SNI-s gyermekkel való foglalkozás nem volt előírás, kötelező tevékenység.)

1.5.11 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	51 fő	31fő	37fő	24 fő	
nem	98	97	90	100	96,25
igen	2	3	10	0	3,75

Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy amennyiben nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója, ez az ő választásának eredménye

Forrás: saját kutatás

14. kérdés Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e (jelentett vagy feltételezhetően fog-e jelenteni), hogyan kezelje a speciális nevelési igényű gyermek, tanuló állapotát?

Ez az egyik olyan fontos kérdés, amelyik egy oktató pedagógus számára kihívást . jelent, mitöbb lelkiismereti kérdés is. Általában az IGEN-ek száma a nagyobb, tehát a pedagógusok nagyobb része frusztrált, mert nem érzi a biztos tudást a speciális tanulási/nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatban. Izrael és Németország, amely (közel) fel-fele arányban jelzett vissza ezen a szakterületen való jártasság kapcsán, de ehhez közel vannak a hazai adatok is. A leginkább magabiztos az amerikai csoport, de a 30 százalékos bizonytalanság is magas. Az is kérdés lehet, hogy aki igenlő feleletet adott, vajon tényleg a szakmailag helyes ismeretek birtokában van-e, vagy csak úgy gondolja. Persze az ellentétes feltevés is igaz lehet, attól, hogy valaki nem érzi a biztos tudást, lehet, hogy mégis helyesen improvizál, intuitív módon, egyéb pedagógiai tapasztalatok alapján helyes megoldásokat talál. Mindenképpen az lenne a célszerű, ha ezekhez az egyre nagyobb mértékben jelentkező gondokhoz szakszerű ismeretekhez juthatnának a pedagógusképzés során a tanárjelöltek és a továbbképzéseken a már gyakorló oktatók.

Növelné az ismeretszerzés esélyét, ha nagyobb publicitást kapnának a témakörrel kapcsolatos szakkönyvek, médiafelületek, a nagy tapasztalattal rendelkező szakemberek bevonásával.

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem	46	49	30	50	43,75
igen	54	51	70	50	56,25

Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e (jelentett vagy feltételezhetően fog-e jelenteni), hogyan kezelje a speciális nevelési igényű gyermek, tanuló állapotát

Forrás: saját kutatás

15. kérdés **Fogyatékoság típusok megoszlása a mérésben résztvevő pedagógusok által oktatott gyermekek körében**

Ez a kérdéskör az egyik legszínesebb összehasonlítást mutatja.

A halmozottan fogyatékos gyermekek nagyon kicsi arányban reprezentáltak, ez érthető, hiszen ők nagyon kevés kivétellel szegregált, speciális intézményben töltik gyermek- és tanulóéveiket. A mozgáskorlátozottak viszonylagos alacsony aránya is erre mutat, a súlyosabb mozgáskorlátozottság sajnos sok esetben kizárja a többségi oktatásban való részvételt.

Mivel az értelmi és beszéd fogyatékosok egy kategóriába vannak sorolva, sejthető, hogy itt inkább az ép értelmű beszéd fogyatékos gyermekek vannak túlsúlyban, az értelmi fogyatékos érintettek oktatása (különösen a közép- és súlyos mérték esetében) csak speciális intézményekben történik. Itt hazánk az alul-reprezentált, az idegen országok adatai körülbelül az érintettek negyedét teszik ki.

Az autizmus spektrum zavarral küzdők száma a legtöbb civilizált országban egyre növekszik, köszönhetően az állapot pontos leírásának és diagnosztizálásának. Az érintettek állapota, a rendellenesség súlyossága nagyon változó lehet, ha a diagnózis és az előírt terápiák helyesek, legtöbb esetben – aránylag – tünet- és problémamentesen vehetnek részt a közoktatás szinte minden területén a gyermekek, fiatalok.

Az érzékszervi fogyatékkal élők közül – szintén súlyosságtól függően – sok esetben a kellő odafigyeléssel oktathatók a gyermekek többségi intézményben, ez a számarány Izraelben kiugróan magas, hazánkban és az USA-ban alacsony, a német oktatási rendszer jelenti a középértéket.

A legérzékenyebb kategória a pszichés zavarokkal küzdőké, hiszen ide tartoznak a magatartási és/vagy tanulási gondokkal élők. A hazai adat itt is kiemelkedően magas, de ezt a tényt (ha a magas arányszámot nem is) a gyakorló pedagógusok tapasztalatai és a magyar statisztikák is alátámasztják. Az érintettek száma minden kategóriában növekedést mutat. A statisztika csak

azokat a gyerekeket veszik számításba, akik regisztráltak, szakértői vélemény alapján tartoznak ebbe a kategóriába, azok a gyermekek nem, akik ugyan érintettek, de állapotukról papírral (szakvéleménnyel) nem rendelkeznek. (Szülői beleegyezés (akarat) nélkül a szakértői vélemény csak nagyon szélsőséges esetekben kérhető.)

1.5.13 táblázat

Tanév	Súlyos tanulási zavarral rendelkező (fő)	Súlyos figyelem zavarral rendelkező (fő)	Súlyos magatartás-szabályozási zavarral rendelkező (fő)	Összesen (fő)	Növekedés (fő)
2012-2013	30 104	3 150	2 381	35 635	
2013-2014	31 272	3 320	2 406	36 998	1 363
2014-2015	32 928	3 554	2 214	38 696	1 698
2015-2016	34 316	3 922	2 314	40 552	1 856
2016-2017	35 129	4 576	2 537	42 242	1 690
2017-2018	36 322	5 036	2 462	43 820	1 578
2018-2019	37 692	5 354	2 758	45 804	1 984
2019-2020	38 700	6 030	3 060	47 790	1 986
2020-2021	39 838	6 481	3 093	49 412	1 622
2021-2022	45 333	5 874	2 972	54 179	4 767

BTMN gyermekek száma Magyarországon 2012-től napjainkig²³⁴

A három idegen országban az arányok a magyar adatoknak – nagyjából – negyedét-harmadát adják, tehát nem mutatkozik ez a gond olyan súlyosnak, mint hazánkban. Elképzelhető, hogy ez a jelenség csak véletlen, így sikerült a mintavétel, de az is lehetséges, hogy egyéb társadalmi, szociális, egészségügyi (mentális), netán gazdasági okok húzódnak a háttérben. A drasztikus növekedést mindenképpen meg kellene állítani, kérdés, hogy mi a jelenség valós oka, és mi lenne a csökkentés eredményes módja. Ahogyan az utolsó oszlop adatai is mutatják, a növekedés mértéke is – kevés kivétellel – egyre nagyobb, a 2021-2022-es tanévben különösen kimagasló.

1.5.14 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31fő	37fő	24 fő	
értelmi vagy beszéd fogyatékos	11	24	25	23	20,75
autizmus spektrumzavarral küzdő	18	24	25	20	21,75
érzékszervi (látás-, hallásfogyatékos)	15	20	14	37	21,5
mozgáskorlátozott	8	22	19	13	15,5
pszichés fejlődési zavarral küzdő	44	10	14	7	18,75
halmozottan fogyatékos	4	0	3	0	3,5

Fogyatékoság típusok megoszlása a mérésben résztvevő a pedagógusok által oktatott gyermekek körében

Forrás: saját kutatás

16. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők a speciális nevelési

²³⁴ https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html (letöltés: 2023.02.10.)

szükségletű gyermekek szaktárgyi órákon?

A kérdéskör szorosan kapcsolódik az előző (14-es) kérdéshez. Itt is relevánsan eltérő a hazai adatsor a külföldi adatokhoz képest. A német pedagógusok a leginkább magabiztosak, alig maradnak el mögöttük az amerikai kollegák, kicsit bizonytalanabbak az izraeliek.

Fontos lenne, ha akár a hazai, akár a külföldi kollegák nagyobb támogatást kapnának az oktatásban a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatosan, hogy eredményesebben és nagyobb szaktudással fordulhassanak az érintett gyermekek felé. Ebben az esetben a tantárgyak szakmódszertanát kellene kiegészíteni a többségi oktatásban résztvevő, „átlagos” gyermekek igényei mellett a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatását célzó módszertan eszköztárával. Ebben nyújthat – elsősorban a történelemoktatás terén – segítséget a disszertáció 4. fejezete.

1.5.15 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31fő	37fő	24 fő	
nem tudja	41	22	26	33	30,5
tudja	59	78	74	67	69,5

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében tudja-e, hogyan fejleszthetők a speciális nevelési szükségletű gyermekek szaktárgyi órákon

Forrás: saját kutatás

17. kérdés **A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők a speciális nevelési szükségletű gyermekek a szaktárgyi órákon kívül?**

Ez a terület kicsit rugalmasabb, mint az előző (a 16. kérdésben tárgyalt), a szaktárgyi órákhoz kapcsolódó kérdéskör. A tanórán kívüli tevékenységek több lehetőséget, rugalmasabb módszertani eszközöket jelenthetnek, de a kockázat is nagyobb. Szerencsés esetben a tanórai és a tanórán kívüli módszerek, eszközök szerves egységet alkotva, szinergikusan fejleszthetik az SNI-s és az ép tanulókat egyaránt.

A válaszok arányaiból az derül ki, hogy a feleletek alig különböznek, ha a tanóráról vagy a tanórán kívüli tevékenységről beszélünk – ez érthető, hiszen a bánásmód, az attitűdök hasonlóak lehetnek a pedagógusok szemszögéből.

1.5.16 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31fő	37fő	24 fő	
nem tudja	42	22	26	33	30,75
tudja	58	78	74	67	69,25

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében tudja-e, hogyan fejleszthetők a speciális nevelési szükségletű gyermekek szaktárgyi órákon kívül

Forrás: saját kutatás

18. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismeri-e a speciális nevelési szükségletű gyermekek iskolai nevelésével kapcsolatos jogszabályokat?

A jogforrások ismerete tekintetében hazánk elmaradt kissé, ezt a tényt a saját pedagógiai környezetben szerzett tapasztalatok is alátámasztják. Jellemző, hogy a válaszadók jó része a saját részterülete szabályait ismeri, és nem mélyül el a jog útvesztőiben. A vonatkozó jogszabályok ismerete és ismertetése elsősorban a vezetők feladata, mivel pozícióra nem kérdezett rá a kérdőív, vélhető, hogy a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó pedagógusok ismerik a rájuk, a munkájukra vonatkozó jogforrásokat, az alaposabb ismeret a vezetés tagjait reprezentálja. Kivételt képeznek a német válaszadók, ahol a többség úgy nyilatkozott, hogy jól ismeri a vonatkozó jogokat – talán ez betudható a közismert német precizitásnak. Mivel jogász végzettségű válaszadó – feltehetően – nem vett részt a felmérésben, a precíz, alapos ismeret csak elvétve fordult elő, kiugróak itt is a Németországra vonatkozó adatok voltak. Végül is a gyermekekkel közvetlenül foglalkozó pedagógusok esetében hasznos lehet az alapos jogi ismeret, de a napi munkához elegendő a saját tevékenységgel kapcsolatos jogszabályok ismerete és annak alkalmazása.

1.5.17 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31fő	37fő	24 fő	
nem ismeri	9	0	0	0	2,25
felületesen, részterületet ismer	70	17	74	87	62
jól ismeri	20	58	13	13	26
pontosan, mindenre kiterjedően	1	25	13	0	9,75

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismeri-e a speciális nevelési szükségletű gyermekek iskolai nevelésével kapcsolatos jogszabályokat

Forrás: saját kutatás

19. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudják-e, kihez fordulhatnak segítségért a speciális

nevelési szükségletű gyermekek nevelésével kapcsolatos problémák esetén?

A speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó pedagógusok mindennapi munkájában talán a legfontosabb támaszt, segítséget az jelenti, ha egy-egy felmerülő probléma esetén tudja, kihez fordulhat kérdéseivel. Legkézenfekvőbb, ha van ilyen kollega a környezetben, saját tapasztalatok alapján kijelenthető, hogy ha ez rendelkezésre áll, és eredményes, a legkönnyebb ilyen módon megtalálni a megoldást. Sokszor azonban annyira sajátos és egyedi egy-egy probléma, hogy külső segítséget kell kérni. A támogatók kilétét, a nyújtható támogatások módjait azonban sok esetben nem ismeri minden pedagógus. Ezek a külső segítők lehetnek a módszertani intézmények, alapítványok, egészségügyi intézmények, jogi képviselők, szakértői bizottságok, karitatív szervezetek, vagy akár a felettes szervek, hatóságok is.

A német és izraeli válaszadók megnyugtató képet mutatnak, ha helyes a saját tudásuk megítélése. Az amerikai válaszadók esetében is jó az arány, ennél a kérdéskörnél ismét a magyar válaszadók térnek el jelentősen az átlagtól – sajnos negatív irányban. Ennek oka lehet eleve egyfajta idegenkedés a jogszabályoktól, előítéletek, miszerint a magyar jogrendszer bonyolult, szaknyelve nehézkes, és az egész jogrendszer számukra áttekinthetetlen és gyorsan változó, nehéz naprakésznek lenni. Sok pedagógus teljesen ráhagyatkozik a vezetők által mondottakra, és kiteszi magát annak, ha helytelenül interpretálják számára a jogforrásokat, ő is tévedésbe esik – vállalva ennek minden következményét. Szintén saját tapasztalat, hogy a pedagógiai munkán kívül eső egyéb (például munkajogi) kérdésekben is teljes mértékben hagyatkozik a felettesek döntéseire a legtöbb oktatásban dolgozó munkavállaló. Ez a jelenség nem annyira a bizalomra épül, hanem arra az attitűdre, hogy kár vitatkozni, nincs sok esély arra, hogy más, esetleg kedvezőbb megoldás születhessen egy adott ügyben. Az a tapasztalat, hogy a szülők között – bár ott is fellelhető a passzivitás és mindenek feltétel nélküli elfogadása – de talán a harcosabb szülő előbb ér el eredményt, mint a mégoly tudatos pedagógus.

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem tudja	16	0	3	0	4,75
tudja	84	100	97	100	95,25

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudják-e, kihez fordulhatnak segítségért a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel kapcsolatos problémák esetén

Forrás: saját kutatás

20.

21. kérdés **A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismernek-e speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményt?**

Ennél a kérdésnél is kiugró a különbség a külföldi és a magyar válaszadók között. Bár a magyar pedagógusok esetében is IGEN-nel válaszolt a többség, de az igenek és nemek között alig van eltérés. A vizsgált idegen országok esetében szinte teljes mértékben megnyugtató a válasz, ismerik ezeket a speciális intézményeket. Szintén saját tapasztalat, hogy az országos beiskolázású speciális intézményeket a magyar pedagógustársadalom nem, vagy alig ismeri, talán a vakok és siketek esetében hallottak az iskolákról, de a mozgássérültekkel kapcsolatban nem. Jobbára csak a gyógypedagógus szakma, vagy akinek valamilyen érintettsége van hallott ezekről az iskolákról, esetleg feltételezi, hogy az értelmi fogyatékkal élő gyermekek oktatása nyilván nem történhet a többségi intézményekben.

Szükséges és megnyugtató lenne, ha a pedagógiai képzésben és továbbképzésben alaposabban megismerhetnék a résztvevők az ilyen jellegű intézményekben folyó munka lehetőségeit, nehézségeit, sajátosságait – feltételezve, hogy ezek a tudások mindenképp segítenék a többségi iskolákban folyó pedagógiai munka eredményességét is.

1.5.19 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem ismer szegregált intézményt	45	0	3	0	12
igen, ismer szegregált intézményt	55	100	97	100	88

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismernek-e speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményt

Forrás: saját kutatás

22. kérdés **A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, jártak-e speciális nevelési szükségletű gyermekek nevelésével foglalkozó szegregált intézményben?**

A kérdés szorosan összefügg az előző (20.) kérdés témájával.

Ennél az adatsornál is a hazai válaszok a leginkább negatívak, de – meglepő módon – az amerikai adatok esetében is azok vannak többen, akik nem jártak ilyen intézményben. Németországban és főleg Izraelben sokkal inkább jellemző, hogy nem csak ismerik, de közvetlenül meg is tapasztalták a gyakorló pedagógusok a speciális intézményekben folyó munkát. Ha összevetjük az 5. kérdésre adott válaszokkal az itteni feleleteket, ez a két ország az, ahol a válaszadók munkahelyének típusánál a szegregált és integrált forma megjelenik, tehát elképzelhető, hogy a mindennapi munka révén is beleláthatnak egy speciális oktatási forma tevékenységeibe, gondjaiba, mindennapi rutinjába.

1.5.20 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem járt szegregált intézményben	69	41	58	13	45,25
igen, járt szegregált intézményben	31	59	42	87	54,75

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, jártak-e speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményben

Forrás: saját kutatás

23. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó stúdiumok nagyobb súllyal szerepeljenek a pedagógiai alapképzésben?

A válaszadók véleménye ennél a kérdésnél teljesen egyértelmű, csupán egy nemleges magyar felelet érkezett – a magántanár kollega nem tartja ezt a stúdiumot szükségesnek. (Ha azt vesszük alapul, hogy például egy hangszeres művésztanár munkája során elvétele, vagy sosem találkozik fogyatékkal élő tanulókkal, csak tehetséges, lelkes, motivált művészpálántákkal, talán érthető, ha ennek a területnek az intézményes oktatását nem érzi szükségesnek.)

Az egy kivételtől eltekintve tehát a teljes sokaság úgy nyilatkozott, hogy szükséges lenne ennek a szakterületnek alaposabb, hangsúlyosabb ismertetése a pedagógusképzésben. A módszerek tekintetében már vannak véleménykülönbségek, nagyon kevesen vélik, hogy elég lenne egy-egy (más) tantárgy, kurzus részeként foglalkozni ezzel a szakterülettel, vagy csak elméletben oktatni a tudnivalókat. Kisebbségben vannak azok a válaszadók, akik az elméleti és gyakorlati képzést preferálnák, de nem tartják szükségesnek a kapcsolódó jogi és támogató intézményi

ismeretek oktatását, a többség a komplexitás mellett tette le a voksát, minden kapcsolódó ismeret oktatása szükséges lenne – néhányan a jogi tudást mellőznék.

Nagyvonalakban elmondható, hogy ebben a tárgykörben a válaszadó országok pedagógusai között lényeges eltérés nincs – ideális és fontos lenne, ha ezt a tényt a pedagógusképzés szervezői is megismernék és a kapcsolódó ismeretek bekerülnének a kurzusok tartalmaiba.

1.5.21 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem	1	0	0	0	0,25
igen, tantárgy részeként	8	0	3	0	2,75
külön elméleti tárgyként	2	0	0	0	0,5
elméleti és kiemelten gyakorlati tárgyként	26	27	36	21	27,5
elméleti, gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket is oktassák	8	0	6	0	3,5
elméleti, gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket és a támogató intézményrendszert is oktassák	55	73	55	79	65,5

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó stúdiumok nagyobb súllyal szerepeljenek a pedagógiai alapképzésben

Forrás: saját kutatás

24. kérdés A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó témakörök nagyobb súllyal szerepeljenek a pedagógiai továbbképzésekben?

A kérdés szorosan összefügg az előző (22.) kérdésben tárgyalt véleményekkel.

Elenyésző azon feleletek száma, akik a továbbképzések során nem tartanák fontosnak ezt a témakört. A német NEM-ek száma a legmagasabb, vélhető, hogy az ottani kollegák értékelik úgy leginkább, hogy birtokában vannak a szükséges elméleti és gyakorlati tudásnak, teendőknek. A téma fontosságát jelzi, hogy egyre többen vannak az érintett gyermekek, legalábbis hazánkban, ahogyan ez a 13. kérdés elemzésében található táblázat adatai mutatják.

Ahogyan az előző kérdés tárgyalása során a speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos tudásanyag pedagógusképzésbe történő beemeléséről esett szó, úgy itt is felmerül a pedagógiai továbbképzések (esetleg kiemelten a kötelező jellegű továbbképzések) anyagaiban nagyobb súllyal szerepeltetni ezt a tudományterületet.

1.5.22 táblázat

Válaszlehetőség	Magyar 2020 (%)	Német 2023 (%)	USA 2023 (%)	Izrael 2023 (%)	Átlag (%)
válaszadók száma = 100%	165 fő	31 fő	37 fő	24 fő	
nem	4	8	0	0	3
igen	96	92	100	100	97

A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó stúdiumok nagyobb súllyal szerepeljenek a pedagógiai továbbképzésekben

Forrás: saját kutatás

A továbbiakban elsősorban esszé jellegű, nem zárt kérdések formájában történt a válaszadás.

24. kérdés: Ismer-e valamilyen különös történelemtanítási módszert a speciális nevelés igényű gyermekek esetében?

A kérdés a magyar felmérésben nem szerepelt. A válaszok száma is csekély volt, hiszen válaszadók között nyilván nem mindenki jártas a történelem tantárgy oktatásában.

A – jobbra – egyszavas válaszok (gyakran ismételve) az alábbi módszereket tartalmazták.

Gamifikáció (játékosítás), melynek lényege, hogy az átadandó tudást valamilyen játék keretében, segítségével ismerteti a pedagógus, ez lehet találós kérdés, körülírás, megfejtendő rejtvény, activity, szavazógép használata stb., és az értékelésben is a játékoság a meghatározó módszer, pontozás, jutalom felajánlása, versenyeztetés. Így a gyermekek szívesebben vesznek részt a tanulásban, de minden esetben fontos, hogy a megtanulandó anyag hangsúlyt kapjon, akár kiemeléssel, ismétléssel, lejegyzeteléssel vagy bármi más módon. Példaként: az 1848-as forradalom és szabadságharc kapcsán a tanár eljátssza, honvédeket toboroz a hadseregbe, és aki úgy megy bele a játékba, hogy meg tud felelni a feltételeknek, jól válaszol a feltett kérdésekre, kap egy csákót a fejére és sikeresen lép be a seregbe. Lehet toborzó nótákat énekelni, leírni, milyen volt az öltözetük a huszároknak, nevezetes csatákat említeni, híres személyeket jellemezni stb. A játék végén a gyerekek például szavazással hadvezért választhatnak maguk közül. A tanórai munka keretében a füzetben rögzítik (tanári vezetéssel) a legfontosabb tudnivalókat.

Színház-(vagy dráma-)pedagógia: ennek lényege, hogy dramatizálva adnak elő akár a gyermekek, akár amatőr vagy hivatásos színészek egy-egy helyzetet, konfliktust, ezt követően közösen elemzik, megbeszélik az adott problémát, levonják a tanulságot, esetleg újra dramatizálják együtt az adott problémát, de más variációban, más végkifejlettel. Példaként: két előre kiválasztott tanuló felkészül egy Kossuth-Széchenyi (képzeletbeli) vitára, a tanár által megadott téma és szempontok, esetleg gesztusrendszer alapján. Ha eléggé ügyesek és

tájékozottak a gyerekek, elképzelhető, hogy fordított szereposztással is eljátsszák a vitát. A közös elemzést követően a legfontosabb tanulságokat szintén érdemes írásban rögzíteni, tanári útmutatással.

A közös tanári munka is megfogalmazódott, mint módszer, feltételezhető, hogy itt a tantárgyi koncentrációnak azt a formáját említik a válaszadók, amikor például a magyar irodalmat tanító kollega szinkronizálja mondjuk az 1956-os történelem tananyag tanításával párhuzamosan annak irodalmi vonatkozásait. Példa lehet, ha történelemből a vasút kiépülése és a gőzmozdony történelmi jelentőségét tanulják a gyerekek, fizikából feleleveníthetik a gőzenergiáról, gőzgépről, nyomásról, hatásfokról, sebességről szerzett ismereteket, földrajzból a jellegzetes vasutakat, hálózatokat, szénlelőhelyeket. Lehet említeni kapcsolódó irodalmi műveket, filmeket vagy akár zeneműveket (Semprun: A nagy utazás, Buster Keaton: The General²³⁵, H. C. Lumbye: Koppenhágai Gőzvasút galopp²³⁶).

A fent leírt pedagógiai együttműködést jól példázza a Mozgásjavító Gyermekközpont Általános Iskolai intézményegységében évek óta eredményesen működő *Témahét* projektje, amikor egy előre meghatározott hívószó köré csoportosul szinte minden tantárgy (környezetvédelem, egészséges életmód, fák-virágok-madarak stb.). A különbség az, hogy a témahetek esetében a projekthez illesztik a tananyagtartalmakat, a pedagógiai együttműködés esetében egy-egy tantárgy aktuális témájához kapcsolják a többi tantárgy tananyagtartalmait. A témahét az egész intézményegységet (iskolát) érinti, míg a tanári együttműködés módszere egy-egy osztály vagy évfolyam esetében célravezető.

Számítógépes játékok: ezek az egyénileg, vagy csoportosan is játszható programok bizonyára közelebb viszik a tanulókhöz a megtanulandó ismereteket. A kisebbeknek érdekesek lehetnek az egy-egy korszakra jellemző életmódot, öltözetet bemutató, egyszerűbb párosító, cselekedtető vagy kiválasztó játékok (például Ádám és Éva sorozat az egészen kicsiknek²³⁷). A nagyobbaknál már szóba jöhetnek bonyolultabb, több ismerete igénylő játékok²³⁸ vagy a stratégiai megmérettetések, de akár az egyszerű kvízkérdésekkel operáló játékok, tesztek is²³⁹ változatossá tehetik a módszertani palettát. Számonkérésnél is használható a számítógép, sok teszt- és feladatlap található a hálón, amely színesebbé és talán kevésbé feszültté teheti a megmérettetést.²⁴⁰

²³⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=p-6yT5P1rcc> (letöltés:2023.02.10.)

²³⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=gdsGKp-ku0k> (letöltés:2023.02.10.)

²³⁷ <https://www.jatekokxl.hu/kaland/adam-and-eve> (letöltés:2023.02.11.)

²³⁸ <http://torizzotthon.hu/hagyomanyos-jatekok-tortenelemoran/> (letöltés:2023.02.11.)

²³⁹ <https://wordwall.net/hu/resource/479368/t%C3%B6rt%C3%A9nelem/t%C3%B6ri-qu%C3%adz> (letöltés:2023.02.11.)

²⁴⁰ [http://www.aranyegymi.hu/letoltes/V%C3%A9gleges_T%C3%B6rt%C3%A9nelem%20munkaf%C3%BCzet%205.%20oszt%C3%A1ly\(2018_09_01\).pdf](http://www.aranyegymi.hu/letoltes/V%C3%A9gleges_T%C3%B6rt%C3%A9nelem%20munkaf%C3%BCzet%205.%20oszt%C3%A1ly(2018_09_01).pdf) (letöltés:2023.02.11.)

Élménypedagógia: „egy cselekvésorientált módszer, mely során mintaszerű tanulási folyamatok segítségével a résztvevőket fizikai, lelki és szociális kihívások elé állítjuk, ezzel támogatva személyiségfejlődésüket, így képessé téve őket saját életük felelős vezetésér”, írja Werner Michl.²⁴¹ Jó eszköz lehet erre a történelmi tárgyú szabadulós játék, például a TRAP (Team Race Against Puzzles), mely a lovagkort idézi meg²⁴².

A felsorolásokban szerepelt még az egyéb pedagógiai szakterületeken megszerzett tapasztalatok adaptálása, a szerepjátékok (ez felfogható a drámapedagógia részeként), a mesepedagógia, a hőskeresés, zeneterápia. Utóbbi lehet a tananyaghoz kapcsolódó zenemű ismerete (például: Rákóczi induló, Klapka induló, vagy akár a munkásmozgalmi dalok), de lehet az ellazítás, a feltöltődés eszköze is (gong-terápia, zengő-tál terápia²⁴³) egy komolyabb felmérő vagy erőpróba előtt-után.

Külön szót érdemel a hős vagy példakép keresés. Sok olyan „egy szülős” kisgyerek (köztük sok kislány) él ma hazánkban és szerte a civilizált országokban, akiket otthon is és az iskolában is csak nők vesznek körül. Nem látnak felnőtt férfi életmódot a közvetlen környezetükben, így nem tanulják meg a férfi viselkedés attribútumait. (Mivel igen keveset olvasnak – általában – így ezzel kapcsolatos olvasmányélményük sincs, a film- és egyéb média-élmények hatása, befolyása pedig kétséges.) Ilyen esetekben különösen fontos lehet a pozitív hősök megismerése, azok jellemzése, hősiességük, viszonyulásaik, szerepeik elemzése.

1.5.23 táblázat

	Németország	USA	Izrael
	színházpedagógia, együttműködés az alanyok (tanárok)	tapasztalati oktatás, vizualizáció, szerepjátékok, játékosság,	gamifikáció tapasztalati oktatás, történelmi

²⁴¹ <https://www.pedagogia-plusz.hu/mi-az-elmanypedagogia> (letöltés:2023.02.11.)

²⁴² <https://anapfenyillata.hu/2014/11/25/programajanlo-csaladi-szabadulos-jatek/> (letöltés:2023.02.11.)

²⁴³ <http://zengotal.hu/> (letöltés:2023.02.11.)

Említett fogalmak	között, számítógépes játékok, játékosítás	drámapedagógia, számítógépes játékok, meseolvasás, példaképek keresése, improvizációs játékok, zeneterápia	személyiségekről, csatákról szóló mesék, számítógépes játékok, élménypedagógia, példaképek keresése

A mérésben résztvevő pedagógusok válaszai arra a kérdésre, hogy ismer-e valamilyen különös történelemtanítási módszert a nevelés igényű gyermekek esetében

Forrás: saját kutatás

A 25-26-27. kérdésre szövegesen lehetett válaszolni. A németországi kollegák nem éltek kifejtés lehetőségével, még IGEN vagy NEM válasz sem érkezett egyik kérdésre sem. Így a továbbiakban csak a magyar, az amerikai és az izraeli válaszok elemzése történik.

25. kérdés Tudja-e, mit jelent a fizikai akadálymentes környezet?

A hazai válaszadók 60 százaléka válaszolt a kérdésre (ami nagyon jó arány!), egy válasz volt, amely arra utalt, hogy a kitöltő nem tudja a fogalom jelentését, és volt néhány értelmezhetetlen válasz is. A legtöbben a fizikai akadálymentesség fogalma alatt a kerekesszékekkel való gördülékeny közlekedést értik, rámpa, lépcső és küszöb hiánya, esetleg lift, megfelelő helyigény. Nagyon kevesen gondoltak a gyengénlátókra, vagy siketekre (lásd feliratos mozik, filmek), és volt jónéhány általános válasz is (ne legyen gond a közlekedés, korlátok stb.). Hasznos lenne tehát, ha nagyobb publicitást kapna a fogalom és a hozzá tartozó megoldások szélesebb körű ismerete.

Az amerikai válaszadók hasonló aktivitást mutattak, 61 százalékuk válaszolt a nyitott kérdésre, esetükben is sok volt az általános megfogalmazás („kiegyenlített környezet”), és itt is tetten érhető volt a mozgássérültek számára biztosított akadálymentesség túlsúlya. Akadt néhány különleges észrevétel (gyengénlátók számára jelzések a padlón), szélesebb ajtók, csendes órák, villódzó fények kiiktatása. Ezek a megjegyzések azt jelzik, hogy a megkérdezettek között több olyan pedagógus van, akik jól ismerik a sérültséggel élők problémáit és azt, hogy a környezet ebben milyen befolyással lehet.

Az izraeli válaszadók negyede élt a válaszadás jogával, kifejezetten a szokásos, elsősorban a mozgássérültekkel kapcsolatos panelválaszok érkeztek, a nagyothallókkal, gyengénlátókkal kapcsolatos észrevételek nem szerepeltek a felsorolásokban.

26. kérdés Tudja-e, mit jelent a virtuális akadálymentes környezet?

A kérdéskörben az amerikai válaszadók voltak a leginkább aktívak, 61 százalékuk válaszolt – sok esetben kimerítően – vélhető, hogy a virtuális akadálymentességnek ebben a régióban sokkal nagyobb jelentősége van. Érkezett természetesen nemleges válasz is („nem tudom, mit jelent”), de túlnyomó többségben jól értelmezhető feleletek érkeztek. Az egyik válaszadó, aki nemleges választ adott, általánosságban mégis jó értelmezte az akadálymentesség lényegét: *„...nem hallottam még erről a kifejezésről, az akadálymentes környezet számomra olyan környezet, amelyben minden diák, függetlenül a fizikai különbségeiktől, eligazodhat és használhat minden olyan berendezést és területet, amely akkor is rendelkezésre állna, ha nem lenne fogyatékosága...”*

Az is érdekes, hogy ennél a kérdésnél sokkal erősebben jelent meg az érzékszervi fogyatékoság, a mozgásfogyatékkal élők gondjairól alig esett említés.

A magyar válaszadók közül a fizikai és a virtuális akadálymentességgel kapcsolatos kérdésekre nagyjából ugyanazok a válaszadók reagáltak, jóval többen jelezték, hogy nem ismerik a fogalmat, és kevesebb volt az autentikus válasz, mint az amerikai kérdezettek esetében. Akadt, aki azt írta, ugyanaz, mint a fizikai akadálymentesség. Olyan is akadt, aki válaszában arra utalt, hogy a fogalom nem értelmezhető az iskolákban. természetesen akadtak helyes megközelítések is, de mindenképpen hasznos lenne, ha a hazai pedagógusok minél nagyobb százaléka tisztában lenne nem csak ezzel a fogalommal, de azzal is, hogy milyen könnyebbséget jelenthet a virtuális akadálymentesség a speciális oktatási szükségletű gyermekekkel kapcsolatos feladatok, gondok megoldásában (felolvasó programok, célszoftverek, speciális perifériák, nagyítási lehetőségek stb.).

Sokan említették az online közösségek szerepét is, amelyek léte és működése valóban komoly segítség lehet a rászorulóknak.

Az izraeli résztvevők nagyvonalúbban fogalmaztak, egy-egy szóval jelezték, mit értenek a fogalom lényegén (*„virtuális támogatás, virtuális munkalehetőségek, technikai támogatás, technikai segítségnyújtás, online csoportok”*), mindösszesen 21 százalék élt a válaszadás lehetőségével. Lényeges, hogy a felsorolásban szerepel a munkalehetőség kérdése is, ami azt jelzi, hogy a kitöltő nem csak a közoktatás közvetlen, napi rutinjait vette számtásba, hanem szélesebb látókörben vizsgálta a fogalmat.

27. kérdés Ha van bármilyen véleménye, mondanivalója a témával kapcsolatban, örömmel fogadjuk

A szabad válaszadás, vélemény-nyilvánítás lehetőségével a hazai és az amerikai válaszadók éltek, előbbiek 17, utóbbiak 26 százaléka írt szöveges feleletet.

Mindkét nemzetre jellemző, hogy válaszaikban ott a felkiáltójel, egyre több az érintett gyermek és a pedagógusok nincsenek felkészülve, sokszor egyedül vannak gondjaikkal. Az érdemi válaszokat Mellékletben az 1.5 fejezethez kapcsolódóan gyűjtöttük össze, de ízelítőül citálunk néhányat.

„...Speciális nevelési igényű képzett és tanítói képesítéssel rendelkezem, sokéves tapasztalattal, beleértve mindenféle speciális igényt. A legtöbb általános iskolai tanár azonban nincs felkészülve arra, hogy megértse a különböző fogyatékoságok jellemzőit, és nem ismeri azokat a tanítási stratégiákat és alkalmazkodási lehetőségeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy sikeresek legyenek az általános iskolai környezetben...”

Egy amerikai válaszadó

„...A szakképzésben évről évre látványos mértékben nő az SNI, BTMN-es diákok létszáma!!! Érdemes lenne továbbképzésre küldeni minden pedagógust, aki szakképzésben dolgozik...”

Egy magyar válaszadó

„...Jelenleg Amerikában egy főiskolai hallgató vagy "általános" pedagógus tanári pályát, vagy speciális pedagógus tanári pályát vehet fel. Én személy szerint az utóbbit választottam. Úgy érzem, hogy a mi országunkban ezeket a pályákat nem kellene elkülöníteni, mivel sok állami iskolánk ragaszkodik ahhoz, hogy a speciális nevelési igényű diákokat a lehető legnagyobb mértékben vonják be az általános oktatási programokba...”

Egy amerikai válaszadó

„...Örvendek a téma felmerülésének...”

Egy magyar válaszadó

„...Évről évre egyre több a problémás, figyelem és magatartászavaros gyermek, akik nagy osztálylétszámban nem tudnak eredményesen tanulni. Súlyos hátrányba kerülnek a nem problémás, zavaroktól nem szenvedő értelmes, okos gyerekek tanuláshoz való jogai. Nem kapják meg a képességeiknek megfelelő fejlesztést. Ezt a témát hosszan taglalhatnánk...”

Egy magyar válaszadó

Összegezve: az erre a kérdésre válaszolva megfogalmazott vélemények egyértelműen arra utalnak, hogy a felvetett probléma, a sajátos (speciális) oktatási-nevelési igényű tanulók óvodai, iskolai, szakiskolai képzése a civilizált országokban általában országos gondot jelent, nem csak az oktatási intézményeknek, a segítő intézményeknek, a jogalkotóknak, a fenntartóknak – de elsősorban az érintett szülőknek és a pedagógusoknak – így a pedagógusképzés szervezőinek is.

Elemzések, eredmények

Általánosságban elmondható, hogy a külföldiek közül az amerikai válaszadók voltak a felmérésben a leginkább aktívak, őket követik az izraeliek, majd a németek. A magyar válaszadók a legtöbb esetben szintén átlagon felüli aktivitást mutattak.

A demográfiai kérdésekre válaszolva megállapíthatjuk, hogy szinte minden pedagógiai szakterület képviseltette magát, ha nem is minden ország esetében. A pedagógusok szakmai tapasztalata terén is minden korosztály szerepel – ha nem is minden ország esetében és ugyanolyan súllyal.

A válaszadók között szerepelt minden településtípusról megkérdezett kollega, itt is igaz, hogy külön-külön nem minden országra, de összességében teljes a lefedés.

Emellett minden oktatási intézménytípus is megjelenik: a többségi (integrált), a speciális (szegregált), és a párhuzamosan mindkét formát felölelő oktatási forma.

A nemek esetében minden országban jellemző a női pedagógusok túlsúlya, noha eltérő mértékben, hazánkban a leginkább elnőiesedett a vizsgált sokaság, Izraelben a legkevésbé, Németország követi őket, majd az USA – és erősen lemaradva hazánk. Megjegyzendő, hogy az idegen országokban karriernek számít egy férfi esetében is a pedagóguspálya, míg hazánk esetében általánosságban kissé lenézett szakma a tanáré, de nők esetében ez nem olyan szembetűnő, míg a férfiak körében a pedagógus lét, főleg általános iskola esetében nem jelent nagy karriert. Talán ennek tudható be, hogy a vezetők (igazgatók) körében hazánkban sokkal magasabb a férfiak aránya, mint az oktató tanárok körében. Ezt a véleményt persze nem illik kimondani, leírni, de az attitűdök ezt mutatják. A fiatal, végzett tanárjelöltek esetében sokkal több a férfi pályaelhagyó, mint a nő.²⁴⁴

²⁴⁴http://real-j.mtak.hu/25332/2/MaTud_2023-02_egyben-fedellel.pdf#page=62 62-71. oldal
(letöltés:2023.02.11.)

A pedagógiai alapképzésben és a továbbképzések esetében a külföldi válaszadók szerint sokkal nagyobb súllyal szerepelnek az SNI-vel kapcsolatos stúdiumok, információk, a magyar adatok sokkal kedvezőtlenebb arányt mutatnak. Az alapképzésben inkább tananyagtartalmakban jelenik meg a témakör, nem külön kurzusként, a továbbképzések esetében már jobb az arányok. A képzésben inkább az elmélet dominál, a legjobb adatokat az amerikai válaszadók jelölték a gyakorlati jellegű kurzusok tekintetében.

A válaszadók számára nem ismeretlen a speciális oktatási/nevelési igényű gyermekekkel való foglalkozás, azinté mindenki találkozott a munkája során érintett tanulókkal, tehát a kérdéskör az egész oktatási rendszert érinti, időtől és helytől függetlenül, és a tanárok – nagyon kevés kivétellel – nem tehetik meg, hogy kitérnek a probléma elől. A válaszok azt is megerősítik, hogy a pedagógusok számára gondot, problémát jelent az esetek többségében az SNI-s gyermekekkel való helyes módszerek megválasztása, sok esetben egyedül maradnak a megoldások keresésében, nemzeti hovatartozástól függetlenül.

A fogyatékoságtípusok változatosak, az érintett tanulócsoporthoz száma folyamatosan növekszik, ez a tény is azt támasztja alá, hogy a probléma létezik, és nem lehet a szőnyeg alá söpörni. A legradikálisabban a pszichés problémákkal, tanulási, viselkedési zavarral küzdők lesznek egyre többen.

A pedagógusok bizonytalansága ugyanúgy jellemzi a tanórai munkát, mint a tanórákon kívüli foglalkozásokat, de sajnos ezekben az adatokban is a hazai arányok a legrosszabbak.

A kapcsolódó jogforrások ismerete is hiányos, a legjobb mutatókat a precíz német válaszadók produkálták, és alapvető jellemző, hogy a jogi tudás jobbra a csak a saját szakterületre korlátozódik, a pontos, mindenre kiterjedő ismeretek maradjanak a vezetőknek, vagy szakjogászokra – vélhetően több pedagógus. A segítő intézmények hálózatát örömdetesén jó arányban ismerik a válaszadók, noha itt is hazánk produkálta a leggyengébb adatot.

A szegregált, speciális intézmények ismeretére és megtapasztalására vonatkozó információk is reménykeltők összességében, de ebben az esetben is a hazai visszajelzések rendelkeznek a leggyengébb mutatókkal.

Végül a legfontosabb kérdés: a pedagógusok véleménye, attitűdje annak függvényében, hogyan viszonyulnak ehhez e nem elhanyagolható kérdéshez, a válaszokból kiderül, egyöntetűen annak lennének hívei, hogy nagyobb súllyal szerepeljenek a kapcsolódó ismeretek a képzések és továbbképzések anyagaiban, tananyagtartalmaiban, mert a megkérdezettek nagyobb része gondokkal küzd a speciális nevelési igényű gyermekek ellátásával, fejlesztésével kapcsolatban.

Az esszé jellegű kérdésekben ezek a felvetések be is igazolódnak, és a módszertani kitekintés mellett képet kaphatunk, mit is gondolnak, tudnak a megkérdezettek az akadálymentesség fogalmának ismertsége tekintetében. Érkeztek bizonytalanabb, de okos, jól megfogalmazott válaszok is.

A szabad vélemények megfogalmazásakor a hazai válaszadók körében volt a leginkább elgondolkodtató a feleletek tartalma, sok úgy hatott, mint egy segélykiáltás. A német és az izraeli válaszadók itt passzívakabban reagáltak, de az amerikai kollégák válaszaik között is akadt meglepően őszinte kifejtés.

Összegezve: minden országban fontos a pedagógustársadalom részéről a tárgykörben felvetett probléma, leginkább a pszichés érintettek aránya mutat növekedést, a napi munka eredményessége csak úgy biztosítható, ha a pedagógusok alap- és továbbképzései során a jelenleginél sokkal nagyobb hangsúlyt kap ez a terület.

2. A sajátos nevelési igény (SNI) mint státusz bemutatása

2.1. Historiográfiai áttekintés a fogyatékkal élők tekintetében

A történeti áttekintés nem elsősorban kronológiai sorrendet követ, hanem témákhoz kötöten következnek az információk.

„...A rehabilitáció és a fogyatékoság történeti és kultúrantropológiai vizsgálata ma még gyerekcipőben jár. Jószerével szakirodalma is alig van, így valóban csak nagyon óvatosan lehet néhány eredményt elővételezni... - írja Könczei György az előzőekben már citált munkájában.²⁴⁵

A neveléstörténet – karöltve a szociológiai és kultúrtörténeti munkákkal – szinte minden felsőoktatási pedagógiai tudásanyag része, de ezen belül a fogyatékoságtörténet, testi és szellemi, lelki sérültek helyzetének, elfogadásának vagy el nem fogadásának kultúrtörténete valóban sokkal kevésbé kidolgozott illetve kutatott terület.

²⁴⁵ Könczei 2009. 181.

Néhány magyar illetve nemzetközi név és munka ebben a tárgykörben: Nagy Péter Tibor: Neveléstörténetírás és oktatáspolitiká²⁴⁶, Dr. Kéri Katalin: Neveléstörténeti vázlatok²⁴⁷, Pukánszky Béla – Németh András: Neveléstörténet²⁴⁸, vagy a belga Marc Depaepe, az amerikai Sol Cohen²⁴⁹.

A fogyatékossgal élő emberekhez való viszonyulás a különböző korokban, társadalmakban számos tényezőtől függött, a társadalom jellegétől, a tudományok (orvostudomány, szociológia, pedagógia, pszichológia műszaki tudományok stb.) fejlettségétől. A gyógypedagógia mint különálló szakterület a történelem során csak később, más tudományok határterületein alakult ki és fejlődött, ez a trend napjainkig szembetűnő, ugyanakkor már az ókorból ismerünk gyógypedagógiai jellegű „kísérleteket”.

Több kultúrtörténeti áttekintés foglalkozik a testi-értelmi fogyatékossg kérdésével, de csak érintőlegesen (lásd alább). A fogyatékkal élő emberek mindenkor szerves részei voltak a közösségeknek, társadalmaknak, az más kérdés, hogy az érintett többségi embercsoportok hogyan viszonyultak ezekhez a kisebbségekhez.

Az ókorban érdekes ambivalenciát mutatott a diszkrimináció kérdése. Jellege egyszerre lehetett pozitív vagy negatív, elsősorban a testi és a veleszületett (nem a születés után szerzett) fogyatékossg mögött a társadalom valamilyen transzcendens okot vélt felfedezni, jobbra az istenek büntetését, intő jelét (ember, család, közösség vonatkozásában). A fogyatékos embert közelebb gondolták a túlvilági erőkhez, ugyanakkor például a fogyatékos polgárok szavazati joga sok ókori magaskultúrában korlátozott, vagy egyáltalán nem volt.

Magyar Adél így ír erről a korról: „...*Már a kereszténység előtti időkben is rendkívül széles körben elterjedt, és oka lehetett a veleszületett fogyatékossgok közül például a vakságnak, a siketségnek és az értelmi fogyatékossgnak. ... Hiteles adat nem áll rendelkezésre, de... vélelmezhető, hogy a fogyatékkal született személyek száma ezekben az időkben jelentős lehetett az egyes kultúrákban.*” illetve egy másik megállapítás ugyanabból a munkából: „...*Valószínűsíthető, hogy a fogyatékossgot és a betegséget istenibüntetésként értelmezte az ókor embere is, akárcsak a későbbi korokban*” majd a publikációban másutt ezt írja: „...*Ezek a többnyire testi akadályozottsággal is élő emberek (sokszor törpék) jellemzően egyáltalán nem voltak értelmileg akadályozottak, sőt éppen ellenkezőleg: gyakran kiemelkedő intellektuális*

²⁴⁶ <https://mek.oszk.hu/15600/15612/pdf/hefop04.pdf> (letöltés: 2023.11.21.)

²⁴⁷ <https://mek.oszk.hu/11300/11314/11314.pdf> (letöltés: 2023.11.21.)

²⁴⁸ <https://mek.oszk.hu/01800/01893/html> (letöltés: 2023.11.21.)

²⁴⁹ <https://www.kuleuven.be/wieiswie/en/person/00009631>,
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781351238366-7/history-education-united-states-historians-education-discontents-sol-cohen> (letöltés: 2023.11.21.)

képességekkel rendelkeztek. Torz testük, feltűnő beszédmódjuk és a társadalmi normákat semmibe vevő viselkedésük eszköz volt a szerepükhöz társuló feladat elvégzéséhez, ami az uralkodó és az udvari arisztokrácia tagjainak mulattatása volt. Az udvari bolond megtehetette, amit más nem, törvényen felülállt. Kritizálhatta és kigúnyolhatta a főurakat, sőt magát a királyt is..."²⁵⁰

Könczei így fogalmaz erről a korszakról: „Az ókort a fizikai és a mentális tökéletesség idealizálása jellemezte, így a fogyatékossgot, habár meglehetősen gyakori volt, az alsóbbrendűség jelének tekintették.”²⁵¹ A maiak mellett egy kortárs véleménye az adott témában: „Nézzétek meg a testét: haragjukban hozták létre az istenek.” írja Seneca: *Játék az isteni Claudius haláláról* című művében.²⁵²

A Tóra viszont – mai szemmel – nagyon is kirekesztően fogalmaz: „Senki... akin hiba van, ne közeledjék bemutatni Isten kenyerét... vak ember vagy sánta, vagy csonka, vagy hosszú tagú, vagy az, akinek lába törött, vagy keze törött, vagy púpos, vagy törpe...”²⁵³ Összezseng a Tórából vett idézettel az az ókori szentencia is, melyet a mai napig számos esetben említene: *Mens sana, corpore sano*, noha felvetődhet a kérdés, csak épp testben lakozhat ép lélek?

Vajon eldönthető-e a dilemma egyértelműen, ha felvetjük, hogy sok uralkodó udvarában a törpéknek kivételezett helyzetük volt. Thomas Mann József és testvérei című regényében is olvashatunk erről a jelenségről: „Két apró növésű is volt köztük, két törpe: a legyezősúr háztartása mindjárt egy párt szerzett be; de jóllehet egyik sem volt magasabb három lábnál, mégis igen különbözőképpen viselkedtek, mert az egyik hebrencs volt, a másik méltósággal teljes.”²⁵⁴

Vajon eldönthető-e a dilemma egyértelműen, ha felvetjük, hogy sok uralkodó udvarában a törpéknek kivételezett helyzetük volt. Thomas Mann József és testvérei című regényében is olvashatunk erről a jelenségről, de ide kívánczik Szeneb, aki Kheopsz és Dzsedefré papjaként vált vagyonos főúrrá. „...Szeneb törpe feladata volt, hogy a fáraó ruháira vigyázzon. Ő emellett magas rangú pap is volt. Elég gazdag volt ahhoz, hogy sírként Gizában masztabát építtessen magának. Szeneb rövid lába nem ért volna le a padlóig, egy írnok pózában helyezkedik el az

²⁵⁰ Magyar Adél: Fejezetek az értelmifogyatékossg-képtörténetéből

Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig. Gondolat Kiadó 2018. 31., 69.

²⁵¹ Könczei György: Fogyatékossgtörténeti Vándorkiállítás. (Szerk.: Hernádi Ilona) Valeur Kft., Dunaszerdahely 2009. 4. o.

²⁵² Seneca: Játék az isteni Claudius haláláról: Apocolocyntosis. Magyar Helikon, Budapest 1963. 10. o.

²⁵³ Tóra, Leviticus 21: 17–20.
<http://enok.uw.hu/hertz/Lev.pdf> 75.

²⁵⁴ Thomas Mann: József és testvérei (ford.: Sárközi György, Káldor György, Harmadik könyv, harmadik fejezet: A törpék.
<http://www.mek.oszk.hu/03600/03655/html/03.htm#120> (letöltés: 2022. 02. 21.)

ülésen.” „...A VI. dinasztia kezdetén, i. e. 2300 körül keletkezett a „Szeneb törpe, családjával”²⁵⁵ (2.1.1 kép, lásd a Képek fejezetben)

A világirodalom sok esetben választja szereplőjének a fogyatékkal élő, és ábrázolja ezáltal a gonosz, vagy akár a torz (nyomorék), de nagy erejű gólem megtestesítőjét. Ezek a figurák akár a mese- és mondavilágban is megtalálhatóak egészen a XIX. századig. Utalhatunk a sánta Héphaisztoszra (kelta megfelelője Völund), az istenek sánta, bivaly-erejű kovácsára a görög mitológiában vagy akár Shakespeare III. Richardjára, aki testi fogyatéka miatt keseregve dönti el, hogy gazember lesz.

„Héphaisztosz – a mesterségek görög istene, Zeusz és Héra fia... sántán született, ezért anyja utálkozva lehajította az égből. (Egy másik monda szerint nem ekkor sántult meg, hanem később, amikor Héra és Zeusz egy vitájában anyja pártját fogta, és emiatt Zeusz hajította le, s ő egy teljes napig zuhant, míg Lémnoszon földet ért.)... ”²⁵⁶

Völund viszont a monda szerint felnőttként lett sérült: „Völund művészi kovácsolása felkeltette Nidud király érdeklődését. Elfogatta Völundot s egy szigeten tartotta fogva, elvágott horgasinakkal, hogy drága ékszereket kovácsoljon neki és családjának”²⁵⁷.

III. Richárd híres monológjában a fogyatékkal élők gonosz figurája jelenik meg:

„..., Nem is tudok egyébbel szórakozni,
Mint hogy a napon nézem árnyamat
És csúfságomat magam magyarázom:
Én, mivel nem játszhatom a szerelmest,
Hogy eltöltssem e csevegő időt -
Úgy döntöttem, hogy gazember leszek...”²⁵⁸

A testi-értelmi fogyatékos és a morál, a jóság illetve gonoszság viszonyának boncolgatása szintén nem mai keletű probléma, felvetés. Ilyen gondolatokat fogalmaz meg két szerző erről a Pedagógusképzés 2014-es számában: „...Az ép testben ép lélek meghatározás nyomán adódik a

²⁵⁵ <https://www.egyptforever.hu/cikkek/egyiptom-tortenelme.../mukincsek/szeneb--a-torpe-szobra.html> (letöltés: 2022. 02. 21.)

²⁵⁶ <https://www.arcnum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-ki-kicsoda-az-antik-mitoszokban-F869D/h-F892F/hephaisztosz-F894E/> (letöltés: 2022. 02. 21.)

²⁵⁷ <https://moly.hu/enciklopedia/volund> (letöltés: 2022. 02. 21.)

²⁵⁸ III. Richard Shakespeare, ford.: Vas István
<http://shakespeareidezetek.blogspot.com/2011/08/iii.html> (letöltés: 2022. 02. 21.)

*kérdés: Torz testben torz lélek? Ismeretes, hogy az eltérő, torz testhez gyakran rendeltek negatív tulajdonságokat a szépirodalom kiemelkedő képviselői is, hiszen természetesen követték a korukra jellemző fogyatékosagra vonatkozó gondolati konstrukciókat. A morális modell szerinti fogyatékoság-ábrázolás egyik kiemelkedő alkotásában, Shakespeare III. Richárd című művében figyelték meg hallgatóink ezt a gyakorlatot. III. Richárd mellé számos szereplő, regényalak sorakozott fel, néhányan valóban rosszindulatúak, mint maga III. Richárd, néhányuk torz külseje azonban érző szívet is rejt, például Quazimodo vagy Rigoletto. Ők azonban mind évszázadokkal később születtek, és sugallnak egyfajta elmozdulást az ember rejtett értékeinek megismerése és a rossz tulajdonságok lehetséges megjavítása, azaz a morális modelltől a medikális modell irányába.*²⁵⁹

Utalhatunk továbbá a kirekesztés egyik legszörnyűbb, ikonikus szimbólumára, a Taigetoszra, ahol a legenda szerint a torzszülött csecsemőket a mélybe vetették, mondván: jobb ez így a gyermeknek és a társadalomnak is. Valószínűbb azonban, hogy nem voltak ilyen kegyetlenek őseink erkölcsi.

„...A mítosz szerint a spártai gyerekeket nem sokkal születésük után a vének tanácsa vizsgálta meg, és ha a csecsemőt valamilyen okból fogyatékosnak vagy visszamaradottnak találták, akkor a Taigetosz lejtőjén, egy Apothati nevezetű helyről a mélybe dobhatták. A régészek azonban most szembeszállnak ezzel a történettel, mondván semmilyen régészeti bizonyíték nem támasztja alá ezt a kegyetlen bánásmódot... a születés utáni rituális kivégzés helyett valószínűleg inkább a környező falvakba vihették a sérültnek vélt gyerekeket, hogy ott neveljék fel őket. A történetet az i.sz. első században Plutarkhosz vetette papírra, aki ezzel a katonaállam kegyetlenségét és keménységét próbálta érzékeltetni.” Ugyanakkor az ókori görög értékrend szerint a háborúban szerzett sérülések miatti fogyatékoság nagy tiszteletet parancsolt a társadalom ép tagjai részéről.

Molnár Margit így ír erről: „... Háború idején az ókori Görögországban a hadirokkantokról, árvákról, veteránokról való gondoskodás sorrendisége alakult ki, míg Rómában a hadirokkant veteránokat illetve meg elsődlegesen az állami gondoskodás... Szolón törvényt hozott a háborús sebesültek... életfenntartásának biztosítására... ehhez járult... az ingyenes orvosi kezelés és a szükséges gyógyszerek.....Rómában... a hadirokkantakat megillette az a privilégium, hogy őket a városi, községi orvos ingyenesen kezelje és gyógyszerrel lássa el... katonai rangjuknak megfelelő mennyiséget osztottak ki részükre a földparcellákból...Béke idején

²⁵⁹ Hoffmann Rita – Flamich Mária: Dis)kurzus a sztereotípiákról. Pedagógusképzés, 12–13 (41–42), 2014–2015. 93–106.
<https://ojs.elte.hu> (letöltés: 2022. 02. 21.)

Görögországban... magától értetődő volt, hogy minden görög polgárról gondoskodjanak, aki testi fogyatékosága következtében nem tud munkát végezni...”²⁶⁰

Az ortodox egyház is diszkriminál, nem elsősorban a fogyatékosok kirekesztése, hanem az egyház védelmében, miszerint „*Ha a férfi siket vagy vak, ne legyen püspök belőle, nem mintha megbecstelenített lenne, hanem mert az egyház érdekei nem szenvedhetnek csorbát.*”²⁶¹

A sötétnek titulált középkorban általában negatív attitűddel viseltettek a fogyatékkal élők irányában, az így született gyermekeket ördögtől valónak tekintették, anyját boszorkánynak titulálták. Nem volt ritka, hogy az érintett szülők inkább elrejtették az ilyen gyermekeket.

Magyar Adél írása nyomasztó képet fest erről az időszakról:

„...A „váltott gyermek” képe a népi hiedelemvilágban a kereszténység elterjedése után is élénken élt tovább. A babona szerint az ilyen „alácsempészett” gyermek apja maga az ördög, aki egy óvatlan pillanatban saját gyermekét csempészte be a szülőanya ágyába. Más narratívum szerint az ördög elváltoztatott formát öltve elcsábítja az asszonyt, aki ettől boszorkánnyá válik, és szexuális kapcsolatukból születik a rendellenességet hordozó boszorkányfattyú... Az ördög által elcsábított nő torz, fogyatékos gyermeke a boszorkányperek anyagában is visszatérő motívum... az ilyen gyermek születésében az ördög szerepet játszott, ő tehát nem is ember, elpusztítása teljesen jogos...”²⁶² (2.1.2 kép, lásd a Képek fejezetben)

A reneszánsz emberközpontú felfogása fordított az addigi állásponton és segíteni, gyámolítani hirdette a fogyatékkal élőket.

Magyar Adél fenti művében már számol sokkal humánusabb állapotokról is, a szemléletváltást a kereszténység terjedésével, súlyának növekedésével magyarázza:

„...Európában a keresztény vallás elterjedésével és az egyházi intézmények kialakulásával párhuzamosan jelentek meg a szegényekről, a rászorulókról, a fogyatékos emberekről való gondoskodás első helyszínei. A rászorulók befogadásának első intézményei maguk a kolostorok voltak...”²⁶³

Ugyanakkor – ellentmondásos módon – a humánusabb felfogás, a sérült emberek spirituális tisztelete megfért a démonizálással és a félelmet keltő misztifikálással: „... a késő középkor és a reneszánsz... közgondolkodása a bolondságot, az értelmi akadályozottságot ambivalens

²⁶⁰ Molnár Margit: Töredékek a szociális gondoskodás ókori történetéből. Esély, 1992/3, 95.o.
http://www.esely.org/kiadvanyok/1992_3/toredekekaszocialis.pdf (letöltés: 2022. 02. 21.)

²⁶¹ Kálmán Zsófia — Könczei György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. 2002. 124. Plumlee, 1979.
<https://docplayer.hu/2210821-A-taigetosztol-az-eselyegyenlosegig-kalman-zsofia-konczei-gyorgy.html> (letöltés: 2022. 02. 21.)

²⁶² Magyar Adél: Fejezetek az értelmifogyatékoság-képtörténetéből
Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig. Gondolat Kiadó, 2018.
http://real.mtak.hu/91407/1/MagyarAdel_nyomdanak.pdf 44. (letöltés: 2022. 03. 22.)

²⁶³ Magyar 48.

érzelmeikkel kezelte, amely kettősségben megfért egymás mellett a bolondság szakrális síkra emelése, tehát az értelmi fogyatékos személy megszállott szent emberként való kezelése és a stigmatizálást követő kirekesztés, száműzés, elzárás is...”²⁶⁴

Eddig a veleszületett, vagy valamely baleset, betegség következtében kialakult sérültségről esett szó, de létezett - elsősorban a középkorban - olyan sérültség is, melyet vagy maga a sérült, vagy valaki valamely hatalom nevében végzett büntetésként hajtott végre az érintett személyen. Ez a jelenség a csonkítás (lat. *mutilatio*): szoros értelemben végtag egy részének, tágabb értelemben a test egyik szervének eltávolítása vagy tevékenységének megszüntetése, minek következtében a szervezet többé már nem ép. - Végrehajtható önmagán vagy másan, közvetlenül vagy közvetve, amikor valaki elrendeli vagy önmagán az elvégzésbe beleegyezik.²⁶⁵

A „fogyatékosná tevés” az irodalomban is megjelenik, a megvakítás, a siketté tevés (István király a merénylő Vazult megvakíttatta és fülébe forró ólmot öntetett, hogy alkalmatlan legyen az uralkodásra – lásd Ady Endre: Góg és Magóg fia vagyok én).²⁶⁶ Kiemelendő, hogy – elsősorban a középkorban – a büntető szankciók között sok esetben szerepelt a „fogyatékosná tevés”, azaz a megvakítás, a siketté tevés, az orr, a végtagok csonkítása (kézfél levágását például tolvajlás esetén), egyáltalán a „szemet szemért, fogat fogért” elmélet gyakorlati, és az akkori körülmények között törvényes alkalmazása.

Ez a büntetés akár az élet elvesztését is jelenthette (halálbüntetés), de a „szemet szemért...” elv már az Ószövetségben is teret kapott.²⁶⁷

Ugyanez a nézet „talio elv” néven Hammurapi hírhedt törvényoszlopán is szerepelt. A talio (latin: „megtorlás”) avagy a szemet szemért, fogat fogért-elv (*lex talionis*) az a jogi elv, amely szerint az elszenvedett sérülésért vagy kárért az elkövetőnek ugyanazt a sérülést kell elszenvednie, illetve ugyanazt az értéket kell kárpótlásul adnia.²⁶⁸

„...A vagyon elleni bűncselekményeket különösen Szent László törvényei büntették szigorúan. Ha a lopás vagy rablás során az okozott kár meghaladta egy tyúk vagy lúd árának az értékét a

²⁶⁴ Magyar 49.

²⁶⁵ <http://lexikon.katolikus.hu/C/csonk%C3%ADt%C3%A1s.html> (letöltés: 2022. 06. 12.)

²⁶⁶ Ady Endre összes költeménye. Impresszum Kiadó, Kiadás éve: ? ISBN: 963-85899-0-6, Új versek, 7. oldal

²⁶⁷ Mózes II. könyve 21. rész, 24. <http://biblia.biblia.hu/read.php?t=1&b=2&c=21&v=24> (letöltés: 2022. 06. 13.)

²⁶⁸ <http://lexikon.katolikus.hu/I/ius%20talionis.html> (letöltés: 2022. 03. 26.)

tett büntetése akasztás, testcsonkítás vagy rabszolgának való eladás volt... Ha valamely férjes asszony lopásra vetemedik, veszítse orrát, őt pedig adják el... ”²⁶⁹

Arra vonatkozóan, hogy a közösség milyen módon tesz különbséget az ártatlanul sérült, a szerzett vagy veleszületett betegség vagy a büntetésként elszenvedett fogyatékoság tekintetében, érdekes felvetés, de ebben a kérdésben nehéz lenne körültekintően állást foglalni és ez a vizsgálódás túlmutat a disszertáció keretein, témáján. Érdekes lehet továbbá annak taglalása, amikor a csonkítás (bizonyos szervek eltávolítása) orvosi indokkal, akár életmentő funkcióval bír, és ezt a tényt az adott korokban hogyan fogadta el akár az egyház akár a világi hatalom, vagy akár csak a közvélemény.

Neveléstörténeti megvilágításban a fogyatékkal élő gyermekek helyzete jelentős változáson ment keresztül térben és időben.

Comenius már minden gyermek számára elérhetővé kívánta tenni az oktatást, akkor is, ha a gyermek lassú felfogású vagy siket, vak, sérült. Didactica Magna című művében fogalmazta meg didaktikai alapelveit, ezek között az első a szemléletesség elve, ahol kiemeli az érzékszervek fontosságát:

*"...Szükséges, hogy a megismerés mindig az érzékszervekből induljon ki (semmi sincs ugyanis az értelemben, ami nem volt meg előbb az érzékekben). Mi más ez, mint az, hogy a tanítás ne a dolgok szóbeli elbeszélésével vegye kezdetét, hanem a reális megfigyeléssel. És végül miután megmutattuk a dolgot, jöhet a bővebb magyarázat..."*²⁷⁰

Fenti látásmód szerint tehát a tanítás-tanulás folyamatában az érzékszervek nem tökéletes működése, netán hiánya eleve akadályt jelenthet a tanulónak, és módszertani kihívásokat a pedagógusnak.

Rousseau szükségesnek tartja a sérült gyermekkel való odafigyelő foglalkozást, de csakis a szülő feladata ez, és nem az iskoláé, viszont szembefordul azzal az elterjedt hozzáállással, amikor például a siket vagy néma gyermekeket a szellemi fogyatékosok szintjén kezelték.

*„Rousseau... odáig ment el, hogy a beszéd keletkezéséről vallott véleményében kifejtette: a némák megértik egymást és megérteneek mindent, amit velük jelekkel közlünk, éppúgy, mintha szóval mondanók nekik".*²⁷¹

²⁶⁹ https://mnl.gov.hu/mnl/keml/bunok_es_buntetesek (Magyar Nemzeti Levéltár, Régi bűnök árnyéka) (letöltés: 2022. 03. 28.)

²⁷⁰ http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3614/1/35-47_Nagy.pdf 43. (letöltés: 2022. 03. 26.)

²⁷¹ Kósa Ádám - Lovász László: Rövid történeti áttekintés hallássérültekről. <http://www.c3.hu/~motiv/magyar/2.html> (letöltés: 2022. 04. 23.)

Érdeemes a továbbiakban a fogyatékoság történetét fogyatékoság típusonként külön-külön is megvizsgálni – végül érdekes konklúziók születhetnek.

Az alábbi fogyatékoság típusokat felsoroló jellemzés alapvetően a Fogyatékoságtudományi Tudásbázis jegyzete alapján készült.²⁷²

2.1.1. A hallássérültek

esetében az első fontos megállapítás: ez a fogyatékos – fizikailag – a legkevésbé szembetűnő. Különbséget kell tenni siket és nagyothalló emberek között, és nem mindegy az sem, hogy veleszületett vagy később kialakult állapotról van-e szó. Gyakran a hallássérültség a beszédkésztséget is befolyásolja, akár megakadályozhatja a beszéd, vagy a helyes kiejtés kialakulását. A süketnémaság, vagy a némaság esetében már az ókorban testbeszéddel, kézjelekkel segítettek, pótolták az élőbeszéddel történő kommunikációt. „...*A jelnyelv kutatása és első ismertetése... egy angol nevéhez fűződik, John Bullwer 1644-ben Chirológia: A kéz természetes nyelve című kétrészes művében a kéz és az ujjak megfelelően kifejező használatával foglalkozik. Az ábrákkal bőségesen illusztrált könyv az emberi érzelmeket csoportosítja és hozzájuk rendeli a megfelelő gesztust...*”²⁷³ A siket, a nagyothalló vagy akár a siketnéma ember – más fogyatékosága nem lévén – képes volt dolgozni, alkotni, lásd Ludwig van Beethoven²⁷⁴. Beethoven idős korára teljesen megsüketült és belső hallás után komponált.

Esetükben racionális célja volt a társadalomnak az ilyen fogyatékkal élőket integrálni, még akkor is, ha nem minden területen és nem mindennemű tevékenységre alkalmasak (pl. katonai jellegű szolgálatok).

Napjainkban ezt a területet az 57/2009. (X. 30.) IRM-ÖM-PTNM együttes rendelet az egyes rendvédelmi szervek hivatásos állományú tagjai egészségi, pszichikai és fizikai alkalmasságáról, közalkalmazotti és köztisztviselői munkaköri egészségi alkalmasságáról, a szolgálat-, illetve keresőképtelenség megállapításáról, valamint az egészségügyi alapellátásról című jogforrás szabályozza, kizárva a testi és a mentális érintettséget az állomány tagjai esetében, így a rendeletben felsorolt hallásproblémákat is.²⁷⁵

²⁷² Hegedűs Lajos — Ficsorné Kurunczi Margit — Szepessyné Judik Dorottya — Pajor Emese — Kőnczei György: A fogyatékoságügy hazai és nemzetközi története. Jegyzet. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest, 2009. <https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf> (letöltés: 2022. 03. 25.)

²⁷³ Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 8. <https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf> (letöltés: 2022. 03. 29.)

²⁷⁴ <http://zeneikonyvtar.hu/index.php/tartalom/11-zeneszerzok-es-betegsegek-2> (letöltés: 2022. 03. 29.)

²⁷⁵ <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0900057.irm> (letöltés: 2022. 03. 29.)

A fogyatékkal, esetünkben hallásfogyatékkal élők intézményes oktatása, nevelése, ellátása sokat váratott magára, Bécsben 1779-ben jött létre a Siketnémák Intézete.²⁷⁶

A fogyatékkal, esetünkben hallásfogyatékkal élők intézményes oktatása, nevelés, ellátása sokat váratott magára, Bécsben 1779-ben jött létre a Siketnémák Intézete.

Hazánkban a XIX. századig a siketek és nagyothallók gyámolítása a létező árvaházakban történt, ez nem jelentett oktatást, csak ellátást, törődést. Az első konkrét lépés a siketek intézményes oktatása ügyében Chazár András nevéhez fűződik, tevékenysége eredményeképpen 1802-ben, adománygyűjtést és saját adományozását követően Vácon, bécsi mintára, létrejött az első magyar siketnéma intézet.²⁷⁷ A század végére már nyolc hasonló intézmény működött, 1920-ban tizenhat. Fenntartásukat kisebb részben az állam, nagyobb részben adományok finanszírozták.²⁷⁸ Divat volt fogyatékkal élők intézményei számára vagyont, vagyontárgyakat örökül hagyni, ilyen örökhagyás még néhány évtizede is történt, ingatlanok, ékszerek, bankbetétek formájában.

Pikler Gyula²⁷⁹ így ír erről a jelenségről a dualizmus korát jellemezve A jótékonyság központosítása

Budapest, 1900, Demokratia Páholy. 16–29. című munkájában: „...A jótékonyság szervezésének feladatai tehát, röviden összefoglalva már most mindent: egy munkaintézmény, mint központ, mely a selejtes elemeket kirotálja és egyúttal a koldulni nem is akaróknak a percnyi, legszükségesebb segínyt az emberi méltóság megóvásával megadja; ezen intézmény körül (mely Budapesten csirájában már megvan), szerves összefüggésben az igazán tehetetlenek, a nyomorékok, a gyermekek, az aggok és last but not least a nők menhelye..”²⁸⁰

A XIX. század második felében a statisztikai nyilvántartásokban már szerepeltek a fogyatékosági adatok is, akár még nemzetiségi alábontásban is. Bresztovszky Ernő

²⁷⁶ https://books.google.hu/books?id=J7xTAAAcAAJ&pg=RA1-PA30&lpg=RA1-PA30&dq=B%C3%A9csben+1779+Siketn%C3%A9m%C3%A1k+Int%C3%A9zete&source=bl&ots=nKLRRMF6bA&sig=ACfU3U0rfCTfiWNqAjE7o9TETHkp1pPpAw&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi956_Kn-L1AhWUuYsKHbfzA7oQ6AF6BAgKEAM#v=onepage&q=B%C3%A9csben%201779%20Siketn%C3%A9m%C3%A1k%20Int%C3%A9zete&f=false (letöltés: 2022. 03. 12.)

²⁷⁷ http://www.vac.hu/docs/Siketnemak_intezete.pdf (letöltés: 2022. 04. 23.)

²⁷⁸ Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 9-13. (letöltés: 2022. 04. 29.)

²⁷⁹ https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/12249/szovegyuj-1resz_1867-1944.pdf?sequence=1&isAllowed=y 75. old (letöltés: 2022. 04. 29.)

²⁸⁰ https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/12249/szovegyuj-1resz_1867-1944.pdf?sequence=1&isAllowed=y 76. oldal (letöltés: 2022. 04. 30.)

Magyarország fekete statisztikája című munkájában az 1905. évi adatokat elemezi. Az akkori magyarországi kórházi és szakorvosi ellátásról festett kép nem nevezhető éppen ideálisnak.

Züllött kórházygünk odavezetett, hogy az országban levő 42.245 hülye és örült számára 7, azaz hét kórháza van Magyarországnak, amelyekben 2512 ágy van. **Negyvenezer örült és hülye kószál, dühöng kórházi ápolás nélkül** szabadon az emberszeretnek ebben a klasszikus hazájában. A vakokról és siketnémákról való gondoskodás is hasonló arányú: jelentéktelen a szerencsétlenek óriási tömegéhez képest.

Magyarország az elmebetegségek terjeszkedéséből s a siketnémáság, vakság nagy arányából is kiveszi a maga részét, amint a nemzetközi statisztika bizonyítja. Százezer lakosra esett:

	Elmebeteg, hülye, kretin	Siket- néma	Vak
Norvégia	390	108	129
Anglia	348	80	50
Svédország	341	111	83
Dánia	299	65	53
Svájc	291	245	74
Finnország	271	116	156
Poroszország	260	90	67
Magyarbirodalom	244	132	101
Belgium	219	—	—
Ausztria	191	111	57
Franciaország	158	63	84
Portugália	155	30	125
Spanyolország	103	46	147
Olaszország	69	97	118
Bulgária	68	49	200
Szerbia	64	178	109

Magyarország lakossága tehát mindezen nyavalyákból hősévesen részesül: elmebeteg, vak, siketnéma, hülye 1905-ben 81 ezrenyi volt az országban s ez a szám folyvást növekszik.

A degeneráció egy másik tünetéről: az ujoncoknál a bevéltak arányának csökkenéséről már nem is szólnunk bővebben. A sorozások statisztikája, bár a sorozóbizottságok igénye csökken, a teljesen ép fiatal emberek arányának szomorú alábbszállásáról tesz tanúságot. Magyarországon, bár 1870 óta a testmagasság minimumát leszállították s a sorozottak életkorát egy évvel emelték: 70%-ról 25%-ra csökkent a teljesen alkalmasak aránya.

2.1.1 ábra²⁸¹

Mindezekkel párhuzamosan az előítéletes viszonyulás az épek részéről ekkor kezdett látványossá válni, a médiumok (újságok, lapok, sőt parlamenti beszámolók is) jobb esetben csak mellőzték, rosszabb esetben gúny tárgyává tették a fogyatékoságot, így a siketséget is.

A fogyatékkal élők érdekvédelme is ez idő tájt kezdett szerveződni, nem véletlen, hogy ebben a siketek élen jártak – a fogyatékkal élők közül ők tudnak a leginkább mozgékony módon tevékenykedni, a vakok, gyengén látók, mozgásfogyatékosok vagy akár az értelmi – modern kifejezéssel – az intellektuális fogyatékkal élők – szervező ereje sokkal inkább igényelte és igényli napjainkig a külső segítséget.²⁸²

Ezen a területen napjainkban az IKT (info-kommunikációs technológia) eredményei jelenthetnek áttörést. A siketek tekintetében kezdetben az egyszerű hallótölcser,²⁸³ (2.1.2 kép, lásd a Képek fejezetben) majd a hallókészülékek újabb és újabb generációi segítették a

²⁸¹ <http://real-eod.mtak.hu/6049/1/000911941.pdf> 59-60. oldal (letöltés: 2022. 04. 30.)

²⁸² Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 15.

²⁸³ https://hallasspecialista.blog.hu/2014/01/28/a_hallasjavito_eszkozok_tortenete_i (letöltés: 2022. 04. 23.)

hallást, ahol a technikai haladás nem csak a készülékek hangtani finomodásában, de a készülékek miniatürizációjában is megnyilvánul.²⁸⁴ (2.1.3 kép, lásd a Képek fejezetben).

A siketek tekintetében kezdetben az egyszerű hallótölcsér, majd a hallókészülékek segítették a hallást, a mai orvostudomány eredményei alapján pedig akár a beültethető chipek alapozhatják meg illetve segítik a teljes élet kilátásait.

„A hallásjavító implantátumoknak három típusát különböztetjük meg:

Cochleáris, középfül és csontvezetéses hallásjavító implantátum. Hallásjavító megoldások azoknak, akik számára a hallókészülék már nem elegendő.

A *Cochleáris implantátum* a belső fülben található érzékelő szőrsejtek károsodása esetén alkalmazható. A cochleáris implantátum belső egysége a belsőfülben található csigába vezetve közvetlenül elektromosan stimulálja a hallóideg végződéseket. A Cochleáris implantátum beültetése minél korábban, általában 1 éves kortól javasolt.

A *középfül implantátum* közvetlenül stimulálja a középfül szerkezetét. Ez az implantátum elsősorban akkor alkalmazható, ha a belsőfül szerkezete ép, de a középfül hallócsontjai sérültek, esetleg hiányoznak.

A *csontvezetéses implantátum* a koponyacsont vibrációjával vezeti a hangokat belsőfülben található csigába. Ez az implantációs eljárás azoknak javasolt, akiknél a külsőfülön keresztül, a középfülön át a hang nem jut el a belsőfülbe.

A középfül és a csontvezetéses implantátum 5 éves kortól ültethető be.”²⁸⁵

Az első és második világháború hatása elsősorban abban érhető tetten, hogy ugrásszerűen megnőtt a rokkantak, nota bene a hadirokkantak száma. Ez a tény húzóerőként hatott az orvosi kutatásokra, a protézisek, gyógyászati segédeszközök fejlesztésére. Ugyanakkor a mai fogyatékos népesség összetételében örömdetesesen csökkent a külső behatás miatti (baleseti) maradandó rokkantság, és radikálisan növekedett a genetikai (öröklött) betegségekből fakadó fogyatékoság, a pszichés, az értelmi tekintetben fogyatékkal élők aránya.

A KSH népszámlálási adatai szerint 2001-ben összességében 577 ezer fogyatékkal élő személyt tartottak nyilván hazánkban, míg 20011-ben 490 ezret. Az összehasonlítást nehezíti, hogy a 2011-es adatok olyan fogyatékoság típusokat is tartalmaznak (pl. autizmus), mely a korábbi

²⁸⁴

https://www.wish.com/product/5ee19eac4507631782977bcc?hide_login_modal=true&from_ad=goog_shopping&_display_country_code=HU&_force_currency_code=HUF&pid=googleadwords_int&c=16649318832&ad_cid=5ee19eac4507631782977bcc&ad_cc=HU&ad_lang=HU&ad_curr=HUF&ad_price=3163.00&campaign_id=16649318832&retargeting=true&exclude_install=true&gclid=CjwKCAjwwdWVBhA4EiwAjcYJEGn3YF2v5C7HVNUGUkracFo2TVN8UDTQGqmJ1upzH7hfcC45bHZ7sMxoCSz4QAvD_BwE&share=web (letöltés: 2022. 04. 23.)

²⁸⁵ <https://victofon.hu/hu/hallasjavito-implantatum> (letöltés: 2022. 04. 23.)

adatok esetében nem volt mért adat. 2016-ban a nyilvántartott fogyatékkal élők száma a táblázat adatai szerint 408 ezer volt.²⁸⁶

Fenti adatok szerint 2001-ben az értelmi fogyatékosok száma a 15 év alatti korcsoportban 11 ezer, a 2011-es táblázat külön említi az értelmi fogyatékosokat, az autistákat és a mentálisan sérülteket, számuk 10 ezer fő felett van, mialatt a magyar lakosság összlétszáma is csökken, és 2016-ra az összlakosság csökkenése mellett az értelmi fogyatékosok, az autisták és egyéb mentális sérültek száma jóval 13 ezer felett van az adott korosztály tekintetében.

Ez a tény húzóerőként hatott az orvosi kutatásokra, a protézisek, gyógyászati segédeszközök fejlesztésére. Ugyanakkor a mai fogyatékos népesség összetételében örvendetesen csökkent a külső behatás miatti (baleseti) rokkantság, és radikálisan növekedett a genetikai (öröklött) betegségek és a pszichés, az értelmi tekintetben fogyatékkal élők aránya.

Az időrendi felsorolásnál meg kell említeni Hitler és a hitleri Németország hozzáállását, a Mein Kampf a taigetoszi elvet kiterjeszti a csecsemők mellett minden fogyatékosra, (sok más kisebbség említése mellett, lásd bizonyos etnikai kisebbségek), és úgy fogalmaz, hogy az erős, tiszta faj fennmaradása érdekében el kell távolítani a társadalomból a fogyatékkal élőket, a napi politika szintjén pedig bizonyos kedvezmények megvonásával diszkriminálta az érintetteket.²⁸⁷ Például az örökletes betegségben és fogyatékoságban szenvedőket kizárták az 1933-ban bevezetett házassági kölcsönből, az indok magáért beszél: a fajtisztítás végett. Felmerült az örökletes betegségben szenvedők sterilizációja, később fizikai megsemmisítése is.

„Amint 1933-ban hatalomra jutottak, a nácik olyan törvényeket hoztak, amelyek kötelezővé tették a fizikai vagy mentális fogyatékkal élők sterilizálását. Nem kellett sok ahhoz, hogy valaki e program célpontjává váljon. A legtöbb áldozatot az igencsak homályos „gyengeelméjűség” diagnózisával küldtek sterilizálásra, másokat vakság, sükettség, epilepszia vagy alkoholizmus miatt. Összességében körülbelül 400 000 embert sterilizáltak Németországban a náci uralom alatt. Miután azonban 1939-ben elkezdődött a háború, a fogyatékkal élőkre vonatkozó terveik még sötétebbé váltak.”²⁸⁸

1950-ben a politikai, gazdasági konszolidáció eredményeként megalakulhattak a különböző érdekvédelmi szervezetek, így a Siketnémák Országos Szövetsége, jogutódja a Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége (SINOSZ)²⁸⁹ néven ismert. Megalakult – szintén 1950-ben

²⁸⁶ https://www.ksh.hu/stadat_files/ege/hu/ege0033.html 4.1.1.33. Fogyatékossggal élők című táblázat (letöltés: 2022. 04. 23.)

²⁸⁷ <https://encyclopedia.ushmm.org/content/hu/article/victims-of-the-nazi-era-nazi-racial-ideology> (letöltés: 2022. 04. 23.)

²⁸⁸ <https://mult-kor.hu/a-holokauszt-foprobaja-volt-a-nacik-fogyatekkal-elok-kiirtasat-szolgalo-programja-a-t4-akcio-20180702> (letöltés: 2022. 04. 23.)

²⁸⁹ <https://sinosz.hu> (letöltés: 2022. 04. 25.)

a Siketek Világszövetsége (World Federation of the Deaf)²⁹⁰, és 1968-ban a nagyothallók ifjúsági szervezete, az International Federation of Hard of Hearing Youth People²⁹¹, majd 1977-ben a Nagyothallók Világszövetsége (International Federation of Hard of Hearing)²⁹².

A hallásfogyatékkal élők számára mindig fontos volt a sajtómegjelenés, például 1911 és 1913 között a Siketnémák lapja: a magyar siketnémák hivatalos közlönye, az I. világháborút követően azonnal 1917 és 1919 között a Siketnémák értesítője, 1932 és 1944 között a Magyar Siketnéma című hetilap, 1936 és 1944 között a Nagyothalló című folyóirat.²⁹³

1991-ben – hosszas viták lezárásaként (jelnyelv versus szájról olvasás, tehát élő beszéd megértetése, esetleg a két módszer párhuzamos alkalmazása) – a Siketek Világkongresszusán Tokióban kinyilatkoztatták, hogy a jelnyelv a siketek anyanyelve.²⁹⁴ Azóta Magyarországon is a médiában (televízióban), színházakban, vagy más előadásokon, parlamenti közvetítéseken szerepelnek jeltolmácsok, és/vagy feliratozással, esetleg fülhallgatón keresztüli közvetlen kommunikációval segítik, hogy az információk minél pontosabban jussanak el a siketekhez és nagyothallókhoz. A színházi előadások jelnyelven történő prezentálását külön jegyzet szabályozza, nem csak a siketek és nagyot hallók, de minden fogyatékoságtípusra kiterjesztve.²⁹⁵

Sok pedagógus (nem csak gyógypedagógus) tanulta meg azóta a jelnyelvet, a jeltolmácsok keresettek mind a médiában, mind a pedagógiai területeken. Egyik legismertebb arc ezen a területen Weisz Fanni²⁹⁶, (2.1.5 kép lásd Képek című fejezet) Európa első siket sajtósóvivője, jeltolmács, fotómodell, szépségkirálynő, esélyegyenlőségi aktivista.

A fogyatékkal, esetünkben a halláskárosodással küzdők esetében is igaz, hogy bár törvényi szinten megvalósul az esélyegyenlőség megteremtése, a mindennapok valóságában, az ép emberek attitűdjében a megkülönböztetés még mindig tapasztalható. „...A kulturális, antropológiai szemlélet a világ számos országában (Finnországban, Svédországban, az Egyesült Államokban stb.) már tért hódított, ám még többségben vannak azok az államok, ahol a siketek a diszkrimináció jelenségével kell, hogy szembesüljenek nap mint nap. Magyarországon az antropológiai szemlélet most kezdi

²⁹⁰ <https://www.internationaldisabilityalliance.org/WFD> (letöltés: 2022. 04. 25.)

²⁹¹ <https://www.ifhohyp.org> (letöltés: 2022. 04. 25.)

²⁹² <https://www.ifhoh.org> (letöltés: 2022. 04. 25.)

²⁹³ https://mnl.gov.hu/mnl/nml/infokommunikacios_akadalymentesites (letöltés: 2022. 04. 25.)

²⁹⁴ https://hallatlan.blog.hu/2014/02/12/szemelvenyek_a_siketek_tortenelmebol (letöltés: 2022. 04. 25.)

²⁹⁵ Színházi előadások, Útmutató az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának szakmai szempontjaihoz, Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft.

2015. https://www.efiportal.hu/wp-content/uploads/2020/05/szinhaz_eloadasok_eeh_utmutato_2015.pdf (letöltés: 2022. 04. 25.)

²⁹⁶ https://hu.wikipedia.org/wiki/Weisz_Fanni (letöltés: 2022. 04. 25.)

*átjárni a fogyatékosügyet, s értelemszerűen egyelőre főként a törvényhozás szintjén mutatkoznak változások, s a hétköznapi életben még kevés jelét tapasztaljuk a paradigmaváltásnak...*²⁹⁷

2.1.2. Látásfogyatékkal élők - a vakok és gyengénlátók

A XIX. századtól kezdve napjainkig szintén a jól szervezett, és érdekeiket eredményesen képviselő fogyatékkal élő kisebbségek csoportjába tartoznak.

Az ókorban a vak embereket különleges tulajdonságokkal megáldottnak tekintették (vélt) belső látásuk fejlettsége okán, jövőbe látóként jósként tekintettek rájuk. Az ismert irodalmi utalások a thébai mondakörből: Teiresziasz²⁹⁸, vagy az önmagát megvakító Oidipusz.²⁹⁹, de a Biblia történeteiben is gyakran megjelenik ez a fogyatékoság. *„Ne mutassatok be az Úrnak vakot, tört csontut, sérültet, szemölcsöset, vizketegest vagy sömöröset. Ilyenekből tűzáldozatot se adjatok az ÚR oltárára – olvasható az Ószövetségben.”*³⁰⁰ Vagy a másik, talán legismertebb példa, amikor Jézus meggyógyítja a vakot.³⁰¹

Az ókorban a vak embereket különleges tulajdonságokkal megáldottnak tekintették (vélt) belső látásuk fejlettsége okán, jövőbe látóként jósként tekintettek rájuk. Irodalmi utalások: Thébai mondakör: Teiresziasz, vagy az önmagát megvakító Oidipusz, de a Biblia történeteiben is gyakran megjelenik ez a fogyatékoság.

A középkor közfelfogásában változó volt a sérültekhez, így a vakokhoz való viszonyulás, sok esetben kirekesztették őket a közösségből (lásd Bruegel Vakok című festménye (2.1.6 kép, lásd Képek című fejezet), vagy Andrej Rubljov című filmjében a vakok kóborló csoportja³⁰²), de az idő előre haladtával, főleg a reneszánsz térhódításával megváltozott az előítélet, egy humánus embertől az egyház és a társadalom is elvárta, hogy segítséget, támogatást nyújtson az arra rászorulóknak. Ferenc pápa 2017-ben az alábbi felhívással fordult a világ felé, hogy az egyház

²⁹⁷ http://doktori.btk.elte.hu/lingv/hattyar/diss_nem.pdf 10.o.

²⁹⁸ <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-ki-kicsoda-az-antik-mitoszokban-F869D/t-F8CE6/teiresziasz-F8CF7/> (letöltés: 2022. 05. 03.)

²⁹⁹ <https://www.arcanum.com/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-ki-kicsoda-az-antik-mitoszokban-F869D/o-F8B8E/oidipusz-F8B9A/> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³⁰⁰ 3Móz. 22,22,

<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/BibliaKaroli-biblia-karoli-gaspar-forditasa-1/mozes-iii-konyve-22E8/3-moz-22-2ABF/> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³⁰¹ Máté 20:29-34, <https://szentiras.hu/RUF/Mt20,29-34> <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/BibliaKaroli-biblia-karoli-gaspar-forditasa-1/mozes-iii-konyve-22E8/3-moz-22-2ABF/> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³⁰² http://exsymposion.hu/index.php?tbid=article_page__surfer&csa=load_article&rw_code=brueghel-es-rubljov-talalkozasa-a-vakokkal_568 (letöltés: 2022. 05. 03.)

szeretettel álljon a fogyatékkal élők mellé.³⁰³ A XVII. század végétől megjelentek az első – a mai kommunikátorok³⁰⁴ ősenek tekinthető – egyszerű eszközök, melyekkel a vak emberek számára elérhetővé tehetek az információcsere bizonyos lehetőségeit. Noha az emberek körében sokáig éltek még a hiedelmek, babonák a sérült, így a vak emberekkel kapcsolatban is, de az oktatás fejlődésével felmerült a dilemma, hogy a fogyatékos gyermekek és ezen belül a vakok, látássérültek oktatása hogyan is történjen, történjen-e egyáltalán, ha igen, milyen formában, integráltan vagy szegregáltan. Európában a XVIII. században létesültek az első vak gyermekek oktatásával nevelésével foglalkozó speciális intézmények (kiemelkedik közülük a Vakok Párizsi Intézete³⁰⁵, melyet 1785-ben nyitottak meg, ezt követte a Bostoni³⁰⁶, majd a Bécsi³⁰⁷). Külföldi minták nyomán hazánkban 1825-ben Vácott jött létre az első befogadó intézmény, a kontinuitás – szegregált formában történő oktató-fejlesztő tevékenység vonatkozásában – 1990-ig tartott.

*Az 1825-26-os tanévben Beitel Rafael Pozsonyból indulva, Pesten három tanítvánnyal megkezdte a vakok iskolai oktatását – írja Jankó-Brezovay Pálné „A vakok és gyengénlátók ellátása a közoktatásban és az integrált oktatás feltételrendszere” című munkájában.*³⁰⁸

Ebből a kezdeményezésből származnak napjaink legismertebb, a vak illetve gyengénlátó gyermekekkel foglalkozó tanintézménye, a Vakok Általános Iskolája Budapesten³⁰⁹. Később több helyen is alakultak hasonló intézmények az országban. Ilyen a Cházár András Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Készségfejlesztő Iskola, Kollégium, Fejlesztő Nevelést-Oktatást Végző Iskola Pivár Ignác Tagintézménye³¹⁰. Megemlítenéd az egyházi fenntartású Vakok Batthyány László Római Katolikus Gyermekotthona Óvodája és Általános Iskolája³¹¹ vagy a Hajdú-Bihar Megyei Általános Iskola, Gimnázium, Szakgimnázium, Technikum és Kollégium³¹², a Bálicsi Integrációs Nevelési Oktatási Központ, Általános Iskola Szakképző Iskola, Speciális

³⁰³http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2017/10/21/ferenc_p%C3%A1pa_az_egyh%C3%A1z_szeretettel_%C3%A1ll_jon_a_fogyat%C3%A9kkal_%C3%A9l%C5%91k_mell%C3%A9/1344365 (letöltés: 2022. 05. 03.)

³⁰⁴ Olyan „beszélő gépek”, melyek a felmondott szavakat, szövegeket érintésre, nyomásra vagy kapcsolásra „kimondják”, mint a kicsi gyermekek számára kapható, megannyi színes műanyag csoda, mely zenél, énekel, hangokat hallat, szöveget mond.

³⁰⁵ https://www.avh.asso.fr/fr/association/partenaires/linstitut-national-des-jeunes-aveugles-inja?utm_source=SEM-Grants&utm_medium=CPC&utm_campaign=SEM-DSA&gclid=Cj0KCQjwhqaVBhCxAARIsAHK1tiP_VySfycLgE4-sWg1BtKSC5yTMq5_Xn55deWjI2dsrbk3yRt_Kq2UaAv4JEALw_wc (letöltés: 2022. 05. 03.)

³⁰⁶ <https://www.perkins.org> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³⁰⁷ <https://bbi.at> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³⁰⁸ http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/janko_brezovay_vaokok_es_gyengenylatok.pdf 9.o.

³⁰⁹ <https://vakokintezete.hu> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³¹⁰ <https://www.pivarignac.com/bemutakozas/> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³¹¹ <https://www.katped.hu/038440> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³¹² <https://hbmaigk.hu/az-iskola-tortenete/> (letöltés: 2022. 05. 03.)

Szakiskola, Kollégium és Korai Fejlesztő³¹³, a Bálicsi Integrációs Nevelési Oktatási Központ, Általános Iskola Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola, Kollégium és Korai Fejlesztő.

Érdemes megjegyezni, hogy ezekben az intézményekben sok vak és gyengénlátó pedagógus oktatott, nevelt. Napjaink vívmánya, hogy 3D-s nyomtatóval már kifejezetten vakok számára készíthetnek térképeket, vagy más hasznos dokumentumokat.³¹⁴ A szoftverszolgáltatók esetében is üzleti érdek, hogy foglalkozzanak a fogyatékkal élők speciális igényeivel, így például a Windows külön linken sorolja fel ezirányú segédprogramjait.³¹⁵ Ezekben a speciális intézményekben általában a közismereti tárgyak és a zenei képzés mellett olyan kézműves oktatás folyt és folyik, melynek eredményeképpen szakmát is kaphattak a szorgalmas tanoncok (kezdetben a kefekötés, szőnyegszövés, zongorahangolás, kosár- és a székfonás, a kötélverés valamint a gépi harisnyakötés stb.). (2.1.7 kép, lásd Képek című fejezet). A fővárosban voltak olyan árusítóhelyek, ahol csak a vakok és gyengénlátók által előállított termékeket forgalmaztak. Ezt a hagyományt napjainkban próbálják feléleszteni.³¹⁶ Ilyen kezdeményezés ma is létezik, a kereskedelemben segítő vásárlásnak nevezik, ismert több olyan kiskereskedelmi árusítóhely és webcím, ahol megváltozott munkaképességűek által készített termék vásárolható.³¹⁷

A siketvak gyermekek fejlesztése szintén ezekben a (legtöbbször bentlakó) intézményekben történt. Mivel állami támogatást kezdetben nem, vagy csak csekély mértékben kaptak, adományokból tartották fenn ezeket, és jobbra csak a módosabb családok érintett gyermekei számára volt elérhető ez a lehetőség. Lassan kialakultak azok a speciális segédeszközök, melyek lehetővé tették a vakok számára is az írást és az olvasást, kezdetben dombornyomott könyvekkel, majd Braille írással készítve. (2.1.8 kép, lásd Képek című fejezet). Később megalkották a síkból kiemelkedő, 3 dimenziós térképeket.

³¹³ <http://www.vva.hu/oktatas> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³¹⁴ <https://hun.sciences-world.com/braille-maps-blind-58742> (letöltés: 2022. 05. 14.)

³¹⁵ <https://support.microsoft.com/hu-hu/windows/%C3%BAtmutat%C3%B3-vakok-%C3%A9s-gyeng%C3%A9nl%C3%A1t%C3%B3k-sz%C3%A1m%C3%A1ra-11c8b979-f8cd-f65e-6406-6f03b613b94b> (letöltés: 2022. 05. 14.)

³¹⁶ https://dunaharaszti.hu/intezmeny_dokumentumok/075_tajekoztato-.jpg (letöltés: 2022. 05. 03.)

³¹⁷ <https://welovebudapest.com/cikk/2019/3/5/meno-dizajntermek-amelyek-megvasarlasaval-fogyatekkal-eloket-tamogatsz> (letöltés: 2022. 05. 03.)

<https://tanulasjatekkal.hu/segito-vasarlas/> (letöltés: 2022. 05. 14.)

<https://www.szeglet.hu/segitovasarlas> (letöltés: 2022. 05. 03.)

<https://www.octogon.hu/design/uj-termek-a-segito-vasarlas-webshopjaban/> (letöltés: 2022. 05. 03.)

Ma már sok köztéri alkotás, épületegyüttes makettje található a helyszínen, melyet az érintettek letapogatva könnyebben képzelhetik el azt, ami általuk nem látható. (2.1.9 kép, lásd Képek című fejezet).

A közismereti tárgyak és a zenei képzés mellett olyan kézműves oktatás folyt, melynek eredményeképpen szakmát is kaphattak a szorgalmas tanoncok (kefekötés, szőnyegszövés, zongorahangolás, kosár- és a székfonás, a kötélverés valamint a gépi harisnyakötés stb., a fővárosban voltak olyan árusítóhelyek, ahol csak a vakok és gyengénlátók által előállított termékeket forgalmazták.

Később a nevelés kiterjedt az óvodás korosztályra is, először Európában, majd a XX. század végén hazánkban is.³¹⁸

A nem vak, hanem „csak” gyengénlátó gyermekek oktatása történhetett és történik ma is szegregált, de akár többségi intézményben, utóbbi esetben utazó gyógypedagógusok közreműködésével folyhat a speciális fejlesztés.

2000 óta létezett elkülönülten a gyengénlátók módszertani központja, mely később a közoktatásban (kötelezően) létrehozott EGYMI-k (Egységes Gyógypedagógiai és Módszertani Intézmény) elődjének tekinthető. Napjainkban a vak gyerekek a *Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Szakiskolája, Készségfejlesztő Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye, Kollégiuma és Gyermekeotthona* (köznapi nevén Vakoda), a gyengénlátók a Gyengénlátók Általános Iskolája, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézménye és Kollégiuma³¹⁹ összetett intézményekben fejlődhetnek, tanulhatnak, és ezek az intézmények foglalják magukba az úgynevezett - szakirányú - EGYMI-ket is.

A vakok és gyengénlátók támogatására alakult legfontosabb civil szervezetek napjainkban a Felnőttkorban Megvakultak Baráti Köre,³²⁰ a Szempont Alapítvány³²¹ illetve a Fehér Bot Alapítvány.³²²

A vak, látássérült emberek között mindig sok tehetséget tartottak és tartanak számon, zenében, nyelvtudásban, egyéb tudományokban. Mint például Érdy Tamás zongoraművész, aki azt vallja: A taps és a csönd az én egyetlen kapcsolatom a közönséggel...³²³, vagy Ray Charles,

³¹⁸ https://www.vakisk.hu/?page_id=94 (letöltés: 2022. 05. 03.)

Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest 2009.

https://mnl.gov.hu/download/file/fid/38754_86.o. (letöltés: 2022. 05. 13.)

³¹⁹ <https://gyengenlatok.hu/elerhetosegek/> (letöltés: 2022. 05. 05.)

³²⁰ Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest 2009

https://mnl.gov.hu/download/file/fid/38754_96.o. (letöltés: 2022. 05. 15.)

³²¹ <http://www.rehabos.info/szempont-alapitvany> (letöltés: 2022. 05. 03.)

³²² <http://www.feherbot.hu/> (letöltés: 2022. 05. 05.)

³²³ <https://erditamas.hu/> (letöltés: 2022. 05. 05.)

zongorista, énekes, zenekarvezető³²⁴, vagy Stevie Wonder³²⁵, Andrea Bocelli³²⁶ vagy az esetlegesen magyar gyökerekkel is rendelkező Peter Falk³²⁷.

Kempelen Farkas neve elsősorban a sakkozógép kapcsán közismert, de ő tervezte és készítette el az első író- és nyomtatógépét Maria Theresia von Paradise, a kor híres vak énekesnője számára.³²⁸

2.1.3. A mozgásfogyatékkal élők

azok, akiknél az állapotukkal járó transzparencia a leginkább szembetűnő, és már születéskor (újabban születés előtt is) felismerhetők, körülhatárolhatók a tünetek. A veleszületett fejlődési rendellenességek kiszűrése érdekében végezhető születés előtti magzati vizsgálatok, módszerek egyre fejlettebbek és pontosabbak a diagnózisok. Néhány ezek közül: ultrahang, anyai vérelemzés, magzatvíz-elemzés, biopszia (szövetminta vétel) vagy a különböző biokémiai tesztek).³²⁹ Néhány esetben a gyógyítás, korrekció már magzati korban elvégezhető vagy elkezdhető.³³⁰

Ha a fogyatékossgot vizsgálják szociológiai vagy akár történeti szempontból, a mozgásukban korlátozottak, a végtaghiánnyal élők jutnak általában legelőször az emberek eszébe. Nagyon fontos, hogy egy sérült ember egészségesen született-e, és utána lett fogyatékos egy belső (például aneurizma), vagy külső (baleseti) trauma következtében, hogy van-e „ép élménye”. A mozgásfogyatékkal élők esetében a legnagyobb a hely- és eszközigény a mindennapi rutinok megvalósításánál (kerekeszék, álló- és járógépek, rolátorok, járókeretek, botok), és fizikai értelemben mindenképpen a legnehezebb a segítők, asszisztensek munkája.

Az sem véletlen, hogy érdekeik védelmében a más fogyatékkal élő társaiknál később kezdték az önszervezést mind magyarországi, mind európai viszonylatban.

A kirekesztéssel, előítéletekkel párhuzamosan működő félelmek, hiedelmek céltáblái a fogyatékkal élők között leginkább ők voltak, viszont ha ép értelemmel rendelkeztek, és ha mozgásuk korlátozottsága ezt lehetővé tette oktathatók voltak, szakmát szerezhettek. Viszont

³²⁴ <https://www.britannica.com/biography/Ray-Charles> (letöltés: 2022. 05. 05.)

³²⁵ <https://www.britannica.com/biography/Stevie-Wonder> (letöltés: 2022. 05. 11.)

³²⁶ <https://www.andreabocelli.com/> (letöltés: 2022. 05. 05.)

³²⁷ <https://promotions.hu/orszagos/zene-film-kultura/2019/10/01/columbo-hadnagy-falk-miksa-legenda-szobor/> (letöltés: 2022. 05. 15.)

³²⁸ <https://tudas.hu/kempelen-farkas-a-magyar-feltalalo-zseni/> (letöltés: 2022. 05. 12.)

Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest 2009

https://mnf.gov.hu/download/file/fid/38754_105.o.

³²⁹ <https://egeszsegvonal.gov.hu/v-w/504-veleszulett-fejlodesi-rendellenesseg.html> (letöltés: 2022. 05. 19.)

³³⁰ <https://gendiagnosztika.hu/magzati-sebeszet/> (letöltés: 2022. 05. 10.)

sok pálya nem állt nyitva előttük, például a harcászat, viszont ami nem tűnik észszerűnek, még az 1970-es években is kizáró ok volt a súlyosabb mozgáskorlátozottság például a tanárképzésben. Az 1970-es években érettségizett, későbbi angol nyelvtanári végzettséget szerzett kolléganő számolt be arról, hogy az egyetemi felvételi szóbeli részénél – szembesülve kerekesszékes állapotával – eltanácsolták az egyetemről.

Az önellátásra nem képes mozgásfogyatékosok a történelem során sokáig a családjukkal éltek, tanultak, dolgoztak ha állapotuk ezt megengedte, de amennyiben a család, a rokonok nem tudták (vagy akarták) ellátni őket, gondoskodni róluk, akkor legtöbb esetben nem volt olyan intézmény, amely ezt felvállalta volna. Ilyen irányú törekvések a XIX. században merültek fel először, és az I. világháborúban sérülést szerzett hadirokkantak nagy száma irányította a társadalom figyelmét az intézményes ellátás és a szociális problémák fontosságára. Speciális iskolák jöttek létre, elsősorban egyéni mecenatúra vagy közadakozás segítségével, és ezen a területen is kialakultak azok a szakképzések, melyek kifejezetten a sérült fiatalok képzését és munkába állását célozták (például suszter).

A második világháborút követően a járványos gyermekbénulás (Heine-Medin kór³³¹) a Sabin cseppek³³² megjelenéséig szedte áldozatait, és látványosan növelte az izombetegek számát az összlakosság arányához képest.

A szervezett érdekvédelem 1977-ben a Mozgássérültek Vas Megyei Egyesületének létrejöttével vette kezdetét.³³³

A szervezett érdekvédelem 1977-ben a Mozgássérültek Vas Megyei Egyesületének létrejöttével vette kezdetét, és ezután fokozatosan alakultak a megyei szervezetek, egyesületek – elég sok probléma és nehézség árán, a hatalom nem mindig nézte jó szemmel a civil kezdeményezéseket, sok esetben fedőszervezeteknek tartották őket, talán más (legtöbbször politikai jellegű) tartalmat sejtve mögötte.

A vidéki szervezeteket a később, 1981-ben megalakuló MEOSZ³³⁴ (Mozgáskorlátozottak Egyesületeinek Országos Szövetsége) fogta egybe és napjainkig látja el a mozgáskorlátozottak érdekvédelmét, hazai és nemzetközi szinten, más országok testvérszervezeteivel együttműködve.

Részt kívánnak venni a társadalmi tudat alakításában, a jogalkotásban és alkalmazásban, ezen célok eléréséhez az alábbi módszereket, célokat említik, a „zárt” belső világ láthatóvá

³³¹ https://arcanum.blog.hu/2020/07/03/mikor_jar_a_jarvany (letöltés: 2022. 05. 10.)

³³² <http://www.oek.hu/oek.web?nid=329&pid=1> (letöltés: 2022. 05. 11.)

³³³ <https://mozgvas.hu> (letöltés: 2022. 05. 10.)

³³⁴ <http://www.meosz.hu/> (letöltés: 2022. 05. 10.)

tételét, a misztikumok elosztatását, az általuk képviselt rétegek, az érintettek társadalmi értékeinek, hasznosságának bemutatását, a közös érdekek, érdekközösségek, érdekegyezőségek bemutatását. Említik továbbá a pozitív médiaközeg kialakítását, a figyelem felkeltését és fenntartását ügyük kapcsán, különböző akciókkal, rendezvényekkel, pozitív élethelyzetek bemutatásával, vagy a közéleti szerepvállalásokat, ide értve a politikai lobbitevékenységet – pártpolitikai elkötelezettség nélkül – a tudatosság fejlesztését az érintett társadalmi csoportokon belül és a társadalom egészében, valamint az emberi jogi megközelítések megismertetését és hangsúlyozását.

2.1.4. Az intellektuális fogyatékkal élők

a leginkább különleges csoportja a sérült embereknek, így az SNI-s gyermekeknek is. Köztük a legmagasabb (a többi SNI-s fogyatékkal élőkkel összehasonlítva) azok aránya, akik önmaguktól sem az önálló életvezetésre, sem felelős döntések meghozatalára, sem érdekérvényesítésre nem képesek. Kórképeik, diagnózisaik, terápiáik, fejlődési-fejlesztési lehetőségeik a leginkább szerteágazók, leginkább egyediek, legkevésbé kategorizálhatók.

Az SNI-s és a BTM-es gyermekek is szellemi, idegrendszeri problémákkal küzdenek, a különbség a két csoport között, hogy az SNI-s gyermekek rendelkeznek BNO³³⁵ kóddal (esetleg kódokkal) a szakértői véleményükben, míg a BTM-es gyermekek nem, az ő esetükben inkább egy átlagostól eltérő, de odafigyelést igénylő, a spontán fejlődést akadályozó állapotról van szó. A BNO kód (lásd Fogalomtár) minden esetben betegségekre mutat, tulajdonképpen diagnózisokat jelöl, ahány diagnózis, annyi kód – az epilepszia jele például G40, az enyhe mentális retardáció kódja F70, ahol az IQ 50-69 között mérhető. Az ide tartozó gyermekeknél sokkal gyakoribb a halmozottság, ritka, hogy csak egyféle diagnózissal rendelkeznek. Igen gyakori másodlagos betegség például a gyengénlátás vagy valamilyen mozgáskoordináció, ortopédiai eltérés vagy izomkárosodás is.

Az autizmust, ezt az összetett betegségtípust néhány évtizede írták le (valamennyire) pontosan és tették közzismertté, különböző súlyosságú megjelenési formái mellett többféle szindróma jellemez.³³⁶

Ebbe a fogyatékosági kategóriába sorolhatók a részképesség zavarok is, a „diszesek” (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia), a beszédfogyatékoság (dadogás, hadarás, a kiejtési hibák, úgymint pöszeség, raccsolás, selypesség, hangzócsere és hangzókeveredés, súlyosabb

³³⁵ Betegségek Nemzetközi Osztályozása

³³⁶ <https://www.autista.hu/mi-az-autizmus/> (letöltés: 2022. 05. 12.)

esetekben a némaság, mutizmus), a pszichés (magatartási, beilleszkedési, tanulási) zavarok. Súlyosabb esetekben ezek is betegségként kategorizálhatók és BNO kóddal szerepelnek a diagnózisokban. A jelenségek hátterében általában valamilyen neurológia eltérés tapasztalható, napjainkban a legtöbbször észlelt jelenség a hiperaktivitás. Dr. Gyarmathy Éva, a terület elismert szakértője így fogalmaz: „...a késztetések és a figyelem irányításának gyengesége nem betegség, hanem idegrendszeri típusok jellemzője, és neurológiailag eltérnek a többségre jellemzőtől. Ez az eltérés okozza a sajátos észlelési- és reakciómódot. Zavarrá akkor válik, ha a neurológiai eltérés súlyosabb, illetve ha megfelelő pedagógiai-pszichológiai környezet híján ezek az eltérések a viselkedéstanulás útján nem kerülnek az egyén irányítása alá.”³³⁷

A történelmi korok kezdetén a mai intellektuális hátránnyal megfogalmazott állapotot értelmileg károsult vagy értelmi fogyatékos kifejezéssel illették, vagy még egyszerűbben bolondnak titulálták. Sok hasonló tartalmú szó forgott és forog közszájon, Magyarország fekete statisztikája című munkában egyszerűen hülyéknek nevezik az érintetteket.³³⁸

Ezek a jelzők legtöbbször pejoratív tartalommal bírtak, és az érintettek helyzete, megítélése is legtöbbször ezt az attitűdöt tükrözte. Voltak természetesen olyan időszakok, amikor akár szentként is tiszteltek egy-egy ilyen devianciával rendelkező egyént, de ha viselkedése veszélyeztette, károsította a közeget, ami életterüket jelentette, kénytelenek voltak az illetőt megfékezni vagy elkülöníteni. A „csendes örülteket” a humánusabb korszakokban megtűrték, gondját viselték, szokás volt sok helyen, hogy a közösség eltartotta a „falu bolondját”, minden nap máshol ebédeltettek, ruházták, télen helyet kapott valahol, ünnepeken megvendégelték, de azért távol tartották a közvetlen családi életüktől.³³⁹

A városokban, ahol jellemző volt az intézményesülés, a kórházakban külön (zárt) osztályokon, később külön intézményekben kezelték, vagy csak ellátták őket.

Az értelmi fogyatékos gyermekek iskoláztatása, tanítása, fejlesztése szinte csak a XIX. század második felétől értelmezhető, addig a család, ha tehette, saját elképzelése, információi alapján képezte, foglalkoztatta az érintett gyermeket (vagy éppen nem tette, elszámolni senki felé nem kellett).

A náci Németország mindent megtett a szellemi fogyatékkal élők megsemmisítésért a fajtisztaság nevében (terhet jelentenek az egészséges, munkaképes többségnek, és nem lenne célszerű, ha örökíthetnék a genetikai betegségüket. Agyhalottnak titulálták őket, erős

³³⁷ Gyarmathy Éva: Magyar nyelvű tanulmányok, Atipikus hiperaktívok és a tipikus tehetségesek mítosza. 1. www.diszlexia.hu (letöltés: 2022. 05. 13.)

³³⁸ Bresztovszky 58.o.

³³⁹ <https://www.sokszinuvidek.hu/életmod/aki-mindenkinek-megmondhatta-a-magaet-joska-a-falu-bolondja> (letöltés: 2022. 05. 12.)

propagandát folytattak, hogy a feljük irányuló előítéletek gyűlöletté váljanak. Tény, hogy a gyengeelméjűsége vagy ideggyengeségre való hajlam legtöbb esetben öröklött tulajdonság. A történelem brutális fintora viszont, hogy a szocializmus sem kezelte kesztyűs kézzel a fogyatékos embereket. Jó példa az 1991-ben készült Sztálin menyasszonya című Bacsó Péter film. „A sztálini diktatúra idején egy bolond lány, Paranya érkezik az egyik kis faluba, ahol sajnálatból befogadják, ám sokan gúnyolódnak rajta, gyötrik, csúfolják.”³⁴⁰

A magát humánusnak kikiáltó rendszerben, ahol a szocialista embereszmény az etalon, nos, itt is, aki munkára nem alkalmas, azt így vagy úgy, ki kell rekeszteni, akár annak ellenére, ha az illető a háború során vált rokkanttá, fogyatékosná. Különös, hogy a különböző fogyatékoságú emberek között az értelmi fogyatékkal bírók még külön is diszkrimináltak tekinthetők voltak, a perifériára sodródásuk ellen nem tettek semmit, sőt üldözték őket. Ez az attitűd hazánkban is érzékelhető volt a háború után, a szellemi fogyatékosok elkülönítése vidéki, jobbára lepusztult, rossz állapotú kúriák, másra nem igazán használható, sokszor nehezen megközelíthető épületegyüttesekben valósult meg, nem egyszer börtönviselt, deviáns, vagy a társadalomtól más ok miatt elkülönítendő kétes egyénnel koedukálva. Ez volt a társadalom gondoskodásának lényege, ahol az ápoltak örök infantilizmusra kényszerítve, jogfosztott állapotban éltek mindennapjaikat, és mivel a Szovjetunióban nem voltak fogyatékosok (saját propagandájuk szerint), így Magyarország csak hasonló elveket vallhatott. Hazánkban – ebben az időben – a családjukban élő értelmi fogyatékosok sem voltak jobb helyzetben, az érintett családokat nem erősítette semmilyen szociális biztonság, magukra maradtak a gondjaikkal, a fogyatékosok fejlesztése, tanítása, munkába segítése nem létezett.

Ilyen körülmények között a szülők, eltartók, családtagok önszerveződése logikus következmény volt. A 70-es években, a nemzetközi életben is egyre inkább előtérbe kerültek a kisebbségek érdekvédelmi megmozdulásai. Az 1981-es esztendő a fogyatékosággal élők nemzetközi éve lett, az ENSZ javaslatára. 1981. május 11-én megalakult az Értelmi Fogyatékosok Szüleinek Országos Érdekvédelmi Szekciója (ÉFOÉSZ), a Hallássérültek Országos Szövetségének egyik tagozataként, és ebben az évben jött létre az Országos Fogyatékosügyi Tanács is, mint állami intézmény. Az ÉFOÉSZ egymás után hozta létre a vidéki szervezeteit, hálózatot alkotva hatékonyan képviselte az érintett fogyatékosok érdekeit – messze megelőzve a blokk többi országának hasonló kezdeményezéseit.

³⁴⁰ Sztálin menyasszonya című film.

<https://www.mafab.hu/movies/sztalin-menyasszonya-90864.html> (letöltés: 2022. 05. 12.)

1989-ben a szervezet önállóvá vált, 1996-ban megépült az első ÉFOÉSZ modellház vidéken, amely civil kezdeményezés eredményeként valósulhatott meg.

Napjainkban azoknak az intellektuális fogyatékkal élőknek, akiket a család nem tud (vagy nem akar) ellátni, a családotthonok jelenthetnek optimális megoldást, ahol néhányan, gondozók felügyelete alatt, az adottságaiknak megfelelően teljes életet élhetnek, önállósodhatnak.

Megoldásra váró kérdés e téren a szakképzett gondozók képzése és munkájuk anyagi elismerése, elismertetése. Több alapítvány, szövetség, civil szervezet segíti az érintetteket: úgymint Autisták Országos Szövetsége, Down Alapítvány, Kézen Fogva Alapítvány, Salva Vita Alapítvány stb.³⁴¹

Krausz Éva ismert gyógypedagógus (az ÉFOÉSZ alapító tagja) így fogalmaz, szavai jól jellemzik az értelmi sérült emberek és családtagjaik helyzetét: „...Gyermekeik sorsáért aggódó szülők és gyógypedagógus szakemberek egymásra találásából nagyon szerény körülmények között kezdtük el a munkát. Célunk az értelmi fogyatékkal, sérültséggel küzdő gyerekek, fiatalok, felnőttek felkutatása és megismerése volt. Ezzel párhuzamosan igyekeztünk a szülők gondjain is segíteni... A kezdeti időszakban, tevékenységünkben – így az enyémekben is az ösztönösség és a segítőkészség dominált. Sem a szülők, sem a szakemberek nem voltak felkészülve, felkészítve arra, hogy a gyerekekből fiatalok, s ma már tudjuk, hogy idős emberek is lesznek. Vékonyan csordogált a külföldi szakirodalom, ami csak kevesekhez jutott el, és még kevesebbeknek volt részük abban, hogy körülnézzenek a világban. Nekem szerencsém volt...”³⁴²

2.1.5. Gyógypedagógia – gyógypedagógiai intézmények

A fogyatékkal élő gyermekek korszerű oktatása, nevelése, ellátása több pilléren nyugszik, szükséges a megfelelő intézményrendszer, a jogi szabályozás és a jól képzett gyógypedagógus. A gyógypedagógia mint interdiszciplína a klasszikus pedagógia és orvosi-egészségügyi ismeretek (anatómia, neurológia, pszichológia, stb.) határterületein a pedagógiatörténetben nem különült el. Általában jellemző volt kevés üdítő kivételtől eltekintve a fogyatékosok fejlesztésének, képzésének a bagatellizálása és különösen az intellektuális eredetű rendellenességeket nem tartották igazán fogyatékoságnak, hanem üldözendő tulajdonságnak.

³⁴¹ Ficsorné Kurunczi Margit: Az intellektuális fogyatékkal élő emberek mozgalmának hazai története. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 34-66. (letöltés: 2022. 09. 01.)
<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf> (letöltés: 2022. 09. 26.)

³⁴² Ficsorné Kurunczi 2009. 40.

Egy mai, tanulásban akadályozottak pedagógiáját végzett gyógypedagógus vajon hogyan értékelné az alábbi citátumot a korabeli tanárképzés magyar nyelvű tankönyvei kapcsán:

„...A 19. században született ilyen tankönyvek archetipikus felépítése a következő: az embereszményt, a nevelés-oktatás célját, illetve a fejlesztendő gyermek antropológiai sajátosságait bemutató (többnyire) kezdő fejezet után a tanító iskolai munkáját segítő pedagógiai alapelvek és az egyes nevelési területek (pl. értelemi, érzelmi, erkölcsi, fizikai nevelés) taglalására kerül sor, majd az oktatási és nevelési módszerek alapos, gyakorlatias részletekbe menő leírása következik. (Az erkölcsi nevelés gyakorlati megvalósításának, és ezen belül is a jutalmazás, büntetés, testi fenyíték problematikájának általában tág teret szántak a szerzők.) A könyvek egy részében meglepően hosszas fejtegetéseket találunk az olyan „gyermeki hibák”-ról és elhárításuk módozatairól, mint például a pajkosság, a makacsság, a szeszélyesség, a hiúság és a kapzsiság. Egy, a 19. század végén írt neveléstan könyv szerzője még a kíváncsiságot is a leküzdendő gyermekhibák körébe sorolja, amely szerinte nem más, mint a „tapasztalási ösztön beteges elfajulása.”³⁴³ A testi fenyítés említése, mint nevelési eszköz már önmagában elgondolkodtató, de vajon a pajkosság, a makacsság, mint üldözendő gyermeki, tanulói tulajdonság a mai pedagógiai felfogás és ismeret szerint nem lehet magatartás zavarra, netán (az akkor még nem ismert) autizmusra utaló szimptóma? A kíváncsiság pedig – mai felfogásunk szerint – felkeltendő, támogatandó és semmiképp sem üldözendő tulajdonság. Hazánkban a gyógypedagógusok célirányos oktatása 1900-ban kezdődött, és 1963-ig egységes, minden szakterületet ismerő szakembereként kaptak diplomát a végzetek. Ezután történt a szakosodás, ennek értelmében (napjainkban) az első két év általános alapozása után a következő szakirányok léteznek: szurdopedagógia (hallássérültek: siketek és nagyothallók pedagógiája), logopédia (beszédhibások pedagógiája), tiflopedagógia (látássérültek pedagógiája), szomatopedagógia (mozgáskorlátozottak pedagógiája), pszichopedagógia, valamint a tanulásban akadályozottak, az értelmileg akadályozottak és a legújabban az autizmus spektrum-pedagógiája.

Az utolsó négy pedagógia típus fokozatosan került a képzés választható szakirányai közé, illetve váltak önálló területté, ahogyan az érzékszervi és mozgásfogyatékoság mellett a pszichés és idegi károsodással élő száma és aránya, valamint a specializáció is ezt indokolta. Az autizmust mint megnevezett és leírt betegséget csak 1943 óta ismerik, így az autizmus spektrum pedagógus képzés is csak néhány éve létezik.

³⁴³ Pukánszky Béla: Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. 2. <http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf> (letöltés: 2022. 05. 12.)

A fogyatékoság történetének vizsgálata során több szempontot érdemes szem előtt tartani: elsősorban a fogyatékos emberek helyzetét általánosságban, a többségi társadalomban, továbbá az egyes fogyatékoság típusokkal élő emberek társadalmi helyzetének változásait, a különböző fogyatékoságtípussal élő emberekkel kapcsolatos attitűdök, előítéletek változásait, a fogyatékosággal élő emberek gondozásának, ellátásának kérdéseit (intézmények, izoláció), és minden területen az eredményes érdekvédelmet és a jogi háttérrel.

„Örök igazság, hogy egy társadalom fejlettségi foka leszűrhető abból, miképpen bánik a fogyatékos emberekkel”³⁴⁴ – valljuk és tapasztaljuk ezt a gondolatot pedagógusként.

Napjainkban törvény szabályozza a kereteket, deklarálva, hogy kiket tartunk sajátos nevelési igényű gyermekeknek: „...az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd-fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”.³⁴⁵

A törvény arról is rendelkezik, hogy minden egyes sajátos nevelési igényű gyermeket akár többségi iskolában, akár szegregált intézményben megillet a sajátos, különleges bánásmód. „30. § (1) A testi, az érzékszervi, az enyhe vagy közép-súlyos értelmi, a beszéd- vagy más fogyatékos gyermeknek, tanulónak joga, hogy állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai vagy konduktív pedagógiai ellátásban, állapotának megfelelő óvodai nevelésben, iskolai nevelésben és oktatásban részesüljön attól kezdődően, hogy fogyatékoságát megállapították.”³⁴⁶ Tehát ez törvényben előírt jognak tekinthető, nem adománynak.

Az SNI-s gyermekeknek, tanulóknak a tanköteles korúak körében elfoglalt helyzetét az előzőekben a 1.1.2. táblázat mutatta be az 1.1. fejezetben.

Egy gyermek akkor tekinthető „hivatalosan” sajátos nevelési igényűnek, hogyha van erről írásos dokumentuma. A hivatalos szakvéleményt a szakértői bizottságok, bizonyos esetekben a

³⁴⁴ Kőpatakiné Mészáros Mária – Nádas Pál: Ismerkedő könyv. Budapest, 2005. 12.
<https://mek.oszk.hu/15100/15133/15133.pdf> (letöltés: 2022. 09. 14.)

³⁴⁵ 2011. évi CXCV. tc.

³⁴⁶ 1993. évi LXXIX. tc. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV> (letöltés: 2023. 01. 20.)

nevelési tanácsadók állíthatják ki, előírt protokoll alapján elvégzett vizsgálatok szerint (ennek szerkezeti felépítése a 2.1.6. fejezetben található). Mindkét esetben az eljárást a szülők kezdeményezik, saját döntésük vagy a pedagógusok, esetleg gyermekorvos javaslatára.

Mindig, minden vizsgálatnál és intézmény, terápia választásánál és alkalmazásánál szükséges a szülő beleegyezése, és a kiállított szakértői véleményt a szülőnek aláírásával el kell fogadnia. Több esetben azért nem lehet foganatosítani a szakvéleményben ajánlottakat, mert azzal a szülő nem ért egyet. Fellebbezésnek helye nincs, a szülő egyetértése nélkül az SNI-s státusz nem hivatalos, tehát nem járhatnak a kedvezmények. Ha a szülő más tartalmú szakvéleményt szeretne: enyhébbet, súlyosabbat vagy mást, például halmozottan sérült gyermek esetében ne az legyen a vezető tünet, ami a dokumentumban szerepel, két dolgot tehet. Vagy megvárja a kontroll idejét és erőlteti a változtatást, vagy bírósághoz fordul. Utóbbi kockázatos, mert a bíróság szakértőt fog bevonni és ez a szakértő legtöbbször a bizottságok hálózatának dolgozója vagy tanácsadója – nem sokan vannak egy-egy adott szakterület avatott szakértői.

Az oktatási törvény 2003. évi módosításában a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók integrált nevelését, oktatását segítő új intézménytípus jelent meg: az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény. A módszertani intézmények tevékenységei a pedagógiai szakszolgálatokon túl a pedagógiai szakmai szolgáltatások többségére is kiterjednek.

A Szakértői Bizottságok alapvetően a Pedagógiai Szakszolgálatok égisze alatt működnek.

Abban az intézményben, ahol a méréseket elvégezték, azok eredményeit feldolgozták, ahonnan a riportalanyok többsége kikerült a Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény (röviden Mozgásjavító, lásd 2.2 fejezet). Emellett is létezik egy országos hatáskörű bizottság, a Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat Mozgásvizsgáló Gyógypedagógiai Tanácsadó, Korai Fejlesztő, Oktató és Gondozó Tagintézménye (röviden: Mozgásvizsgáló Szakértői Bizottság).

A törvényi szabályozásból adódóan számos kérdés merül fel. A többségi iskolákban tanuló diákok egy része diagnosztizálatlan helyzetben tanul, tehát nem jutnak el az illetékes szakértői bizottságig, hogy az ott kiállított szakértői vélemény alapján megkülönböztetett bánásmódra és nevelésre jogosultak legyenek, és hivatalosan is részesülhessenek az ezzel járó előnyökből. A fiziológiailag indokolt, de a tisztázott jogi háttérrel nem rendelkező státusznak több oka lehet.

Természetesen nagy az érdektelenségből, motivátlanságból, hanyagságból el nem végzett vizsgálatok száma. Találkozhatunk olyan esetekkel, ahol nem szerették volna a szülők vagy akár a pedagógusok vagy az iskola, ha a szakértői vélemény stigmatizálná, esetleg hátrányosan megkülönböztetné a tanulót.

Ennek az inverz példája is gyakori, amikor vonzó céllá válik a szakértői vélemény megszerzése, leginkább hivatkozási alappá devalválódik, amely alapján tantárgyi mentességeket, különböző méltányossági alapú kedvezményeket lehet elérni. A visszaéléseken, a morális problémákon túl ezek rengeteget ártnak az SNI-s gyermekek megítélésének. A tapasztalatok azt mutatják, hogy szülőt vagy akár kollégát is meg kell győzni arról, hogy a sajátos nevelési igény nem az iskolakerülő, tantárgyi felmentésért küzdő magatartást jelenti. Ezekből a megbeszélésekből adódik egy másik szomorú konklúzió is. A többségi iskolákban dolgozó pedagógusok sem módszertani szempontból, sem jogi ismeretek tekintetében nincsenek megfelelően felkészítve az egyre növekvő számú sajátos nevelési igényű gyermekek fogadására. Az SNI nagyon komoly kihívást jelent napjaink többségi pedagógustársadalmának. A megoldás komplex és sok határterületet érintő probléma, de a szükséges tanári (elő)képzés, felkészítés, hospitálás, gyakorlatszerzés és a folyamatos képzés elengedhetetlen lenne. Amíg ezeket nem tesszük meg, amíg nem történik meg a szükséges szemléletváltás, addig számtalan diákot „veszítünk el” mint iskolakerülő, motivátlant, de mindenképpen nem a helyén kezelt „renitenst”.

Szentkirályi Andrea mentortanári szakdolgozatában a 2013-as kutatások, mérések és elemzések során is hasonló következtetésekre jutott.³⁴⁷

A fogyatékosokkal szegregáltan foglalkozó intézmények esetében a bekerülés feltétele a szakértői vélemény, amely ajánlja az intézményben való elhelyezést. (Értelmi fogyatékosok, mozgássérültek esetében például.) Itt is probléma lehet a halmozott fogyatékoság, ilyenkor a vezető tünet alapján történik az ajánlás. Ha egy gyermek mozgássérült és értelmi fogyatékos, utóbbi alapján kell(ene) besorolni. Ha látássérült és mozgásfogyatékos, mindkét intézménytípusban helye lehetne, de a vezető tünet alapján fog a szakvéleményben szerepelni az ajánlás, itt a szakértő dönti el, hogy melyik fogyatékoság típus igényli inkább a speciális, szegregált ellátást. Kockázata a döntésnek, hogy a másodlagos fogyatékoságot az adott szegregált intézményben mennyire tolerálják illetve fejlesztik, az adott intézmény mennyire tekinthető akadálymentesítettnek a másodlagos fogyatékoság tekintetében. Egy látássérült

³⁴⁷ Szentkirályi 2013.

számára szegregált intézmény a mozgásfogyatékkal élők számára valószínűsíthetően nem optimális és fordítva.

2.1.6. Szakértői vélemény³⁴⁸

A fogyatékkal élő gyermekek, tanulók ellátása az erre hivatott intézmények, szervezetek, szolgáltatók tevékenységének alapidokumentuma a szakértői vélemény. Ezt az alapidokumentumot a törvényben meghatározott szakértői bizottságok (némely esetben nevelési tanácsadó) állítja ki. A szakértői vizsgálat alapján elkészített szakértői véleménynek vannak kötelező tartalmi elemei, de ezen felül a kiállító szakember megjegyzéseivel pontosíthatja a diagnózist, a betegségek, állapotok leírását, érthetőségét, de leginkább a terápiákra vonatkozó ajánlásait, tanácsait. A szakértői vélemény legfontosabb formai és tartalmi előírásait jogszabály foglalja keretbe.³⁴⁹

A szakértői vélemény leglényegesebb részei a betegség(ek) leírása, az ajánlott (vagy kötelező) intézmény típusa, ahol az érintett gyermek fejlesztése és/vagy tankötelezettsége megvalósulhat, rögzítve ennek időtartamát, sajátosságait, az esetleges könnyítéseket, mentességeket, fejlesztési javaslatokat.

Az érintett gyermek személyes adatain túl érinteni kell az ellenőrzés(ek) időpontját és természetesen a szakértői vélemény mint közokirat csak akkor hiteles, ha az előírt aláírásokkal, bélyegzővel és iktatószámmal ellátott.

A szakértői vélemények részletes felépítését jogszabály (15/2013 EMMI rendelet 3. melléklete) írja elő, a felsorolás a Mellékletben található a 2.1.6 fejezethez kapcsolódóan.

2.2. A Mozdásjavító EGYMI bemutatása

³⁴⁸ Kiss Erika – Kollár Katalin – Ursu Zsuzsa: Útmutató mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 2007. 9. <http://docplayer.hu/1162095-Utmutato-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html> (letöltés: 2022. 05. 11.)

³⁴⁹ 15/2013 EMMI rendelet 3. melléklet <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm> (letöltés: 2022. 05. 12.)

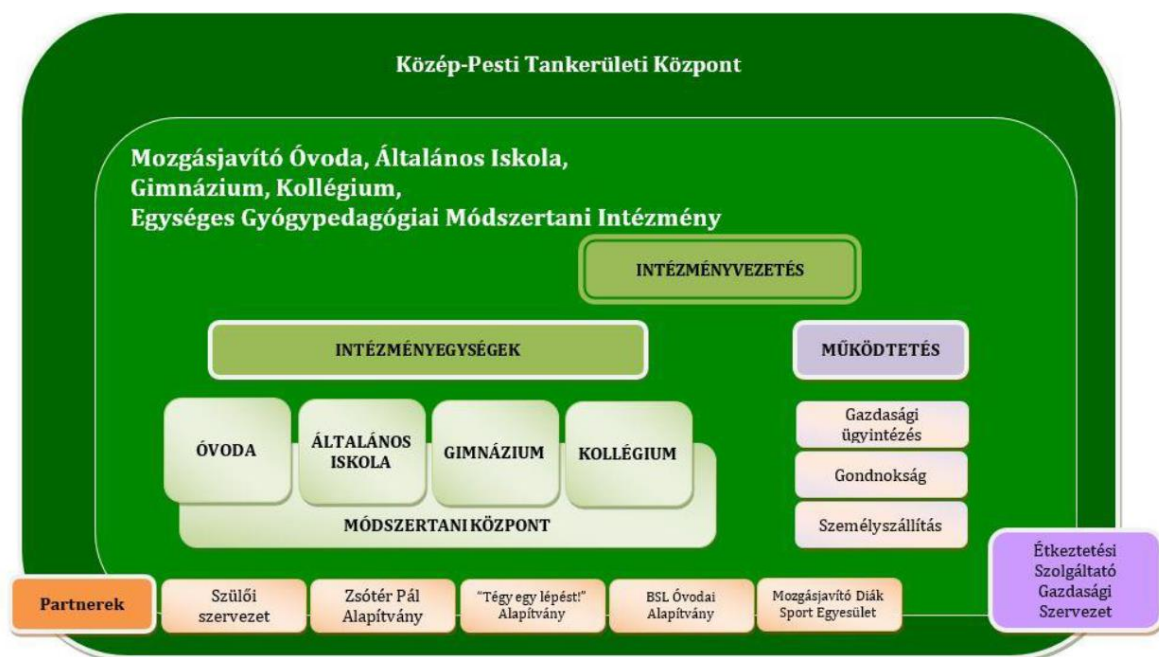
Az intézmény teljes neve: *Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény és Kollégium* (1145 Budapest, Mexikói út 59-60.)

Az intézmény működésének és megítélésének megismertetéséhez egy lehetőség a piaci marketing környezetvizsgálatai módszerének adaptálása.

A marketing egy adott cég, vállalkozás piaci helyzetét annak marketingkörnyezet-vizsgálatával jellemzi. Természetesen az elsősorban termelésközpontú, másodsorban szolgáltató vállalkozások vizsgálatára vonatkozó marketing szabályait nem lenne helyes és célszerű a közoktatásra illetve annak egy igencsak speciális intézményére alkalmazni általánosságban, de a marketingkörnyezet vizsgálatának módszere eredményes lehet a Mozgásjavító Gyermekközpont esetében is.

A marketingkörnyezet fogalma alatt érthetjük a belső és a külső környezetet is, bár a klasszikus „Marketing Environment” inkább csak a külső környezet összetevőit foglalja magába.³⁵⁰

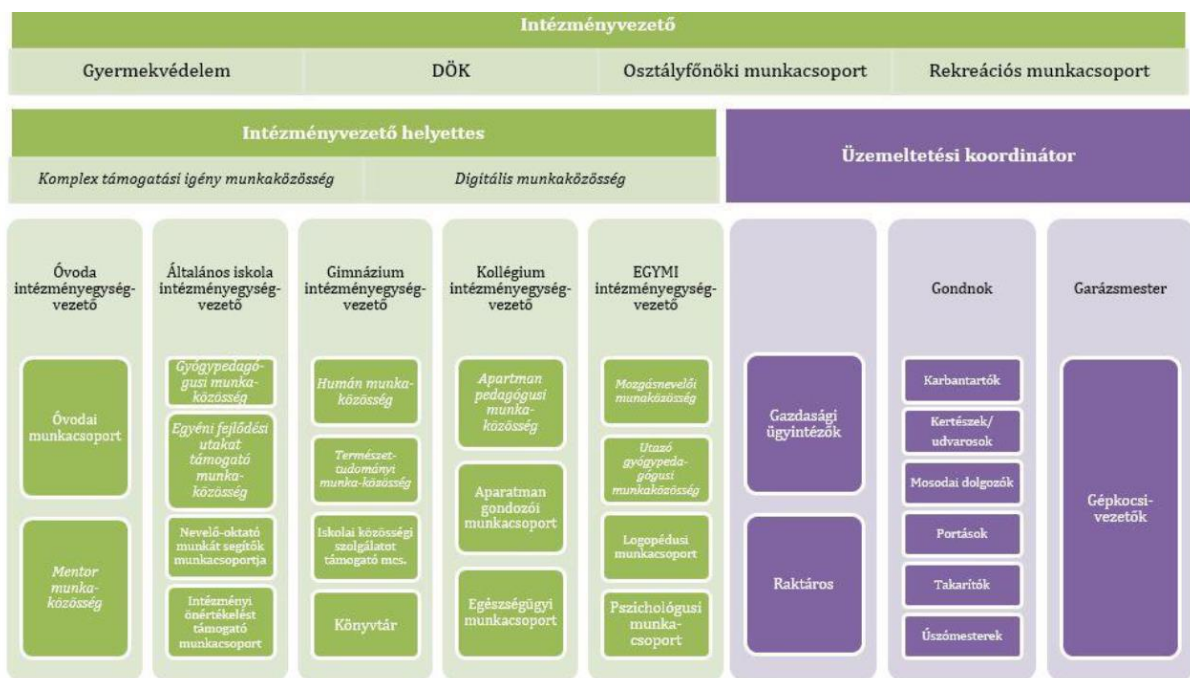
A belső környezet megismeréséhez az alábbi ábrák nyújtanak információt.



A Mozgásjavító Gyermekközpont szervezeti ábrája (Forrás: Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Pedagógiai Programja³⁵¹)

³⁵⁰ Sally Dibb – Lindin Simkin – William M. Pride – O.C. Ferrel: Marketing Conception and Strategies, Houghton Mifflin Publisher of the American Heritage Dictionary 3. kiadás, 1997, 31-64. old. (letöltés: 2023.06.06.)

³⁵¹ https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf 9. oldal (letöltés: 2023.06.06.)



A Mozgásjavító Gyermekközpont munkaközösségei, munkacsoportjai (Forrás: Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Pedagógiai Programja³⁵²)

kapó adó	Nevelési, nevelés-oktatási intézményegységek	Kollégium	Módszertani központ
Nevelési, nevelési-oktatási intézményegységek, (óvoda, általános iskola, középiskola)		- szakkörök - szabadidős tevékenységek - tanórán kívüli foglalkozások	- tapasztalat - szakmai tudásbázis biztosítása -
Kollégium	- tanulók önállóságának kialakítása - tanulók felkészítése a tanórákra - kulturális programok		
Módszertani központ	habilitációs, rehabilitációs ellátás - mozgásnevelés - logopédiai ellátás - pszichológiai ellátás - szociális támogatás		
Külső támogató csoportok	- hozzájárulás kulturális, szabadidős programokhoz - sportkörök szervezése, - versenyeken való részvétel biztosítása		- partnerkapcsolat biztosítása innovációk során

A Mozgásjavító Gyermekközpont egyes intézményegységei egymásnak biztosított ellátásainak, szolgáltatásainak ábrája (Forrás: Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola,

³⁵² https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf, 9. oldal (letöltés: 2023.06.06.)

Gimnázium, Kollégium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Pedagógiai Programja³⁵³⁾

A külső környezet közvetlen és közvetett környezetre osztható, előző legtöbbször személyes kapcsolatokon alapul és ezáltal hatnak egymásra a szereplők, utóbbi esetben pedig jogszabályok, utasítások, társadalmi indirekt ráhatások, tömegkommunikáció és egyéb közvélemény befolyásoló tényezők által történik (vagy nem történik) a ráhatás.

A mikrokörnyezet elemei: a versenytársak, a beszállítók, a vevők, a piaci közvetítők és a közvetlen közvélemény, míg a makrokörnyezet elemei a politikai-jogi környezet, a demográfiai, geográfiai, gazdasági-technológiai, kulturális környezet és a nem közvetlen közvélemény.³⁵⁴

Ennek értelmében a Mozsásjavító Gyermekközpont közvetlen külső környezete az alábbiak szerint alakul.

Versenyhelyzete speciális, mert bizonyos gyermekek esetében monopolhelyzetben van, hiszen mint mozgássérült (halmozottan mozgássérült) gyermekek számára óvodától az érettségiig bentlakásos oktatást nyújtó intézmény egyedüli az országban. Ugyanakkor az integrálható állapotú gyermekek esetében minden olyan párhuzamos évfolyamokkal rendelkező többségi intézmény versenytárs lehet, ahol ezt a sérültségtípust az intézmény pedagógiai programja deklarálja. Befolyásolhatja a versenyhelyzetet a távolság, a közlekedési lehetőségek (szállítószo­l­gá­latok), a személyes kötődések, a tanuló állapotának változása stb.

Az esetleges beszállítók klasszikus fogalma oktatási intézmény esetében nem értelmezhető, de az ilyen profilú intézmények is megjelennek vásárlóként a piacon. A Mozsásjavító Gyermekközpont legfontosabb állandó beszállítói az élelmezési alapanyagok, az egészségügyi-tisztasági termékek szállítói, a tankönyvek, tanszerek szállítói, alkalmanként pedig megjelennek a gyógyászati segédeszközök, iskolai és egyéb bútorok szállítói. Szolgáltatások tekintetében a közüzemek, a javító-karbantartó szolgáltatók, az egészségügyi szolgáltatók (orvosok, nővérek, pszichológusok stb.), a szállítószo­l­gá­latok, az informatikai szolgáltatók, a tanácsadó cégek vannak jelen az intézmény életében. Meg kell említeni az egyházakat is, mivel az etika mellett (helyett) a gyermekek választott felekezet szerinti oktatásban is részesülnek a hit és erkölcs­tan órák keretein belül, e tárgy oktatóit pedig az adott felekezet delegálja az oktatási intézményekbe.

³⁵³ https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf, 10. oldal (letöltés: 2023.06.06.)

³⁵⁴ http://eta.bibl.u-szeged.hu/1829/1/4.lecke_marketingkornyezet.pdf (letöltés: 2023.06.07.)

Az iskola esetében a vevő (fogyasztó) minden potenciális (állapotában igazoltan érintett) tanuló, az iskola felvett tanulói, a gyermekek szülei, családtagjai, az őt ellátó szakemberek (házi orvos, védőnő stb.)

A piaci közvetítők szerepe nem, vagy csak áttételesen értelmezhető, hiszen legfeljebb a tanácsadó, információkat nyújtó szervezetek tartozhatnak ide.

A közvetlen közvélemény részeként említhetők azok a médiumok, melyek kapcsolatba léptek/lépnek az intézménnyel, újságok, rádió, tv csatornák, internetes fórumok, kiadványok, könyvek stb. Fontos megjegyezni – az intézmény profiljából adódóan – a szakmai szervezetek jelenlétét. Ide tartoznak az országos, vagy akár a nemzetközi érdekvédelmi szervezetek (MEOSZ, SINOSZ stb.), melyekkel kapcsolatot tart fenn az intézmény, a szakmai partner- és háttérintézmények – az EGYMI-k, szakértői bizottságok, nevelési tanácsadók és a többi szegregált fogyatékos gyermekeket oktató-nevelő intézmény (Vakok Intézete, Vakok és Gyengénlátók Iskolája, Hallássérültek Budapesti Tanintézete stb.)

A makrokörnyezet nem közvetlenül hat az intézményre, közülük legmeghatározóbb a politikai-jogi környezet, hiszen minden oktatási intézmény csak a vonatkozó jogszabályok szerint működhet, ennek követése, betartása és betartatása az intézmény vezetőinek és dolgozóinak nem kis feladatot jelent.

A demográfiai környezet hatása az, amit egy oktatási intézmény leginkább megérez. A statisztikai adatok ugyan az iskoláskorú gyermekszám lassú csökkenését mutatták, de a családbarát intézkedések eredményeképpen a következő években ez a tendencia változni látszik – igaz, nagyon eltérő lehet a területi megoszlás ezekben az arányokban. A Mozdásjavító Gyermekközpont vonatkozásában ez a hatás ambivalens módon jelentkezik, mert a releváns lakosságon (tanköteles korosztályok) belül nő az állapotuk miatt ebbe az intézménybe irányítható tanulók aránya és száma, de az integráció elszívó hatása is érvényesül, mert egyre nagyobb azon többségi intézmények száma, akik vállalják a mozgássérült tanulók integrálását. A geográfiai (földrajzi) környezet hatása is szembetűnő, minél távolabb lakik egy gyermek az intézménytől, annál kisebb a valószínűsége, hogy a szülők ezt a lehetőséget választják, vállalva a kollégiumi lakhatással járó gondokat is. A szállítószoalátok nem minden esetben könnyítik meg az érintettek dolgát, hiszen mozgássérült gyermekeket buszoztatni, emeletre vinni sok esetben nehéz feladat, és több gyógyászati segédeszköz szállítását jogszabályok tiltják (pl.: rolátor, járókeret, aktív kerekesszék stb.)

A gazdasági-technológiai környezet hatása is kettős. Ha eredményes a gazdaság, mindenképpen több forrás fog rendelkezésre állni az egészségügy és az oktatás tekintetében, de befolyásolja a

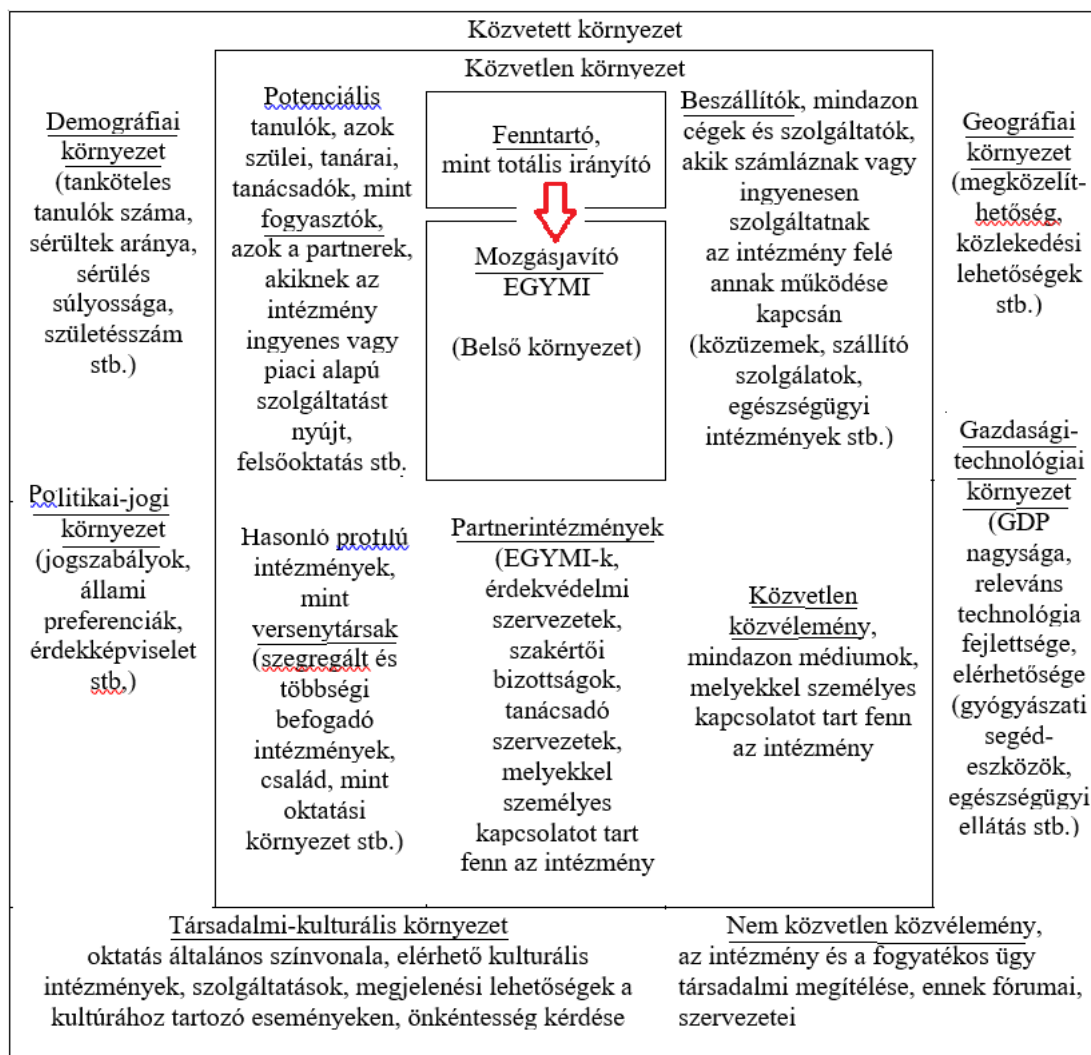
források nagyságát a javak elosztása is, azaz milyen arányt képviselnek a vonatkozó erőforrások az össz nemzeti termék részeként. Ugyanakkor a technikai fejlődés (K+F) az egészségügy, az oktatás és a fogyatékoság tekintetében mindenképpen befolyásoló tényező, gondolhatunk itt a diagnosztikai eszközökre, a terápiás eszközökre, a segédeszközökre, a gyógyszerekre vagy bármilyen technikai vívmányra, ami segítheti az intézmény munkáját.

A kulturális környezet nem csak az oktatási tevékenységet szövi át (intézményen kívüli vagy nyitott belső versenyek, színházlátogatás, múzeumpedagógia, tanulmányi kirándulás stb.), de az iskola arculatát és megítélését is befolyásolják azok a rendezvények, melyek színesítik a tanévet. Ezen a területen is kivételes az intézmény, a teljesség igénye nélkül: Tárva vár, Játék határok nélkül, Nyitott kapuk, alapítványi bál, cserelátogatások, filmes versenyek, táborok, üzemlátogatások stb. Az iskola helyet ad előadók, társulatok produkcióinak, sporteseményeknek, hazai és külföldi látogatóknak, fogadja az önkénteseket stb.

A nem közvetlen közvélemény hatása inkább a fogyatékos ügygel kapcsolatban értelmezhető, hiszen a Mozgásjavító Gyermekközpont ritkán szerepel a médiában, kimondható, hogy a szakembereken kívül nem nagy az ismertsége – annak ellenére, hogy az intézmény mindent megtesz, hogy létéről és eredményeiről értesüljön a közvélemény. Megnyugtató, hogy a legtöbb ilyen jellegű visszajelzés pozitív, akik megismerik az intézmény tevékenységét, elismeréssel nyilatkoznak róla.

Ami a Mozgásjavító Gyermekközpont sajátosságát jelenti a klasszikus marketingkörnyezet tekintetében a környezet legfontosabb, meghatározó eleme: a fenntartó – esetünkben a Közép-Pesti Tankerületi Központ. A jogszabályi előírásoknak megfelelően ő az intézmény irányítója, gazdasági ügyeinek intézője, a személyzeti és tanügyi döntések meghozója, a delegált ügyek jóváhagyója.

További érdekesség, hogy a szülői érdekképviselő, a diákönkormányzat a belső és külső környezet határán értelmezhető, mindkét halmaznak részét képezve. (A szülő nem része az intézménynek, véleményével mégis közvetlen befolyással, hatással lehet a döntéshozókra akár személyesen, vagy érdekképviselt útján, vagy a fenntartón keresztül, a médiumok segítségével vagy például jogi úton is. A diákok közvetlenül részei a belső környezetnek, ugyanakkor mint iskolahasználó, fogyasztója az oktatási szolgáltatásnak, egy országos diákpárlament részeként viszont külső tényezőként is szerephez juthat.



A Mozgásjavító EGYMI külső és belső környezetének összefoglaló ábrája
(saját szerkesztés)

Jól érzékelhető az iskola névválasztásán az a komplexitás, sokszínűség, amelyet képvisel. Az intézményről, annak munkájáról, tevékenységéről, viharos történetéről, melyet az elmúlt 110 évben volt kénytelen átélni, többféle forrás áll rendelkezésre. Az alábbiakban olvasható néhány tény és gondolat az intézmény honlapja,³⁵⁵ a *Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyermekek szolgálatában* című jubileumi kiadvány,³⁵⁶ és az intézmény Pedagógiai Programjában megfogalmazottak³⁵⁷ alapján íródott, beleszőve a saját pedagógiai tapasztalatokat is.

A „város peremén”, közvetlenül József Attila valamikori lakhelye mellett, Zuglóban, a Városliget szomszédságában, bő 100 éve tanulnak, játszanak, sportolnak, készülnek az önálló életre, a társadalmi integrációra a mozgáskorlátozott gyermekek. Magyarországon először itt

³⁵⁵ www.mozgasjavito.hu

³⁵⁶ Szerkesztette: Bán Éva, Nádas Pál, Okányi Andrea, Tarnói Gizella Felelős Kiadó: Nádas Pál, 2003.

³⁵⁷ https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf 6.o. (letöltés: 2022. 06. 15.)

létesült ilyen jellegű intézmény, amelyet a Deák Ferenc Szabadtér Pályázat³⁵⁸ tagságának jótékony cselekedete nyomán, 1903. december 24-én a Nyomorék Gyermek Menhelye és Egylete néven alapítottak meg.³⁵⁹ (2.2.1-2. kép, lásd Képek című fejezet)

Az intézményben napjainkban több mint 200 mozgáskorlátozott gyermek oktatása, nevelése, mozgásfejlesztése, egészségügyi ellátása és gondozása, képzése és sérülésspecifikus ellátása történik már 3 éves kortól. Szakmai tevékenységei az óvodai, általános iskolai, középiskolai intézményegységek munkája által valamennyi korcsoport számára elérhető, mint ahogyan az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény által támogatott együttnevelési projektek, ellátások, szakértői megsegítések is. egyrészt egymásra épülnek, másrészt a kollégiumi ellátás valamennyi korcsoport számára elérhető, mint ahogyan az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény által támogatott együttnevelés is.

Az intézmény a kezdetektől elkötelezett a komplex fejlesztés iránt. A cél: biztosítani a legkorszerűbb sérülésspecifikus nevelést-oktatást, a különböző terápiákat, az egész napos mozgásnevelést, gondozást, egészségügyi és kollégiumi ellátást óvodáskortól a középiskola befejezéséig. Pedagógiai céljai közé tartozik, hogy megteremtse az esélyegyenlőség alapjait azért, hogy az iskolai tanulmányok adott pontján az integrációra és az önálló életvitelre felkészültek legyenek tanulóink.³⁶⁰

A 2010-ben lezárult rekonstrukciót követően a régi és új épületek együttesen alkotják azt a környezetet, amely a teljes körű akadálymentesítés révén valódi XXI. századi körülményeket teremt a mozgáskorlátozott gyermekek neveléséhez, oktatásához és gondozásához. A három, egymással összekapcsolt épületből álló intézmény szaktantermekkel, tornatermekkel és tornaszobákkal, egy 25 méteres, versenyek rendezésére is alkalmas uszodával, tanmedencével és egyéb hidroterápiás egységekkel, színházteremmel, ebédlővel, közösségi térként is funkcionáló kis és nagy „zsibongóval”, tágas belső udvarokkal, valamint 10, egyenként 12 fő fogadására alkalmas apartmannal várja a mozgáskorlátozott tanulókat.

Ezzel megteremtődött a lehetősége annak, hogy az intézmény újabb évtizedekre nyújtson korszerű fejlődési és fejlesztési teret a mozgáskorlátozott gyermekek és fiatalok számára.

Új kihívást jelentett a 2010-ben elinduló, régi álomként, célként megvalósuló középiskola. Fordított helyzet jelentkezett az inklúziós törekvések mellett, ugyanis szegregált körülmények között, de nem gyógypedagógus szaktanárok oktatásával, normál tanmenetekkel és

³⁵⁸ <https://galilei.hu/sajto/szabkomgyerek.htm> (letöltés: 2022. 05- 15.)

³⁵⁹ Benczúr Miklósné: Házavató – Történeti áttekintés a mozgáskorlátozott gyermekek gyógypedagógiai neveléséről egy házavató kapcsán. Gyógypedagógiai Szemle, 2011/3. (letöltés: 2022. 05- 15.)

³⁶⁰ https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf 8.o.

elvárásokkal kell megfelelniük a végső kimeneti mérésnek, az érettséginek. Ez minden szempontból újdonság volt az iskolának és az intézményben tanító gyógypedagógusoknak, szaktanároknak egyaránt. Az eddigi, több mint száz éve működő általános iskola mellett újfajta szaktudásra, nézőpontokra lett szükség. A gyógypedagógusok elérték kompetenciahatáraikat, hiszen egy középiskolában szaktantárgyi tudásra van szükség és szaktanárok oktatják a tanulókat.

Tehát speciális körülmények között, különböző sérülésekkel együtt élve, dolgozva, tanulva kell megfelelniük a többségi, standard méréseknek, az érettségi- és nyelvvizsgakövetelményeknek, a továbbtanulási szándékoknak. Joggal tehetjük fel a kérdést: egyáltalán megoldható feladat ez az intézmény számára? A középiskola eddigi eredményei (érettségi, nyelvvizsga megszerzése, ECDL-vizsga, továbbtanulási adatok) alapján igen.

Az iskolában ma már a hagyományos alapellátásán túl - szakmai szolgáltató centrumként - Módszertani Központ is működik azért, hogy a több mint száz év alatt nyert szakmai tapasztalatra építve támogathassa a többségi iskolákban, integrációban tanuló mozgáskorlátozott gyermekeket, szüleiket és tanáraikat, a szakszerű fejlesztés elősegítése érdekében.

Az intézmény öt szakterületen látja el feladatát.

Óvodai intézményegység, mely a 2013/2014-es tanévtől indult, fő feladata az iskolai tanulmányokra előkészítő és felkészítő tevékenység, természetesen kiemelt a fejlesztési funkció is.

Az általános iskolai intézményegység az „ép értelmű” mozgáskorlátozott gyermekek számára, de szándék mutatkozik az enyhe értelmi fogyatékos gyermekek párhuzamos oktatásának elindítására is (meghatározott létszámkvóta szerint).

A diákotthon bentlakásos életvitelt biztosít a vidéken lakóknak a tanév során, kollégiumi intézményegységként szerepel a dokumentumokban.

A középiskolai (gimnáziumi) intézményegység részt vállal a fogyatékos fiatalok érettségire és a továbbtanulásra való felkészítésében, a kutatások diákokkal kapcsolatos vizsgálatai jobbára ebben az intézményegységben történtek.

Az Egységes Gyógypedagógiai és Módszertani Központ intézményegysége (EGYMI) szaktanácsot ad, és a fejlesztésben is segítséget nyújt minden érintett, tankötelezett korú gyermek számára akár egyénileg, de még inkább az integrációban tanulók illetve tanító – sok esetben gyógypedagógusi végzettséggel és tapasztalattal nem rendelkező – pedagógusok számára.

Az intézmény pedagógiai céljai a következőkben fogalmazhatók meg:

Az esélyegyenlőség alapjainak megteremtése azért, hogy a tanulók felkészültek legyenek az iskolai tanulmányok adott pontján az integrációra és az önálló életvitelre. Kiemelt cél a tanulóban az egészséges énkép és önbizalom kialakítása, a kudarcűrő képesség növelése, a szükséges sikerélmény biztosítása, az önállóságra nevelés. Utóbbi cél megvalósítása során ideális lenne elérni, hogy a tanuló képes legyen az önálló életvitel lehetőségeinek kialakítására saját korlátai megismerésével.

Érzékenyítés

„...A nevelés tárgykörében az érzékenyítés viszonylag nem régi kifejezés. Egy vagy több technikát jelent abból a célból, hogy valaki számára tolerálható (vagy elfogadható) legyen másvalakinek a szokásostól való eltérése...”³⁶¹

Az érzékenyítésnek többféle megközelítése ismert (lásd Fogalomtár). Más megfogalmazás szerint az érzékenyítés során egy célszemély, csoport vagy akár társadalmi réteg figyelmét kell felkelteni valamely fontos (társadalmi) kérdésre. Ehhez jól kell ismerni a célcsoportot, képesnek kell lenni a célcsoporttal kommunikálni és jól kell tudni meghatározni az alkalmazott módszereket, eredményesen kell tudni aktivizálni őket, és meg kell határozni pontosan, hogy mit is várunk a folyamattól. Az érzékenyítés a tájékoztatásnál sokkal többet jelent, célja egy üzenet közvetítése. Az érzékenyítés során az érzékenyítendő alanyban elsősorban nem tudatos folyamatok zajlanak, ez feltételezi az üzenet eredményes beépülését, elsősorban az attitűd, a viselkedés, a viszonyulás megváltozását.³⁶²

Az érzékenyítés a Mozsásjavító tevékenységében kiemelten fontos – az intézmény honlapjának tanulsága szerint – ennek kidolgozása és alkalmazása elsősorban a Módszertani Központ feladata. Ez a módszer az egyik legfontosabb kapcsolatot jelenti a „külvilággal”, az integrációban tanuló gyermekekkel, az ott dolgozó pedagógusokkal, a szülőkkel – és mindazokkal, akik többet akarnak tudni a mozgássérültekről, a fogyatékkal élővel való együttélésről, az állapotból adódó beszűkült lehetőségekről és ezek kreatív megoldásairól.

„Az érzékenyítés hirdetett célja: tudatosan hatni és befolyásolni másokat, azaz a társadalom különböző rétegein és csoportjain keresztül tudatosan hatni és befolyásolni a kívülállókat az érzékenyítés érdekében. A társadalom elfogadott szokásrendszere, a megszokott, sztereotip

³⁶¹ <https://www.gyermeknevelés.hu/erzekenyites-mit-jelent/> (letöltés: 2022. 05. 15.)

³⁶² http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/21_az_erzekenyites_ltalansagban.html (letöltés: 2022. 05. 15.)

sémáktól eltérő, (másság, kisebbség, fogyatékoság, stb.) az objektív, de a többségtől különböző helyzettel kapcsolatban megértőbb, érzékenyebb környezet kialakítása. Az érzékenyítettek közvetlen tapasztalatok megélésével, saját élményen keresztül váljanak nyitottabbá a befogadásra és az elfogadásra. A cél elérése során megtapasztalhatják a résztvevők saját korlátaikat, határaikat.

Érzékenyítési lehetőségek

Az érzékenyítési folyamat nem lehet egyoldalú. Önkéntesség és nyitottság kell hozzá. Az érzékenyítés folyamata minden esetben két vagy többoldalú szereplőt, szereplőket feltételez. Fontos az érzékenyítés célcsoportjának (testi-érzékszervi, értelmi, stb.), céljának pontos megjelölése. Az érzékenyítés – lehetőleg cselekvésbe ágyazottan történjen, mert a közvetlen élmény rendelkezik a legjobb fejlesztési hatással. Vonjuk be a megszerzett személyes tapasztalatokat, a családi és más közösségi élményeket és ezeket ötvözzük a tanult tudással.

Az érzékenyítés folyamata az érzékenyített oldaláról az érzékelés, az érzet és a közvetlen tapasztalatszerzés útján valósul meg. Célszerű az iskolai közösségeken belül az osztályban vagy annál kisebb csoportokban dolgozni azért, hogy a folyamatba bekapcsolódó diák, vagy más résztvevő a lehető legnagyobb önálló aktivitással élje meg a programot.”³⁶³

Az érzékenyítés iskolai belső környezetben vagy iskolán kívüli programokon való részvétellel is történhet.

Érzékenyítő programokat 2000 óta tartanak az integráló óvodák, iskolák számára. Lehetőséget biztosítanak a nevelési, oktatási, fejlesztési, gondozási, ellátási tevékenységek során használatos eszközök kipróbálásához. Ennek során a résztvevők bepillantást nyerhetnek mozgáskorlátozott társaik életébe, mindennapos nehézségeikbe, de örömeikbe is.

A Mozgásjavító érzékenyítő programjainak sajátossága, hogy elsősorban a mozgásfogyatékkal élők szemszögéből mutatja be a korlátozottság determinálta állapotokat, helyzeteket. Ennek során különböző – módszertanilag átgondolt és kidolgozott – program áll rendelkezésre, de a célcsoport ismerete során ezeket mindig egyénileg állítják össze és bonyolítják le.

Leggyakoribb a mechanikus és elektromos kerekesszék kipróbáltatása, sík területen illetve akadálypályán. Játékos formában gyakori a versenyeztetés épek és sérültek között, ilyen lehetőség például a boccsa.³⁶⁴

³⁶³ mozgásjavito.hu/szakma-szolgáltatásaink/szakma-szolgáltatásaink-erzenyito-programok/ (letöltés:2025.04.25.)

³⁶⁴ fogalomtár

A boccia (a kifejezés olasz eredetű): súlyos mozgásállapotú sportolók játéka, melynek során csak a fej mozgásával, segédeszköz és segítő személy közreműködésével kell labdákat megadott szabályok szerint gurítani. Egyénileg, párosan és/vagy csapatban is játszható). De vannak még egyéb ügyességi tevékenységek, játékok, például különféle feladatok végrehajtása összekötözött kézzel, lábbal, füves vagy homokos akadálypályán.

Népszerű a lábbal írás, rajzolás, az öltöztetés-vetkőzés fél kézzel. Közkezdelt csoport-, csapatjáték a görlabda, ahol gurulószámolyon hasalva - a futball szabályaihoz hasonlóan - kell a labdát az ellenfél kapujába juttatni. De izgalmas a tízórás fél kézzel történő elkészítése is, speciális eszközök segítségével. Továbbá balkezes eszközök, ollók³⁶⁵, fogók, és egyéb mindennapi tevékenységet könnyítő eszközök, például inget, pólót hajtogató segédeszköz³⁶⁶ speciális megfogók, emelők kipróbáltatása.³⁶⁷

Sok olyan eszközt is használnak, mely a kereskedelemben nem kapható, hanem saját fejlesztés eredményeképpen alakították ki, a megtapasztalt szükségletek alapján.

2.3. Partnerintézmények, társintézmények

Oktatási munkánk révén a nemzetközi kapcsolatok ápolása kiemelkedő fontosságú, hiszen a megélt tapasztalatok, az átvett – legtöbbször a hazai, még inkább intézményi lehetőségekhez, célokhoz igazított – jó gyakorlatok, az átadott tapasztalatok, a pedagógusok és a tanulók cserelátogatásai, egymás szakmai vagy akár személyes kapcsolatainak ápolása, tevékenységeik, vagy akár kudarcaik nyomkövetése mindkét fél tevékenységét gazdagíthatja. Három társintézmény bemutatásával nyerhetünk kitekintést más országok hasonló jellegű oktatási feladatainak problémáira, megoldásaira.

A három intézmény a németországi Pater Rupert Mayer Zentrum³⁶⁸ Regensburgban, a holland Werkenrode School³⁶⁹ Groesbeek városában és a belfasti Fleming Fulton School³⁷⁰ Írországbán.

³⁶⁵ <https://balkezesgyerekek.hu/shop> (letöltés: 2022. 05. 15.)

³⁶⁶ https://www.mindenitt.hu/index.php?route=product/list&keyword=hajtogat%C3%B3&gclid=Cj0KCQjwntCVBhDdARIsAMewACkQhNgupLPuRM6yPjK06AsnM6U6yZpYoo72h_9XuT-pWtle1QaVlVYaAhyXEALw_wcB (letöltés: 2022. 05. 16.)

³⁶⁷ https://www.kaiserkraft.hu/takaritogepek-es-szerek/gyujtoszerszamok/univerzalis-fogo/hossz-97-cm/p/M6945013/?articleNumber=561629&utm_content=Waste-systems%3ELitter-pickers-&-litter-spikes&utm_term=561629&customerType=B2C&infinity=ict2~net~gaw~cmp~16519331196~ag~ar~kw~mt~acr~8958531927&PC=&storefront=current&infinity=ict2~net~gaw~ar~kw~mt~cmp~16519331196~ag~gclid=Cj0KCQjwntCVBhDdARIsAMewACkO0fQZYB4FqxnU4maB4RJ1MM3VKA0X1sIVxNXZYVvgZi6WejlaF2waAvgEALw_wcB (letöltés: 2022. május 16.)

³⁶⁸ <https://www.prmz.de> (letöltés: 2022. 05. 17.)

³⁶⁹ <https://www.werkenrodeschool.nl> (letöltés: 2022. 05. 16.)

³⁷⁰ <https://www.flemingfulton.org.uk> (letöltés: 2022. 05. 16.)

Az intézmény névadója és egyben védőszentje boldog Ruper Mayer jezsuita atya (1876-1945), az első világháborúban katonai káplánként elvesztette egyik lábát, de papi hivatását élete utolsó pillanataig folytatta (misézés közben vesztette életét). *„Nálunk normális dolog különlegesnek lenni”* – olvasható a centrum jelmondata. Óvodát, általános és középiskolát működtetnek, de elsősorban támogatóközpontnak és nem kifejezetten oktatási intézménynek aposztrofálják magukat. Az állam ugyan elismeri a centrumot, mint iskolát, de szegregált intézményként csak olyan gyermekek nevelése és edukációja folyik itt, akiknek a motoros képességeik területén diagnosztizált betegségük, problémájuk van. Az autizmus spektrum zavarral élő tanulók befogadására is felkészült a centrum, amennyiben egy gyermek motorikus fejlesztésre is szorul. Természetes tehát, hogy az oktatás-nevelés szerves részét képezi a fejlesztő munka. Ennek megtervezése, megvalósítása mindig egyénre szabott, tehát az országban illetve a tartományban elfogadott tantervekre épülő tanmenetek mellett az egyénre szabott speciális testi és mentális fejlesztés összehangolása jelenti a foglalkozások kidolgozásának alapját. Kiemelt pedagógiai irányelv az interdiszciplinaritás, tehát szükség esetén a tananyag feldolgozásánál gyakorlat lehet a szoros tantárgyi keretek fellazítása, ideértve akár a tanórák beosztását, hosszát is. Hasonló pedagógiai elvek fellelhetők a 4.4 fejezetben leírt mátrix módszer alkalmazásával kapcsolatban is.

A foglalkozásokon a tanulók kislétszámú csoportokban vesznek részt, de szükség esetén előfordul az egyéni foglalkozás is, különösen a mozgás- vagy mentális fejlesztés esetében. A középiskola elsődleges célkitűzése, az adott tanuló önismeretének (erősségek, gyengeségek, képességek, korlátok, lehetőségek) minél alaposabb feltárása, a társadalmi beilleszkedés, a maximális önállóság, a munkaerőpiacon való megfelelés kompetenciáinak fejlesztése. Az iskola mellett bentlakásos diákotthon segíti a tanulók akadálymentes lakhatását, ennek házirendje is az együttélést, az önállóság megerősítését segíti, általában 4 fő van egy szobában és 4-5 szobához tartozik egy fürdőszoba illetve konyha. A kollégium létezését nem csak az otthontól való távolság indokolja, de az a tény is, ha a tanuló állapota olyan terápiákat, ellátásokat igényel, melyek nagy terhet jelentenének a szülőknek, vagy az ellátás speciális (jobbára egészségügyi) szakértelemhez kötött. A kollégiumi életet csakúgy, mint az iskolai mindennapokat gyógypedagógiai asszisztensek segítik. Az évek során a Mozgásjavító Gyermekközpont tanulói, tanárai, asszisztensei gyakran látogatták meg az intézményt, és fogadták az onnan hazánkba, intézményünkbe látogató „Ruperteseket”. A tartalmas

testvérintézményi kapcsolat eredménye – sok más kölcsönös személyes és szakmai tudásátadás mellett – a Mozgásjavító Gyermekközpont működésének legnagyobb bővítése során az apartman rendszerű kollégium és több szakkabinet, mozgás- és sportlétesítmény kialakításának koncepciója és megvalósítása. A mozgásterápiák tervezése, a fejlesztő tevékenységek tekintetében is sok hasonlóság mutatkozik a két intézmény munkájában, a találkozások, tanulmányutak, az akár napi szintű levél (e-mail) váltások a kölcsönös segítségnyújtás, a tapasztalatcsere, a jó gyakorlatok átvétele, adaptációja, a nagyobb eseményekre való meghívások, a vakációk idején történő cserenyaralások mind építik, gazdagítják nem csak a pedagógusok, de a gyerekek életét is. Az oktatás tekintetében a Mozgásjavító szigorúbb elveket alakított ki, részben a középiskolai felvételi, részben az érettségi és egyéb vizsgákra (nyelvvizsga, ECDL stb.) való eredményes felkészülés okán is. A német testvériskola tantárgyi összevonásainak rugalmassága a magyar oktatási rendszer kereteit feszítené, az adott óraszámok és az azokat tartalommal megtöltő tananyagegységek ütemes elsajátítása – főleg középiskolai szakaszban – a magyar intézményben jóval nagyobb hangsúlyt kap. A magyar intézmény tantestületében a szaktanárok aránya jóval magasabb, a többi érintett iskolák felé nyújtandó – elsősorban gyógypedagógiai jellegű – szolgáltatások ellátására, külön intézményegység (Módszertani Központ) hivatott. Törvényi előírások miatt a kelleténél jóval kevesebb pedagógiai asszisztens dolgozik itt, mint a német testvériskolában, ahol elsősorban kifejezetten gyógypedagógiai képzettségű asszisztenseket alkalmaznak – mivel ott jóval nagyobb a merítés lehetősége. A már említett interdiszciplinaritás okán a magyar értelmezés szerinti tantárgyi struktúrák lazábbak, mint a tananyagtartalmak, mint az időbeli ütemezés tekintetében. A történelem oktatásában az ókor és azok az időszakok szerepelnek nagyobb hangsúllyal, melyek a művészettörténethez szorosan kapcsolódnak, a többi köztes időszakokat nagyvonalúbban kezelik, beleértve a XX. század történetét és a közelmúlt politikai-történelmi eseményeit is. Viszont jóval nagyobb hangsúlyt kapnak a művészeti korszakok ismeretei, műalkotásai, de kijelenthető: a teljesség igénye nélkül, válogatva, sajátos hangsúlyok alkalmazásával. A mindennapi élethez szükséges praktikumok, kompetenciák szintén nagyobb arányban szerepelnek, tantárgyi megkötöttség nélkül, minden lehető esetben, ahol ez az edukációban megengedhető és értelmezhető. A fenti ismertetés részben az iskola weboldala, részben saját tapasztalatok, részben pedagógiai tevékenységet végző vagy azt segítő kollégáink, tanítványaink elbeszélései, a közös munkákat, projekteket bemutató beszámolóik alapján készült.

Groesbeek kisváros Hollandia délkeleti részén, közel a német határhoz. A nevezett intézménnyel talán a legrégebbi a kapcsolat, ez egy középiskola, és speciális oktatást kínál azoknak, akik fizikai vagy halmozott fogyatékoság, esetleg tartós betegség (például hosszas műtétek sorozata) miatt különleges támogatást igényelnek, és tanköteles korban vannak. Az iskolába orvosi vagy szakértői javaslat alapján lehet bekerülni. Alapelv, hogy figyelembe veszik az adott fiatal képességeit, oktathatóságát, ambícióit. A holland oktatási rendszer jellemzője a rugalmasság, a decentralizáltság, a mindenki számára kötelező tananyagtartalmak – az általunk ismert és ebben a földrajzi régióban inkább alkalmazott porosz iskolarendszereknél jóval – szabadabb kezelése. „*A holland kormány nyílt célja az oktatási szolgáltatások decentralizálása és szabályozásának megszüntetése.*”³⁷¹ Ez a liberális koncepció nagyban segítheti az egyénre szabott fejlesztő-oktató tevékenység tervezését és megvalósítását. Noha az iskoláknak csak 30 százalékát tartja fenn az állam (a többit az egyházak, alapítványok, magánszemélyek stb.), az állam minden intézmény fenntartását valamilyen formában támogatja. Az oktató-nevelő-fejlesztő tevékenységet széleskörű partneri kapcsolatrendszer segíti, egy szakmai képzést is nyújtó tanintézmény esetében ez elengedhetetlen. Utalhatunk itt a gyakorlatok megszervezésére, szakmai oktatók tevékenységére, gépekre, eszközökre, anyagokra, szakirodalomra stb. Szoros oktatási-tanügyi kapcsolatot alakítottak ki a Montessori College Főiskolával (aminek kampusza Nijmegenben található, de tagintézménye működik Groesbeekben), mely nem csak továbbtanulási, továbblépési lehetőséget nyújthat az érintett tanulóknak, de a tananyagtartalmak összefésülésével közös tanórákat és egyéb közös projekteket is szervezhetnek. Mindkét tanintézményre jellemző, hogy támogatja az egyéni tanulási utakat, a tanuló szinte teljes szabadságot kap a saját képzésének tartalma és kimenetele tekintetében, természetesen összehangolva az egymásra épülő tananyagtartalmakat. Így sokkal nagyobb jelentősége van a megszerzett végzettségek oklevelein, tanúsítványain túl annak a dokumentációnak, hogy milyen tudományterületek tantárgyait tanulta a végzett fiatal és mennyi ideig. Nem véletlen, hogy az intézmény oktatási koncepciójának alapja az Agóra, amely kimondottan arra a görög hagyományra utal, amikor a téren (térben) közösségi tanulás történt,

³⁷¹ <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-megkozelitesek/hollandia> (letöltés: 2022. 05. 16.)

a mester és tanítványai személyes, bensőséges kapcsolatban adták át a tudást egymásnak és persze fogadták a tanító instrukcióit.³⁷²

Az intézmény egységei

A *De Kom* nevű intézményegységben az autista és súlyosan halmozottan fogyatékos tanulók oktatása, nevelés, fejlesztése történik.³⁷³ Deklarált cél, hogy harmonikus egységben valósuljon meg a speciális gyógypedagógiai fejlesztés és a középfokú oktatás. Elengedhetetlen feltétele ennek a megfelelő pedagógiai légkör biztosítása. A *Mikádó* elnevezésű intézményegység a nevében is szimbolizálja az iskola alapkonceptióját. A Mikado egy keleti koncentrációs játék, mely megköveteli az alapos koncentrációt. Fel kell mérni, hogy mire van szüksége a tanulónak, mit tud elérni, és ennek alapján alakítják ki a fejlődési tervét, „testre szabottan”. Fontos továbbá, és talán ez a legnagyobb különbség a mi iskolai alapelveink és az ottani oktatási filozófia között, hogy a „tanulókat azért értékeljük, amire képesek, és nem azért, amire (még) nem képesek.”³⁷⁴ Az itt folyó oktatás az általános iskolai korosztályt érinti, elsősorban az alsó tagozatosokat, és az eredményeik függvényében léphetnek tovább. Az alapvető képességek fejlesztése történik az ismeretszerzésre tervezett idő legnagyobb részében, úgymint olvasás, számolás, helyesírás. Számunkra legfontosabb a *St. Maartenschool*, ahol a testi vagy halmozott fogyatékossgal élő tanulók és a tartósan beteg gyermekek tanulhatnak. Jellemzőjük az intenzív támogatási igény, a rehabilitáció. Fejlesztésük sok esetben aprólékosabb, csak kisebb lépésben tudnak haladni. Kiemelten fontos a gyermek fejlődési szintjének megfelelő, biztonságos tanulási környezetet, az akadálymentesség, a speciális eszközpark.

Specifikus szolgáltatás a mozgásterápia, esetükben különösen fontos a problémák komplex kezelése, és itt a leggyakrabban alkalmazott metódus az interdiszciplinaritás és az átlagosnál is nagyobb hangsúlyt kapnak a tanórán kívüli foglalkozások. Ezeknél a programoknál kiemelt a külső és belső támogató társintézmények és egyéb intézmények szerepe, ezek lehetnek termelő és szolgáltató cégek, alapítványok, egyházak stb.³⁷⁵ A *Talita Koemi* tanulási nehézségekkel küzdő diákok számára jött létre, akiknél ez a fogyatékossg nagymértékű, és integrációban nem, vagy nehezen lennének kezelhetők. Kevés olyan oktatási rendszert ismerünk, ahol létezik külön intézmény vagy intézményegység kifejezetten a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek

³⁷² <https://montessoricollege.nl/onze-school> (letöltés: 2022. 05. 16.)

³⁷³ <https://www.de-kom.nl/home> (letöltés: 2022. 05. 14.)

³⁷⁴ <https://www.mikadoschool.nl/onze-school> (letöltés: 2022. 05. 16.)

³⁷⁵ <https://www.maartenschool.nl/onze-school> (letöltés: 2022. 05. 16.)

számára, ezt a gondot általában az integrációban oktatva-nevelve oldják meg, a gyógypedagógiai tudással csak mérsékelttel rendelkező, többségi oktatásra szakosodott pedagógusokra terhelve, jó esetben támogató, speciális tudással rendelkező szakemberek segítségével támaszkodva. A követelmények itt – értelemszerűen – alacsonyabbak. Szoros a szülőkkel való koherens együttműködés is. Célként fogalmazzák meg, hogy a képességhiányok, gyengeségek ellenére a gyermekek megtalálhassák a számukra megfelelő helyet a társadalomban, cél továbbá a társadalmi aktivitás növelése, a befogadás előkészítése. Az itt tanuló gyerekeket viszik leggyakrabban „iskolán kívülre”, hogy minél több tapasztalatot szerezzenek, lássanak, sok mindent kipróbáljanak, hiszen a csupán „száraz” elmélet elsajátítása nehéz feladat lenne számukra.³⁷⁶

A *De Cambier* a szakmák, a szakismeretek elsajátításának intézményegysége. A diákok, a szüleik és az iskola dolgozói csapatként dolgoznak, tevékenykednek azon cél elérése érdekében, hogy merre orientálódjon a gyermek, és sokat tesznek azért, hogy az iskola légköre, hangulata megfelelő, pozitív legyen. Az oktató-nevelő munkát végzők és segítők palettája itt a legszínesebb: tanárok, tanársegédek, belső felügyelők, gondozást támogatók, iskolavezetők, külső gyakorlólhelyek vezetői, alkalmazottai és szakoktatói. Az iskola edukációs alapfilozófiája, hogy az itt folyó tanítási tevékenység – lehetőség szerint – semmiben ne különbözzön a normál oktatástól, csak az egyéni adottságok, fejlődési időszakok miatt más ütemben más kontextusban sajátítják el a tudnivalókat. Központi szerepet kap az oktatásban az önállóságra nevelés, a szociális és érzelmi tanulás, a beszédkésztség (kommunikáció) fejlesztése és az állampolgári ismeretek elsajátítása és megélése. Ennél az intézményegységnél is alap, hogy a tanuló egyéni oktatási és egyéb kompetenciáit, szükségleteit és igényeit veszik figyelembe az egyéni tanulói utak kialakításánál.³⁷⁷

A szakmai oktatásba általában 16 éves kortól tudnak a diákok bekapcsolódni. Ennek lépcsőfokai a gyakornokság, amikor a tanulók az iskola épületében lévő műhelyekben, kabinetekben és az iskola környékén található gyakorlólhelyeken szereznek szakmai készségeket, próbálhatják ki magukat. A folyamatos helyszíni tanulás a belső képzés és a külső tanulószerveződéses képzés közötti lépcsőfok. Ennek lényege, hogy a tanulók egy külső helyszínen gyakorlati munkát végeznek, de a saját iskolájuk személyzete felügyeli őket, ugyanakkor mégis külső társadalmi közegben tevékenykednek. Az utolsó lépcsőfok a külső szakmai gyakorlat, amikor már a tanulók egyénileg, az iskola irányítása nélkül mennek egy

³⁷⁶ <https://www.talita-koemi.nl/home> (letöltés: 2022. 05. 16.)

³⁷⁷ <https://www.decambier.nl/> (letöltés: 2022. 05. 16.)

céghez dolgozni. Gyakorlat az is, amikor egy külső helyszínen olyan formában folyik az oktatás, hogy a tanulók részt vehetnek az adott munkahely belső továbbképzéseiben, vagy bekapcsolódhatnak az ottani alkalmazottak betanításába, és a diákok akár bizonyítványt is kaphatnak az így megszerzett tudásról.³⁷⁸

Ezzel az intézménnyel kapcsolatban is elmondható, hogy sok pedagógusunk, pedagógiai munkát segítő munkatársunk és tanulónk látogatta meg a holland iskolát, és fogadtuk az onnan érkezőket. Az együttműködés akkor vált különösen intenzívvé, amikor a Mozgásjavító Gyermekközpont vezetése az akkori fenntartóval egyetemben a Központ fejlesztése és a több évig tartó felújítást követően középiskolával kívánta bővíteni az intézményt. Ez úttörő munkát jelentett hazánkban, mert addig állami fenntartású szegregált középiskola nem volt hazánkban mozgássérültséggel élő fiatalok számára.

Alapítványi vagy egyházi fenntartású akadt pl.: *Addetur Baptista Gimnázium, Technikum és Szakiskola*³⁷⁹, illetve a szakiskolai képzésben nagy hagyományokkal rendelkeztek, különösen a vakok esetében (erről a témáról a 2.1.2 részben részletesebben esett szó). Mozgásfogyatékkal élők esetében megemlíthető például a *Mosoly Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény, Óvoda, Általános Iskola, Szakiskola, Készségfejlesztő Iskola és Kollégium* (Nyírjes, Nógrád vármegye). Az integrációban, a többségi oktatásba kapcsolódva sok gimnazista, szakközépiskolás és szakiskolás tanuló vett és vesz részt, amennyiben képes az elvárásokat teljesíteni. A bentlakásos intézmények között a Mozgásjavító apartman rendszerű szervezése is innováció volt a tervezés idején, ehhez hasonló és színvonalú kollégium azóta sincs Magyarországon. A fenti ismertetés részben az iskola weboldala³⁸⁰, részben saját tapasztalatok, részben a pedagógiai tevékenységet végző vagy azt segítő kollégáink, tanítványaink elbeszélései, a közös munkákat, projekteket bemutató beszámolóik alapján készült.

Fleming Fulton School (Belfast)

Dr. Fleming Fulton 1957-ben alapította meg a róla elnevezett iskolát. A Fulton családról David Robinson (aki Fulton dédunokáját vette feleségül) könyvet írt, ebben olvashatunk Fleming

³⁷⁸ <https://www.decambier.nl/> (letöltés: 2022. 05. 16.)

³⁷⁹ <https://www.addeturiskola.hu/> (letöltés: 2022. 05. 15.)

³⁸⁰ <https://www.werkenrodeschool.nl> (letöltés: 2022. 05. 16.)

Fulton életéről is.³⁸¹ Ez az intézmény számunkra akkor volt igazán jelentős, amikor a középiskolai intézményegységünk szakközépiskolaként, nyelvi előkészítő évfolyammal működött, mert ez a külföldi partneriskola biztosította azt a lehetőséget, hogy tanévenként két-két tanulónkat több hétre befogadja oly módon, hogy azok bekapcsolódhassanak az ottani oktatás folyamatába. Ez az intézmény óvodától a középiskola végéig fogad gyermekeket, általában 100-150 olyan 3-19 év közötti tanulót oktatnak, akiknek különleges, speciális oktatási igényeik vannak testi fogyatékosságaik, tanulási nehézségeik, orvosi vagy érzékszervi szükségleteik miatt. Ami számunkra különösen fontos, az a középiskola, azon belül is a szakiskolai tagozat, mely az általános alapműveltség mellett valamely szakma, szakterület tekintetében plusz képzést is ad. Ezek a területek a kertészet, az informatika és az üzleti élet. Iskolánk tekintetében ez utóbbi volt releváns. A kint-tanulásra a 11. évfolyamos diákoknak volt lehetőségük. Az iskolavezetés és a nyelvi tanárok véleménye szerint akkorra érlelődött meg az a tudásszint, hogy a tananyag megértésének, a kommunikációnak ne legyen komolyabb nyelvi akadálya.

A kiválasztás pályázat alapján történt, a tanulóknak szabályos, angol nyelvű amerikai típusú önéletrajzot, és – többek között – egy motivációs esszét kellett írni; miért szeretne részt venni a tanuló a projektben. A mellékletben megtalálható az egyik pályázati kiírás, és az egyik nyertes pályázat anyaga (Melléklet, 2.3 fejezethez kapcsolódó anyagok).

Természetesen feltétele volt a részvételnek az egészségügyi állapot, mivel egy asszisztens mehetett a két gyermekkel, az állandó ápolásra vagy ellátásra szorulóknak esetében az utazás és kinti lét nem volt kivitelezhető.

Az adott évben nyertes két tanuló kollégiumban lakott és naponta kellett megszervezniük az utazásukat, tömegközlekedéssel, részt kellett venniük a tanórákon, a tanórán kívüli kötelező eseményeken, és kialakítani a szabadidős tevékenységeiket. A számonkérésekben való részvétel választható opció volt, a gyerekeink legtöbbször – már csak „kalandvágyból” is – részt vettek a tesztek írásában, a beszámoltatásokban és a feleltetésekben, projekt munkákban stb., általában egészen figyelemre méltó eredménnyel. Naplót kellett vezetniük a történetekről angol nyelven és a hazajövetelüket követően az iskola nyilvánossága előtt – prezentáció formájában

³⁸¹https://www.flemingfulton.org.uk/sites/default/files/attachments/chapter_15_thomas_fleming_fulton.pdf (letöltés: 2022. 05. 16.)

– beszámolni a tapasztalataikról. Ezekben a bemutatókban szinte mindig jelezték a diákok azt is, hogy a projektben való részvétel jól mutat majd az önéletrajzukban.

Általánosságban elmondható, hogy az angol nyelvi kompetenciák, a személyes kommunikáció, a mindennapi rutinok tekintetében egyértelmű volt a kint-tanulás hasznossága, ezt mondták az érintett diákok, angoltanáraik, kísérő asszisztensük, szüleik, társaik. Ami viszont meglepő – bár erről is voltak sejtések – hogy a kinti iskolában oktatott tananyag elsajátítása egyáltalán nem jelentett nehézséget.

Az irodalmi, történelmi, humán jellegű témákban a mi gyermekeink – általánosságban – tájékozottabbak voltak, köszönhetően, hogy a nyelvi előkészítő évfolyam és a későbbi emelt angol óraszám lehetőséget adott az angol nyelvű szépirodalmi kitekintésre is. Volt olyan tanulónk, aki elképedve mesélte, hogy nem ismerik Milne műveit, Shakespeare-ről, a Globe-ról hallottak, de csak úgy felületesen, a mi gyerekeink jobban ismerték az angol- és a világtörténelmet, mint ír társaik. Amiben viszont a kintiek tájékozottabbak voltak – érthető módon – azok az angol, és az ír hagyományok. A matematika órák vidáman teltek, mert a négy alpművelet ismeretében szinte minden feladat megoldható volt, trigonometriáról, algebráról a kinti diákok szinte nem is hallottak. Informatikai ismereteik hasonlóak, az ír diákok művészettörténeti tájékozottsága viszont magasabb szintű. A mindennapi feladatok megoldásában is az ír diákok voltak a talpraesettebbek, a nyitottabbak, és az iskolai feladatok megoldása – az esetleges kudarcok ellenére – sem jelentett számukra szorongást. Különleges hatással volt tanulóinkra az a tény, hogy a nálunknál – sok esetben – jóval liberálisabb oktatási elveket valló szigetországban szinte minden iskolában, így a Fultonban is egyenruhát hordanak a gyerekek és sokszor az iskola dolgozói is (esetünkben logóval ellátott pulóvert, 2.3.1 kép, lásd Képek című fejezet).

Különleges volt diákjaink számára annak megtapasztalása is, hogy a Fulton iskola és általában az iskolák és az egyházak kapcsolata mennyivel nyíltabb és aktívabb, mint ami hazánkban a nem egyházi iskolák esetében tapasztalható. A fenti ismertetés részben az iskola weboldala³⁸², részben saját tapasztalatok, részben a pedagógiai tevékenységet végző vagy azt segítő kollégáink, tanítványaink elbeszélései, a közös munkákat, projekteket bemutató beszámolóik alapján készült.

³⁸² <https://www.flemingfulton.org.uk>

3. Történelemtanítás sérülésspecifikusan

3.1 A cerebrális parézis leírása

„A testi fogyatékos embereknek olyasmikre kell összpontosítani erejüket, amelyek végrehajtását megmaradt képességeik lehetővé teszik, és nem szabad azon keseregniük, hogy mi az, amit nem tudnak megtenni.”³⁸³

Magyarországon évente 90–100 ezer gyermek születik. Közülük 200 baba (gyakoriság 0,2%) a központi idegrendszer károsodása miatt kialakult mozgásfogyatékossgal, cerebrális (agyi) parézissel (bénulás) jön világra, röviden: CP-s.

A CP egy diagnosztikai gyűjtőfogalom, amely a fejlődés korai szakaszában bekövetkezett központi idegrendszeri károsodás, sérülés következménye.³⁸⁴

A korai agysérülés miatti nehézségek vegyes tüneteket okozhatnak, amelyek egyéb más zavarokkal is társulhatnak. A károsodások túlnyomó része (75%) a magzati életben következik be, de a születés körül és a születés utáni korai fejlődés időszakában is megtörténhet. A vezető okok lehetnek: oxigénhiány, gyulladás, mechanikus sérülés, genetikai probléma. Megjegyzendő, hogy az agyi károsodás végleges (idegsejt, így agysejt sem keletkezik életünk során, csak pusztul!), viszont az agyra jellemző tanulékonyság, rugalmasság, az agy formálhatósága lehetőséget ad a sérült funkciók javulására, ezáltal az idegrendszer épen maradt részei – szerencsés esetben – átvehetik a sérült, elhalt részek feladatait. Ebben a folyamatban a korai felismerés és a célirányos fejlesztés létfontosságú, bizonyos – kicsi gyermekkorban még reverzibilis, változtatható – folyamatok a gyermek növekedése során irreverzibilissé, visszafordíthatatlanná válnak, tehát a fejlesztési szakasz véglegesen lezárul.

A motoros (mozgásos, fizikai) tünetek nagyon eltérőek lehetnek, attól függően, hogy az agy mely részét és milyen mértékben érinti a károsodás. Lehet érintett az egyik végtag, mind a két alsó végtag, az egyik testfél, de mind a négy végtag is.

A kialakult bénulás lehet petyhüdt (erőtlen), görcsös (spasztikus), gyakori tünet az akaratlan, reflexes mozgások megjelenése (remegéstől a nagy ívű, amplitudójú, kaszáló mozdulatokig), az egyensúly- illetve koordinációs zavar, a szédülés, félredőlés. Megjelenhetnek a mimikai izmok rendellenes (szimmetrikus vagy aszimmetrikus) működése folytán az akaratlan grimaszok, a beszéd rendellenességei. Gyakori továbbá a járáshiba, a rogyasztva vagy

³⁸³ Stephen W. Hawking: Az én rövid történetem. Talentum Kiadó Kft., 2014. 145.

³⁸⁴ https://www.hazipatika.com/betegsegek_a_z/cerebralis_parezis (letöltés: 2022. 08 .07)

csoszogva lépés, a lábujjhegyen járás, a kezek esetében a fogás, a kézbentartás, a mikromotoros mozgások akadályozottsága.

Ezek a tünetegyüttesek két lényeges jelenséget eredményeznek a CP-s gyermekek esetében. Egyfelől a szembetűnő, nagymértékű fáradékonyságot (az állandó izomgörcsök, kényszeres mozgások energiaigénye nagy). A másik jelenség drámaibb: ha a motoros problémák mellé nem is társul mentális tünet, a – különben teljesen ép intellektusú – gyerekekről is a környezetében az a kép, megítélés alakulhat ki, hogy szellemi fogyatékaik is vannak. Sok esetben hallják a CP-s gyermekekkel foglalkozók az alábbi szívenütő, de elgondolkodtató mondatot: „Nem vagyok hülye, csak úgy nézek ki.”

Természetesen a fizikai tüneteken túl több agyi, társult funkciós probléma is jelentkezhet. A károsodás befolyásolhatja az észlelési, megismerési folyamatokat, az értelmi funkciók fejlődését, a kommunikációt, és a szociális kapcsolatok kiépülését is.

Az érintett gyermek, tanuló személyisége, egyéni motiváltsága és családi háttere meghatározó a fejlődésben, fejlesztésben és a tanulmányi előmenetelben egyaránt. Ehhez társul a pedagógus, az iskola és az iskolai kisebb-nagyobb közösségek, társak hatása.

3.2. A történelemtanítás célja, módszertana

„A történelem oktatásának ugyanis nemcsak az a célja, hogy megmagyarázza a világot, hanem hogy fogódzót adjon az egyénnek és a csoportoknak arra, hogy megtalálják helyüket e világban.”
Rüsen³⁸⁵

A történelem a kezdetektől vagy tudásanyagként, szellemi értéként, vagy deklarált tantárgy formájában, de mindig is jelen volt és van (feltételezhetően lesz is) az iskolarendszerben. Historia est magistra vitae, üzeni a Cicerónak tulajdonított latin szentencia.

Funkciója összetett, alapja (mint minden szakterületnek) az információátadás (adatok, általános és szakmai fogalmak), de ezeken túlmutatva értékközvetítés, kultúra közvetítés globális, kontinentális, nemzeti és lokális értelemben egyaránt. Ha elfogadjuk azt a narratívát, hogy minden oktató tevékenységnek személyiségformáló hatása is van, akkor ez a történelemtanításra különösen igaz, utalva az identitás, a hazaszeretet, a humanizmus, a lojalitás, a demokrácia stb. fogalmainak megismerésére és interiorizációjára, támogatva a tanuló későbbi stabil orientációját, világnézetét, értékrendjét.

Általános cél a történelmi múlt megismertetésével, hogy a tanuló el tudjon igazodni a jelenben, és legyen elképzelése a jövőről. Tudja megszerezni az információkat, és azokat különböző gondolkodási folyamatok révén feldolgozni (kategorizálni, fontossági sorrendet kialakítani, kételkedni, következtetni, analizálni, analógiákat alkotni, összegezni stb.) Legyen képes gondolatait megosztani másokkal, tudjon és merjen kérdezni, érvelni, ismerje és alkalmazza a kommunikáció írott és íratlan szabályait.

A történelemhez, mint tudományhoz közvetlenül kapcsolódó cél továbbá, hogy a tanuló ismerje a történelem forrásait, vizsgálati módszereit, fontosabb eredményeit.³⁸⁶

Ha sikeres a tanítás-tanulás, a fiataloknak személyes élményévé válik a történések és folyamatok megértése révén a távlatokban való gondolkodás, az ok-okozati összefüggések felismerése, és ennek eredményeképpen – szerencsés esetben – kialakul és fejlődik társadalmi felelőssége, közéletisége, toleranciája, kreativitása és nem utolsósorban történelmi műveltsége. Napjaink történelemtanításával kapcsolatban elvárás – koherensen a közoktatás általános fejlesztésének és fejlődésének szempontjaival – hogy legyen kompetencia alapú, használja párhuzamosan a bevált és a legújabb módszereket (forráselemzés, info-kommunikációs

³⁸⁵ <https://docplayer.hu/16503510-A-tortenelemtanitas-celjai-funkcioi-modszerei-kaposi-jozsef.html> (letöltés: 2022. 08 .07)

³⁸⁶ http://epa.oszk.hu/01900/01954/00018/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_07_01_03_Kaposi.pdf (letöltés: 2022. 08 .07)

lehetőségek alkalmazása, csoportmódszerek, probléma- és feladatközpontú módszerek, egyéb tevékenység alapú módszerek stb.).³⁸⁷

A kompetencia általános megközelítésének lényege: olyan cselekvőképesség, mely a veleszületett és szerzett adottságok segítségével nem csak begyakorolt, ismert feladatsort, hanem előre nem kiszámítható, új feladatok végtelen sorozatát is optimálisan végre tudja hajtani. A deklarált kompetenciák közül a történelem tantárgy tanításával kapcsolatosan a legfontosabbak: ismeretszerzés és feldolgozás, kritikai gondolkodás, kommunikációs képesség, térbeli/időbeli tájékozódás.

Az idő, mint dimenzió, mint elvont fogalom különben is problémát jelenthet, hiszen a történések az időben nem felcserélhetőek, és a 10-12 éves gyermekek még nem érzékelik minden esetben reálisan az évezredes távlatokat, a ciklikusságot. Tarkítva a különböző naptári rendszerekkel, Krisztus születésének az időt kettészakító mivoltával, annak megértésével, ha előre megyünk az időben, csökkennek az évszámok. Mindezek mellett a térben (térképen) is el kell tudni helyezni a történéseket, nem csak statikusan, de azok dinamikáját, időbeli változásait is megértve. Az meg már a fantáziát megmozgató adalék, hogy az akkori helyszín, terep, vidék sok esetben köszönő viszonyban nincs annak mai megfelelőjével – érdemes összehasonlítani a mai Dunapartot egy 150 éve készült festmény látképével. Több könyv készült a hajdani és a mai képek, fotók párhuzamos felhasználásával, de rajzos ábrázolás az ókori épületektől, vidékekről is létezik. Ezzel az összehasonlító technikával, és számítógépes segítséggel az „ilyen volt/ilyen ma” megközelítések aránylag könnyen prezentálhatók.³⁸⁸

A történelem tantárgy tanítása során az interdiszciplinaritás (tantárgyi koncentráció) kiemelt fontosságú, kapcsolódási felületek más tantárgyak ismereteivel elengedhetetlen.

Amikor új szavakat, fogalmakat ismertetünk, ezek helyes leírása, kiejtése a *nyelvtani tudást* színesíti, építve az abban már tanultakra. Az idegen, elsősorban latin eredetű szavak megjelenése, az adott történelmi helyszínek nevei, a használt nyelvből a történelembe átkerült szavak, jelszavak, jelmondatok, fogalmak, a személyek nevei óhatatlanul fejlesztik a gyerekek *idegen nyelvi kompetenciáit* (démosz, Delphoi, „Liberté, Égalité, Fraternité”, kommün, Pragmatica Sanctio, Ratio Educationis stb.). A források vizsgálatánál a régi korok

³⁸⁷ <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tortenelem-tantargy-helyzete-es-fejlesztési-feladatai> (letöltés: 2022. 08. 17.)

³⁸⁸ https://pestbuda.hu/cikk/20230411_az_1848_as_miniszteriumok_pest_budan_ma_is_allnak_a_batthyany_kormany_175_eve_hasznalt_epuletei (letöltés: 2022. 08. 17.)

nyelvezetével, de a különböző rétegnyelvekkel is találkozhatnak a diákok (szórólapokon, kiáltványokban, újságok szövegeiben stb.).

Az *irodalomból* és minden *művészeti* jellegű *tantárgyból* (rajz, ének művészettörténet stb.) már az addig megismert történelmi „mozaikokra” a történelem tankönyvi utalásain túl is érdemes hivatkozni és építeni ezekre, az ókortól napjainkig. A hatás kölcsönös, a történelmi háttér ismerete, a tanult művek történelmi kontextusba helyezése az irodalmi és egyéb műalkotások (filmek, képzőművészeti alkotások, zeneművek, muzeális értékű tárgyak stb.) megértését, értelmezését segítik.

Amennyiben *vallásoktatás* van egy iskolában, annak kapcsolata a történelemmel talán a legszorosabb. A történelem „tantárgyasodásának” kezdetén a história, mint külön tárgy az ókori klasszikusok műveinek megismeréséből és a vallásoktatásból merített legtöbbet, ezt változást a tudománytörténet hazánkban a XVII. századra teszi és kapcsolatba hozza a protestantizmussal.

A *gazdasági* jellegű tárgyak nyújtotta információk (gazdaságtörténet, gazdaság működése, ökonómiák, adózás, pénz szerepe, tőzsde, gazdasági társulások, szövetségek, kereskedelmi és szállítmányozási ismeretek, marketing stb.) és a történelem tanulása során megismert tudás ötvözése szintén mind a két terület jobb megértését támogatja. (Sok pedagógus, így történelemtanár véleménye szerint a gazdasági-pénzügyi ismeretek súlyát növelni kellene a felső tagozatban is már, de a középiskolai képzésekben feltétlenül. A NAT minden módosításánál történnek lépések, de a gyakorlati eredmények még váratnak magukra, az alapvető háztartási, egyéni gazdasági és pénzügyi ismeretek legtöbbször az osztályfőnöki órák anyagait színesítik és nem sok idő, energia jut erre a fontos kérdéskörre.) Szorosan kapcsolódik ezekhez a határterületekhez a *matematika*, a számolási, *statisztikai* módszerek gyakorlati alkalmazása – említhetők itt a százalékszámítás, az átlagszámítás, de akár a táblázatkészítés vagy a grafikai ábrázoló módszerek is.

A középiskolákban a *testnevelés* tantárgy anyagában szerepel az ókori és az újkori olimpiák története, mindkét esetben érdekes összefüggésekre hívhatjuk fel a tanulók figyelmét (ókorban az olimpia idején tilos volt háborút folytatni, ugyanakkor mi is történt a müncheni olimpián 1972-ben, vagy mikor és miért is voltak a bojkottok?)³⁸⁹

³⁸⁹<https://infostart.hu/sport/2022/09/05/otven-eve-az-egesz-vilagot-megrazta-a-muncheni-olimpian-tortent-terrortamadas> (letöltés: 2022. 08. 17.)
https://hu.wikipedia.org/wiki/1984_%E2%80%93_A_kett%C3%A9rt%C3%B6rt_olimpia (letöltés: 2022. 08. 17.)

A *természettudományos tárgyak* elsősorban a technikai fejlődés és a történelmi fejlődés párhuzamosságának felfedezését erősítik, a rácsodálkozást, az „aha-élményt”, hogy például miért hozott stratégiai előnyt a magyar lovasok íjkezelése, azaz a hátrafelé nyilazás képessége a maga idejében³⁹⁰, vagy a szövőgépek új generációja hogyan lett a kapitalizmus kialakulásának szimbóluma, de említhető a gőzgép feltalálása, az elektromosság felfedezése, vagy a kemikáliák nagyüzemi alkalmazása a mezőgazdaságban, az élelmiszeriparban. A biológiai ismeretek nélkül nehezen érthető a nomád állattartás, a gyűjtögető életmód, de a genetikai fejlődés ismerete nélkül az új növény és állatfajok gazdaságra (és napjainkban már akár a politikára) gyakorolt hatása sem lenne értelmezhető.

Ha a gyermekek tanulnak *jogi ismereteket*, ezek tudásanyagára feltétlenül építhetünk a törvények, rendeletek, klauzulák, bullák és oklevelek stb. tárgyalása során.

Nem hagyható említésen kívül ünnepeink történelmi háttérének elemzése, ezzel is kapcsolódva az *osztályfőnöki* témákhoz, amelyekhez a történelem tananyag részei más módon is ezer szállal köthetők. Az ünnepek, különösen a nemzeti és nemzetközi emléknapok kényes és ambivalens problémát jelenthetnek, hiszen a történelmi kontextus ismerete nélkül – sokszor már a kisgyermek korban – megtanultak egy idő után értelem (és néha érzelem) nélküli sztereotípiává válnak, és a beégett, de folyamataiban és jelentőségében nem megfelelő tudás és megélt élmény erősen gátolja az igazi megértést, elfogadást és – ünnepekről lévén szó – fennkölséget.

Ha a történelemtanítás módszereit vizsgáljuk, nem mellékes a történések feldolgozásának módja. (Bár Jacob Burchardt azt mondta baseli tanítványainak, hogy a történelemnek nincs saját módszere, „Olvasni kell tudnotok”, amint ezt John Lukacs említi Bryan Cartledge: *Megmaradni* című könyvének előszavában.³⁹¹ Feltehetően ez a kijelentés inkább a történész-tudóspalánták és nem a kisdíákok esetében releváns).

A legáltalánosabb megközelítési mód az államtörténeti megközelítés, amikor is az állam keletkezése, fennállása, annak küzdelmei és változásai kerülnek a feldolgozás fókuszába. Hasonló a társadalomtörténeti közelítés, ahol a történelmi folyamatokat a társadalmi fejlődésének tükrében kutatják. Ha a kiemelkedő történelmi személyiségek szerepét értékelve nézzük a történelmi változásokat, a nagy vezéregyéniségek jelentőségének függvényében, ez a biografikus szemlélet, mely a fiatalabb korosztály számára előnyös, feltételezhetően a „Hős” nimbusza ebben az életszakaszban még nagyobb jelentőséggel bír. Több más megközelítési mód mellett (fenomenológiai, genetikai) a tanulókhöz talán az életmódtörténeti szemlélet

³⁹⁰ <https://mek.oszk.hu/09400/09477/html/0001/50.html> (letöltés: 2022. 09. 18.)

³⁹¹ Bryan Cartledge: *Megmaradni*. Rubicon-Ház Kft., Budapest, 2016. 14. (letöltés: 2022. 08. 17.)

állhatna legközelebb, ahol a mindennapi ember körülményei, életvitele alapján vizsgálhatók a történesek. Történelem oktatásunk szinte minden megközelítési módozatot alkalmaz, de az első két módszer (állam- és társadalomtörténet) túlsúlya szembetűnő.³⁹²

A történelem tanításának nagyívű, teljes oktatási vertikumra kiterjedő didaktikai módozatai mellett vagy azokon belül az oktató tanár szabadságfoka nagyobb azon a téren, hogy egy-egy konkrét tudásátadás esetében milyen konkrét módszert választ.

A tantárgy – jellegénél fogva – alkalmas mind az induktív, mind a deduktív gondolkodás alkalmazására, ez tehát legyen a pedagógus választása – kipróbált ajánlások persze léteznek. Az induktív gondolkodás: az egyedi esetekből vonunk le általános következtetést, például egy csata konkrét elemzése kapcsán jutunk el (tudatosan) a gyerekekkel olyan törvényszerűségek felismeréséhez és meghatározásához, ami a stratégiák, a hadvezetés számára fontos és szinte minden esetben eredményesen alkalmazható – ez a szabály- vagy éppen a modellek megalkotásának folyamata, az alulról építkezés eszközével.

A deduktív gondolkodás ennek inverze, kijelentünk egy állítást, levezetést, szabályt, ami még csak egy általános feltételezés, és több eset vizsgálatával bizonyítjuk annak igazságát. Esetünkben kijelentjük, hogy adott csatahelyzetben a stratégiai szabályok értelmében a hadvezérnek mit kell tennie, és több konkrét eset vizsgálatával be is bizonyosodik a tétel, azaz szabály igazsága, annak működése. (A természettudományok, úgymint fizika, kémia, biológia szintén nagyon gyakran alkalmazzák ezeket a módszereket.) Első esetben az egyediből kiindulva építkezünk az általánosig, második esetben az általánosból lépdelünk az egyediig. Ha egy tételt, hipotézist úgy akarunk bebizonyítani, hogy annak ellenkezőjéről állítjuk, hogy nem lehetséges, tehát akkor a formál-logika szabályai szerint csak az ellenkezője lehet igaz – ez az indirekt bizonyítás, indokolt esetben ezt is lehet alkalmazni – már csak a logikai gondolkodás fejlesztése érdekében, noha ez a módszer inkább a matematikában népszerű.

Bármennyire vitatják arányait és eredményességét, a történelem tanítása során a ma alkalmazott oktatási metódusok közül a még mindig a tanári frontális előadás, magyarázat az elsődleges. A módszer védelmében azonban ki kell jelenteni, hogy egyetlen tantárgy sem nélkülözheti ezt a jól bevált és a tudásátadás legelemibb módját.

Ez a módszer lehet rendkívül hatékony és működésképtelen is. Jó, ha párosul a tanár lelkesedésével, ami átragadhat a tanulóra, ha szóhasználata, beszédének dinamikája fordulatos, a tartalom érdekkeltő és ez az érdeklődés fenntartható, ha kerüli a monotonitást minden formáját, de minden esetben észre kell venni, ha a tanulók fáradnak – ilyenkor meg kell szakítani az

³⁹² <https://doksi.net/hu/get.php?lid=63094>. (letöltés: 2022. 10. 07.)

előadást és az epizód után visszatérni. (Az egyik leghatásosabb recept ilyen esetre a humor, egy mosoly vagy akár hangos nevetés minden esetben használ testnek, léleknek – és a sikeres tanórának is.)

Jó a módszer, ha meg kell magyarázni jelenséget, elvont fogalmat. Rosszul alkalmazott ez a módszer akkor, ha részletesen le kellene írni, jellemezni valamit, noha sokkal egyszerűbb bemutatni képen, filmen (jurta felépítése és használata), vagy az adott tárgyat, dolgot kézbe adni. Ha lenne elég idő, a legjobb az lenne, ha a gyermek maga vehetne részt a vizsgálat tárgyának készítésben, kialakításban vagy a használatban. (*"Hallom - elfelejtem. Látom - emlékszem. Csinálom - megértem."*³⁹³)

A frontális előadás (osztálymunka) velejárója a jegyzetelés, mely történhet tollbamondással – ez a megoldás törvényszerűségek, idézetek esetében indokolt és célravezető, de kérdés, hogy a könyvben is megtalálható szövegnél érdemes-e erre fordítani az amúgy is szűkös időt, esetleg kifizetődőbb kinyomtatott szöveg formájában kézbe adni és beragasztatni a füzetbe. További kérdés, hogy a diákok tudnak-e használhatóan jegyzetelni.³⁹⁴

Segítség lehet az órai vázlat, amit a tanár a táblára ír (táblakép fontossága!), vagy kivetít. Szerencsés, ha a vázlat pontjait a magyarázattal szinkronban írjuk – jelentetjük meg, és íratjuk le. Jó megoldás, ha a kivetített vázlatot elektronikusan elküldjük a tanulóknak, de ne a jegyzetelés helyett, hanem annak kontrolljaként. Ha csak a készen kapott vázlat áll rendelkezésre, annak memorizálása sokkal esetlegesebb, mint amit a tanuló maga ír le. (Régi tanári verdikt, ami a ceruzából kijön, az a fejbe bemegy – bízzunk benne!). Fontos, hogy a tanár ellenőrizze időnként a füzet vezetését, főleg abban az esetben, ha jelentős azoknak az információknak a mennyisége, ami csakis a füzetben található.

Lényeges a szóbeliség tekintetében a leírás, mert nem minden helyet, helyzetet, tájat, tárgyat, tud a pedagógus kézbe adni vagy képen megmutatni, ilyenkor a szemléletes, érdekes leíró jellemzés lehet célravezető, ami beindítja a tanuló fantáziáját, akár egy hajdani, elképzelt életkép esetében is.

Érdekes lehet egy valaha élt történelmi személyiség (vagy akár közember) közös jellemzése (milyennek látjátok Zrínyi Ilonát, Heródest vagy egy haditudósítót az I. világháborúban), vélt és valós (tudott, ismert, igazolt) tulajdonságainak felfejtése.

Az önálló feldolgozást csak akkor célravezető alkalmazni, ha erre a tananyagrészt alkalmas. Újszerű, elvont, a gyerekektől távol álló, bonyolult jelenségek esetében kockázatos, de akkor

³⁹³ Konfuciusz szentenciájának rövidített változata. (letöltés: 2022. 08. 06.)

³⁹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=Wmm7Ttg7I-o> (letöltés: 2022. 08. 17.)

sem lehetetlen. Az önálló munka lehet egyéni, páros (tandem) vagy kisebb csoportos, esetleg egész osztályban egységes. Lényeges, hogy pontosan tudja mindenki a feladatát, tudja, hogy mennyi idő áll rendelkezésre, és ezeknek a módszereknek a legkockázatosabb része, hogy a feldolgozást követően eredményes legyen a tudásmegosztás és az értékelés (kiselőadás, beszámoló, kérdőív stb.). Lényeges, hogy az összesorsolt vagy tudatosan válogatott csoportok tagjai (ez is fontos didaktikai kérdés lehet, és jó kis játékokkal lehet spontán vagy akár rétegzett csoportokat alkotni) tudjanak – lehetőleg szinergikusan – együtt dolgozni, rendelkezzenek az ehhez szükséges egyéni és társas kompetenciákkal.

A történelemoktatás elengedhetetlen eleme a forráselemzés, melyet, mint alkalmazandó metódust a gyermekek jó részének külön meg kell ismernie és tanulnia. Ez komplex feladat, többféle kompetenciát igényel, az értő olvasást, a lényegkiemelést, logikai készséget, empátiát, elemzési képességet (analízis, szintézis alkalmazását) és így tovább. A legnehezebb talán annak belátása, hogy egy konkrét szöveg, tárgy vagy reliktum és annak közvetlenül észlelhető vagy rejtett tulajdonságai milyen – az adott korra jellemző – konkrét vagy áttételes üzenetet, információt közvetítenek a ma emberének, diákjának.

Itt kell megemlíteni, hogy gyermekeink megszokták a képi információk befogadását, az iskolai oktatás jelentős része látás útján érzékelhető (beszéd, írás, kép). Jó, ha más érzékszerveiket is használhatják a tanulás során, hallgattassunk velük kapcsolódó hangi dokumentumokat (Nagy Imre beszéde, Horthy proklamációja, zenék, dalok, zörejek – például gyári vagy légitámadást jelző sziréna hangja).

Illatokat is bevonhatunk, bár ennek szűk a tere, de vihetünk tömjént, mirhát, ókori illatszerek mai megfelelőit, akár speciális ételeket, melyek jellemzőek voltak egy-egy korszakban (vagy fel nem szentelt ostyát a bibliai ismeretek színesítésére – nem mindenki kóstolta).

Az önálló témafeldolgozás népszerű módja a kiselőadás ³⁹⁵, vagy az esszé készítése³⁹⁶ – mindkettő hasznos a későbbi vizsgákra való felkészülés szempontjából. Ilyen feladatok esetén fontos az önálló kutatás, források elemzése, a szerkesztés, a fogalmazás, a beszéd- vagy íráskészség, az előadásmód, az időérzék. A kreativitást is ide kell sorolni, hiszen az előadó diák szembesül a szemléltetés, az idézetek használata, a szereplés, az improvizáció, a spontán megnyilvánulások és feltett kérdésekre adandó válaszok nehézségeivel, ő is kérdezhet, adhat feladatot társainak. Alkalmazhatja az általa ismert digitális eszközöket. Nagyon hangsúlyos, hogy a kiselőadások értékelése megtörténjen, dicsérjük, ami jó és építő szándékkal próbáljuk

³⁹⁵ http://onlineteszttek.eu/nyelvtan/erettsegi_2017/17_tetel.pdf (letöltés: 2022. 12. 17.)

³⁹⁶ <https://mersz.hu/blog/essze-irasa/> (letöltés: 2022. 10. 22.)

korrigálni, ami hiba. Nehéz beláttatni a lényegi különbséget felolvasás és igazi kiselőadás között, még akkor is, ha az írás a tanulóknak valóban saját szellemi terméke. Nem könnyű elfogadni a témakövetést, hogy az előadó arról írjon és beszéljen, amit a megadott téma felölel, ne kalandozzon el, ne legyen redundáns, ugyanakkor érintsen mindent, amit az adott téma feldolgozásával kapcsolatban feladatul kapott vagy vállalt.

Jó terepe lehet a történelem tanítása a vitakultúra, a különböző vélemények kulturált ütköztetése, az érvelés, a kompromisszumkeresés, a más vélemény elfogadása, a meggyőzés megtanulása és alkalmazása, a logikus érvrendszer felépítésének.

Érdekesen, talán nem a megszokott formában mozgatta meg a gyerekek képességeit, ha olyan feladatot kapnak, ahol különböző jelrendszerekkel kell dolgozniuk, ha például egy leírás alapján kell rajzot készíteni, a „Beszélj a képről!” aránylag ismert fantáziaserkentő módszer, de ma már az is feladat lehet, hogy egy történelmi kép alapján készítsenek a gyerekek videót, klipet, filmet, beleágyazva a képet egy kitalált vagy valószínűsíthető történetbe.

Látványos és kiemelt – az élménypedagógia részeként – a szerep- és szituációs játékok alkalmazása: hogyan zajlott le vajon az összeesküvés Caesar ellen, kiosztott szereplőkkel izgalmas lehet a felkészülés és aztán a prezentáció a diáktársak felé. Volt olyan „kísérlet”, hogy március 15-e kapcsán az iskola épületében berendezték a jeles nap jeles helyszíneit, és a diákság részben előadóként, részben hallgatósággént (*plebs*, azaz népként) élhette végig a nap eseményeit a Pilvax kávéháztól a 12 pont és a Nemzeti dal kinyomtatásáig, este a Bánk Bán előadásáig, igaz, csak filmen, de a kor illúzióját keltő kellékek segítségével.

Része lehet a tanórán kívüli oktatásnak a tematikus vetélkedők megrendezése („*Csák Máté jobbágya voltam*”, „*A déli harangszó nyomában*”, „*Makótól a Galamb József díjig*”), a tanulmányi kirándulás, gyár- vagy üzemlátogatás, a színház, a történelmi emlékhelyek felkeresése, a filmvetítés vagy újabban a filmkészítés. Ezeknél a programoknál nagyon lényeges az előkészítés, a célirányos, de mégis szabadabb jellegű jelenlét és az esemény utáni megbeszélés, értékelés.

A projektmódszer³⁹⁷ nagyon sok formában jelenik meg a mai oktatási repertoárban, lehet akár egész éves (kerek évfordulók kapcsán), több hetes, néhány napos, vagy alkalmi jellegű, egyedi vagy sztereotip. Lényege, hogy egy adott terület, téma jobb megismerésével kapcsolatban események, cselekvések történnek, alkotások készülnek, ezeket legtöbbször dokumentálják, de a leglényegesebb momentum, hogy a tanár(ok) és a gyerekek együtt csinálják végig a tervezett, ütemezett programsorozatot. Nagy előnye, hogy sokkal kötetlenebb a tartalom, az eszköztár,

³⁹⁷ <http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html> (letöltés: 2022. 12. 17.)

jobban kiélheti mindenki a kreativitását, jót tesz a csapatszellemnek (általában), mindaz megvalósítható, ami szétfeszítené különben a tanóra kereteit. Érvényesülhet az interdiszciplinaritás, és lényeges szempont, hogy az egyéni projektmunka, mint kifejezési eszköz megjelent az érettségi vizsgaformák között is.

Fontos a világtörténelem, Európa históriája és a magyar történelem tanítása mellett a mindenkori helytörténetet is beemelni a tananyagba, részben a lényeges történések, helyi jellegzetességek mentén, de nagyon erősen növeli az identitástudatot, ha van kapcsolódása a „tankönyvi események” a várossal, faluval, régióval, amely oktatás és egyben a gyermekek életének színtere. Helyes, ha a tanulókat bevonják az emlékhelyek ápolásába, az aktuális ünnepekre való előkészítésébe. Említhető például a kápolnai csata emlékhelye a Kál-Kompolt-Kápolna háromszögben, több környékbeli iskola programjába emelhető be ennek látogatása, ismerete, méltó állapotának megőrzése.

A (vírushelyzettől függetlenül) a pedagógusok ma már nem nélkülözhetik az info-kommunikáció kínálta lehetőségeket a tantárgy oktatása során. A klasszikus „krétás-szivacsos táblát” lassan háttérbe szorítja az interaktív tábla, annak minden „okosságával”.

Ilyenek az azonnali keresőprogramok által nyújtott kényelmi szolgáltatások (pl. Google), az „okos” óravázlatok lehetőségei, a PowerPoint és más prezentációs dia- és animációs programok (Prezi), az interaktív tantárgyi játékok, a szavazógép funkciók és más, számonkérésre alkalmas szoftverek.

A szabadon letölthető és/vagy megvásárolható tantárgyi célszoftverek, a tesztelő-vizsgáztató programok, de még a szövegszerkesztő és táblázatkezelő programok is segíthetik az adatok ábrázolását, láttatását, megérttetését.

Már a pandémia előtt gyakorlat volt a távollévő tanuló online jelenléte az órán (betegség, magántanulói státusz, élsportoló, művész gyerekek esetében). Lassan kikopik iskoláink tanóráiról az a kikötés, hogy okostelefont nem szabad bevinni. Szabad, sőt, kell is, mert nincs minden iskolában egy osztálynyi tablet, a számítástechnika termek nagyon leterheltek, és ebben az esetben előkerülhetnek a mobiltelefonok, a letölthető applikációk és segítő szoftverek – és ilyenkor derülhet ki, hogy a diákok vagy a pedagógus info-kommunikációs kompetenciái-e az erősebbek. Azt gondolják sokan, hogy a gyerekek sokkal jobban kezelik a „kütyüket”, mint tanáraik – nos, ez nem minden esetben igaz, vannak a gyerekek között „cyber virtuózok” szép számmal, és egyre számosabban, de bizony akadnak sokan, akiknek hiába van szuper készülékük, az alapfunkciókon kívül nem tudják (ki)használni azokat.

Részben már érintettük az értékelés, a számonkérés kérdését. Ennek problémái között az első ismét az időtakarékoság. Sok pedagógus sajnálja a két-három felelőre az időt, mert nem végeznek a tananyaggal, inkább választja a röpdolgozatot, hiszen így ugyanannyi idő alatt sokkal több jegy születik, és persze a témazárók is elmaradhatatlanok. Pedig a történelem feleletek fontosak a beszédkompetenciák fejlesztése szempontjából, és ha nem megy a folyamatos beszéd, akkor jöhetnek a segítő tanári kérdések. A pedagógus kompetenciái közül az egyik leglényegesebb, hogyan tud, tud-e egyáltalán jól kérdezni (rávezető, eldöntendő, megerősítő, visszautaló stb. kérdések).

Az adott érdemjegy mellett legalább olyan fontos a szóbeli értékelés. Mi volt jó, mi volt hibás, és ami még lényegesebb: javult, stagnált vagy romlott a diák teljesítménye az előzőekhez képest. Ilyen esetben az okok keresése is lényeges, de fontos a diszkréció, nem biztos, hogy ennek firtatása a többi gyerekre is tartozik.³⁹⁸

Az érdemjegyek melletti szöveges értékelés fontossága igaz az írásbeli megnyilvánulásokra is. Az írásbeli számonkérésnek is több formája lehetséges. A kérdőív, a teszt jellegű feladatlapokat nagyobb munka előkészíteni, de könnyebb javítani. Konkrét tárgyi tudás mérésére alkalmas elsősorban. Az esszé jellegű (kifejtős) kérdések kisebb előkészítő munkát jelentenek a pedagógusnak, de időigényesebb ezek javítása. Az ilyen jellegű feladatoknál inkább az összefüggések, elemzések értékelése a cél. A két módszert legtöbbször célravezető együtt alkalmazni, már csak az érettségi vizsgákra való felkészítés okán is. Ha az idő és a kapacitás megengedi, lehet a számonkérésnek egy-egy játékosabb feladata is, keresztrejtvény, szókirakó, képfelismerés stb.

Amit a tanárnak előnyös – akár érdemjeggyel vagy más inspiráló eszközzel elismerni: az órai aktivitást, a kiselőadásokat, beszámolókat (könyvről, eseményről, hírről, jelenségről stb.), a házi dolgozatokat, az események szervezésében és lebonyolításában való aktivitást, a versenyeredményeket, a kutatómunkát, a szemléltető eszköz készítését (előző példánál maradva: ha egy tanuló megalkot egy nagyobb méretű, falra kiakasztható történelmi szemléletű térképet a Kápolnai csatáról 3.2.1 kép, lásd Képek c. fejezet). Több esetben ez nem csak egyéni, hanem csoportos, közösségi munka is lehet, ilyenkor nagyon oda kell figyelni arra, hogy az egyéni értékelés teljesítményarányos legyen.

Az informatikai eszközökkel történő számonkérésnek is számos módja van ma már, léteznek erre célszoftverek (vizsgaprogramok), de a legegyszerűbb okos táblának is van szavazógép funkciója (bár szavaztatni gép nélkül is lehet). A gépi értékelésnek előnye és hátránya is egyben,

³⁹⁸ <https://tudasbazis.ekreta.hu/pages/viewpage.action?pageId=6717682> (letöltés: 2022. 10. 09.)

hogy objektív, érzelmek nélkül értékel (míg a tanár nem mindig tud teljesen tárgyyszerű maradni, ami emberi mivoltából adódik, de nagy baj, ha szélsőségessé válik). Bizonyos esetekben elképzelhető, hogy maga a diák értékeli magát, vagy a társak értékelik egymást – fontos, hogy a végső szót mindig a pedagógus mondja ki.

A központi program és az annak alapján elkészült intézményi pedagógiai program – azon túlmenően, hogy előírja az oktatandó tananyag tartalmát, időbeli struktúráját – sok esetben ad utalást az ajánlott módszerek tekintetében is. Ami ott szerepel, az a minimális elvárás, de a módszertani skálát lehet, sőt tanácsos bővíteni, színesíteni – ennek csak a pedagógus kreativitása szab határt. A legfontosabb cél, hogy olyan módszereket válasszon a pedagógus, melyekkel a tudásanyag biztos elsajátítása mellett – a lehetőségekhez képest – élmény és igény lesz a történelem ismerete, tudása nem csak a tanuló évek alatt, de az iskolából kikerülve is.

Ha a történelemben tanultakra koherensen épülnek az állampolgári ismeretek³⁹⁹ a fiatalok megfelelő szenzitivitással és felvértezettséggel léphetnek nemcsak a munka világába, de növelhetik a tudatos, magabiztos, kreatív, jó döntéseket hozó és sikeres, helyes identitással rendelkező polgárok számát. Olyan polgárokét, akik megtalálják a helyes arányt a fejlődés, az új, valamint a hagyomány, a régi között, melyek nem ellentettjei hanem kiegészítői egymásnak a teljességben.⁴⁰⁰

3.3. Nehézségek a történelemtanítás során

A CP-s gyermek – sérülésétől függően – tanulhat integrációban, tehát többségi iskolában, és szegregált, speciális intézményben is, de minden esetben az általános iskola felső tagozatától, az 5. évfolyamtól tanul történelem tantárgyat, majd ha tovább halad, a középiskolai tanulmányai során egészen az érettségi vizsgáig folytatódik történelmi képzése. Természetesen állapotának, eredményeinek és érdeklődési körének megfelelően a felsőoktatásban is tovább tanulhat.

Az érintett diákok tehát a közoktatás teljes vertikumában találkoznak a történelem tantárggyal, így a leggyakoribb fizikai és mentális zavarai a történelemórákon is jelentkeznek.

Ugyanakkor a történelem, mint tantárgy és kötelező érettségi tárgy oktatásának általános, az ép tanulók többségét érintő problémái a CP-s tanulók esetében is fennállnak, ám legtöbbször súlyosabb formában.

³⁹⁹ https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0060_HU.html, (letöltés: 2022. 05. 11.)

⁴⁰⁰ Yin-Yang elv (letöltés: 2022. 05. 11.)

A tanulók többségére általánosan jellemzőek a tanulásszervezési problémák (a gyermekek többsége nem ismeri, vagy nem szívesen alkalmazza az eredményes tanulási technikákat). Sokszor nehézséget jelent már az értő olvasás, de a használható jegyzetelés képessége is. Gondot okozhat az óráról órára történő, „töredezett” tanulás, vagy a lényegkiemelés, a besorolás, a csoportalkotás, a rendszerezés, az elvonatkoztatás, az interdiszciplinaritás, az analógia, az asszociáció és egyéb „gondolkodási műveletek” hiányossága, összefüggések megértése, a következtetések levonása. Ezek szinte minden elméleti tantárgy, így a történelem tanítása során is nehézséget jelentenek tanárnak, diáknak egyaránt. A diáknak alkalmazni, a tanárnak megsegíteni, kezelni a jelentkező problémákat.

Léteznek továbbá kifejezetten történelem specifikus gondok, melyek szintén általánosak, a tanulók többségét érinthetik. Ilyenek lehetnek a tananyag mennyiségi problémái (nagy az anyag, kevés az idő), az ok-okozati összefüggések megértése kisebb és főleg nagyobb történelmi távlatokban, a különböző történések kapcsán. Az árnyaltabb fogalomértés (a gyűjtögetés, vagy a robot szó jelentése adott történelmi kontextusban más és más lehet), a logikus következtetés, a párhuzamos történések megértése – eleve a magyar és a világtörténelem időben váltakozó megismerése, a tanulnivaló dinamizmusának felfogása: minél előbbre megyünk az időben, annál több és szerteágazóbb a tudásanyag.

Probléma lehet még a szinte a napi világ- és nemzetpolitikai történésekbe nyúló XX-XXI. századi történelem objektív oktatása, hártavékony a határ a tanár esetlegesen lelkes és egyben lelkesítő személyes szuggesztivitása és a vélt vagy valós világnézeti, netán személyiségi jogokat sértő befolyásolás között.

Gondot okozhat a tanulói érdektelenség minden olyan esetben, amikor a diák megkérdőjelezi a tanulnivalóval kapcsolatban azt, hogy az adott információt miért kell tudni – és ez a kérdés akár a történelem egészével kapcsolatban is felmerül. A „carpe diem” szemlélet nem kedvez a historizálásnak. A legtöbb pedagógus spontán válasza ilyen esetben: mert kérdezhetik az érettségien (felvételin, vizsgán stb.). Mentségükre szóljon, nem azért nem kezdenek hosszas fejtegetésbe, mert nem lenne ezer érvük, hanem mert ez a válasz tűnik a leghatásosabbnak. (Nem érettségi tárgyak esetében más érvet kell kitalálni.)

CP-s tanulóknál a fent leírt gondok legtöbbször nagyobb súllyal, intenzitással jelennek meg és ezek mellett még a saját, állapotukból adódó speciális problémákkal is meg kell küzdeniük. Olyan, a CP-s gyermekek esetében minden pedagógus számára lényeges szempontokat itt most nem említünk, amelyek a mindennapok rutinjaiban fontosak: az elesések, koordinációs gondok, kényszeres mozgások kockázatai, vagy akár az is, ha egy CP-s gyermek fűtőtest közelébe ül,

és észre sem veszi, amint égési sérüléseket szenved. Itt kell megemlíteni, hogy egy CP-s tanuló esetében sokkal nagyobb a valószínűsége az állapotbéli indokok miatti hiányzásoknak, sok esetben fogékonyabbak a szezonális betegségekre, a műtétek, rehabilitációs paузák valószínűsége is nagyobb.

A sérült agyi működések már nem állíthatók helyre, de kompenzációs stratégiák kidolgozásával kezelhetők a zavarok. Ha a gyermek normál tantervű és tanmenetű iskolába jár, elengedhetetlen ezeknek a kompenzációs stratégiáknak a kidolgozása, mert az egységes követelményeknek (például az érettségi vizsga) nekik is meg kell felelniük. A cél az, hogy egyéni, sérülés-specifikus módszertani elemekkel, eszközökkel segítsük ezeket a tanulókat és semmiképpen sem tantárgyi felmentéssel.

Ezek a speciális problémák széleskörűek és a jellegzetes tünetegyüttesek mellett nagyon egyediek lehetnek, tehát itt is hangsúlyozni kell, hogy lehetetlen olyan tanácsot, terápiát javasolni, amely minden esetben biztos eredményre vezet.

Alapesetben elmondható, hogy a CP-s gyermekeknél módosulhat és akadályozottá válhat a külvilágból érkező ingerek felfogása és feldolgozása is, és nem fiziológia (szervi) okok, tehát például a hallórendszer sérültsége okán, hanem az agy sérülése miatt. Ez mindenképpen kihat a kommunikáció egészére, és akár személyiségi, önkép problémákhoz is vezethet, de befolyásolhatja a beilleszkedést, a szocializációt. Ha elfogadjuk, hogy a történelem tanításának egyik célja a hazaszeretet, a magyarságtudat megalapozása, akkor máris egy hátráltató körülményt érzékelhetünk.

A történelem sok esetben nem csak a stratégiai, politikai, de a fizikai harcok egymásutánja is, és ezt a fogalmat megértetni és szemléltetni kell egy mozgásában korlátozott tanulónak (ez főleg a fiúk esetében érdekes), akinek a fizikai harccal kapcsolatos valós megtapasztalásai sosem voltak, míg az épeknek – feltehetően – igen. De ha a kényszeres mozgások hatásait vizsgáljuk, akkor is szembesülhetünk a tapintással, fogással, statikus tartással kapcsolatos tapasztalás hiányával. Ez a tény az írásnál és a legtöbb eszközhasználat esetében is gond lehet, főleg ha az a szem-kéz koordináció problémáival is társul (könyvek, atlasz, időszalag, kézbe adott szemléltető eszközök, források, például régi újságok, muzeális értékű könyvek, múzeumpedagógiai foglalkozáson bemutatott értéktárgyak stb. kézbeadása illetve -vétele stb.). Összefoglalva: nehezített, vagy kizárt az érintett tanulók esetében a kinesztetikus észlelés útján történő információfelvétel.

Az egyik legnehezebben kezelhető tünet az időbeli és a téri tájékozódás nehézsége, mely az egész történelem felfogást, a történelmi szemlélet kialakítását nehezíti.

Van, amikor a kiválasztás, a sorbarendezés képessége is akadályozott, és ha ez a tünet társul a logikus gondolkodás, az ok-okozati összefüggések meglátásának, megértésének nehezítettségével, akkor egy történelmi folyamat „átlátása” csak a bemagolás szintjén valósul meg – már ha megvalósul.

A beszédfogyatékoságok nem csak a szóbeli felelet, vagy az órai kérdésfeltevés korlátait jelentik, bár ezek a problémák sem elhanyagolhatók. A történelem oktatásának egyik sarkalatos pontja a frontális osztálymunka, a (talán feleltetést követő) óra végéig tartó tanári magyarázat, vázlatírással, esetleg tollbamondással, vagy önálló jegyzeteléssel. Ha szemléltetéssel, forrásfeldolgozással, tanulói kiselőadással meg lehet szakítani ezt a monotonitást, már az is eredmény. Az önálló, csoportos vagy párban történő feladat, vagy feldolgozás előnyeit itt nem kívánjuk ecsetelni, de egy beszéddel nehezen kommunikáló gyermek nem biztos, hogy növeli egy tanuló munkacsoport önálló teljesítményét. Egy pedagógustól elvárható ennek tolerálása, de egy kortárstól nem minden esetben. Gyakori, hogy ilyen szituációban a CP-s tanuló perifériára kerül (több ok miatt is) az adott csoportban.

A tanulói kiselőadások (melyek pedagógiai jelnetősége vitathatatlan) esetében szintén akadályozó, de legtöbbször nem kizáró ok a beszéd akadályozottsága – helyes inklúzió esetén a többség türelemmel hallgatja a dadogó, vagy rosszul artikuláló társat, és sok esetben még túl is értékeli teljesítményét. Utóbbi jelenség egyébként sok pedagógusnál is egyfajta kockázatot jelent, nehéz a helyén kezelni az SNI tanulókat többségi környezetben. Még mindig gyakori az előítéletesség, de a (sajnálathból, vagy egyéb okból kialakul) túlértékelés is.

Az íráskészség fogyatékei nem csak a jegyzetelést (vagy a táblakép másolását), de az írásbeli számonkérést is nehezítik. Sokszor alkalmaz a pedagógus olyan feladatlapot, mely nem a visszakérdezést, hanem a feldolgozandó tananyag megértését segíti elő. Ilyen esetben a legnehezebb kiváltani az íráskészség korlátait – és semmiképpen nem helyes, ha ilyenkor passzívitásra ítélik a fogyatékos tanulót, ez a megkülönböztetés, kirekesztés felé is elmozdulhat.

A CP-s tanulók többségénél a számukra leginkább idegen, nehezen el- és befogadható terület a számok, mennyiségek világa. Nehéz nekik a mennyiségi összehasonlítás, a több-kevesebb fogalmának megértése és alkalmazása, főleg ha az közvetett, áttételes úton jut el hozzájuk a kommunikációban, ha társítani kell(ene) valamilyen logikus ténnyel (például: hol szedett be az állam több bányajáradékot az Alföldön vagy a Felvidéken – a válaszhoz végig kell gondolni, hogy lehetnek nagyobb valószínűséggel bányák).

A forrásfeldolgozások során gyakran találkozhatnak a tanulók puszta számadatokkal, számsorokkal vagy akár táblázatokkal. Nehéz elvárni a CP-s tanulótól, hogy megértse a kijelentést egy számadattal kapcsolatban, hogy az relatíve sok vagy kevés. Mindenképpen egyértelműsíteni kell, mihez képest, mi a bázis, amihez hasonlítjuk, mi indukálhatta a növekedést vagy csökkenést. A táblázatok elemzése különösen problémás. A számokkal telerakott ábra már önmagában riasztó lehet, de a nagyobb gondot a táblázatban való navigáció jelenti, miért vannak egymás mellett vagy alatt a számsorok. Mi a függő és a független változó. Mi az, ami állandó és mi az, ami változik, a változás során milyen logika mentén haladunk, mi függ mitől. Mennyiségi adatok esetén mi az elsődleges, másodlagos összeg, mi az a nem mennyiségi adat, azzal miért nem lehet műveleteket végezni, akkor minek van? A görög-római kultúra megismerésekor: mi a hatos számrendszer fontossága, miért az alakult ki, miért nem a tízes?

Természetesen a számfogalom és a matematikai, logikai képességek akadályozottsága fordítva is nehézséget jelent, hiszen a csoportosítás, sorbarendezés alkalmazásával az olyan feladatok megoldása is nehézkes, hogy egy adott adathalmazt rendezzenek a tanulók táblázatba. Pedig sok esetben az ábrázolás, a táblázatba foglalás könnyítené az adott tananyag megértését, memorizálását, már csak azért is, mert sok CP-s tanuló képi memóriája fejlettebb, mint a szövegmemóriája. Kapcsolódó probléma az algoritmikus gondolkodás, algoritmuskövetés is, itt kétféle véglet jelenthet gondot, vagy a teljes képességhiány, vagy a megtanult algoritmushoz történő beteges ragaszkodás, de ez már (véltetően) autisztikus irányba mutat.

Örökzöld téma a mérés, a mértékegységek, az átváltások problémája. Gondoljunk itt a pénz, a kereskedelem, a gazdaság mutatóira, a valuta átváltására, de akár a különböző időszámítások közötti navigációra, vagy a térképhasználatnál a méretarányok megértésére és alkalmazására. Még nagyobb a bizonytalanság a nem konkrét, hanem a valószínűsíthető vagy a becsült adatok esetében (demográfiai adatok, csaták veszteségei stb.). Fontos a következetesség és a fokozatosság, ugyanis ha egy logikai lépés kimarad (már a megértés szintjén), a CP-s tanuló nagy valószínűséggel nem fogja tudni kikövetkeztetni, hol és miért akadt el, még akkor sem, ha ez teljesen kézenfekvőnek tűnik.

Nagyon gyakori a figyelem, koncentrálóképesség akadályozottsága. A történelem tanítása során a számonkérő feladatlapok nagyon sok esetben összetett kérdéssort tartalmaznak, esek a kérdések, feladatok egymásra épülnek. A CP-s gyermekek körében ismert jelenség, hogy a kérdéssor végét észre sem veszik, ha egy vagy akár több feladatot meg is oldanak, „kész, megoldottam” élményük van, és teljesen kiesik, hogy még egy-két feladat, rész- vagy alkérdés

megválaszolatlan maradt. Természetesen a feladatok megoldásának tempója is lassabb, nehezebben megy a kérdések felfogása, megértése, a megoldásra való rákoncentráció (az összeszedettség) és legtöbbször jóval lassabb a megoldás és annak prezentálása (leírása, megfogalmazása, ábrázolása) is.

Mindezek nem jelentik azt, hogy egy CP-s tanuló ne tudná megérteni és megtanulni a szükséges tudnivalókat, akár magas szinten is, csak ehhez lényegesen több időre, a legtöbb esetben más módszerekre, sok türelemre, motiváltságra és megsegítésre van szükség. Természetesen ez nem jelent egyöntetűséget, nem minden CP-s juthat és jut el arra a szintre, amely a többségi tanulókra méretezett értékelési rendszerben elfogadható.

A történelemtanár helyzetét nehezíti, hogy heti 2–3 tanóra alatt kellene egy központilag meghatározott, a tanévet tekintve túlméretezett tananyagot megtanítani. Többségi iskolában oktatva, magas létszámú osztályokban tanít, ami alapvetően sem előnyös, mert nem jut elégséges idő a tanórákon az egyéni véleménykifejtésekre, problémafelvetésekre, tehát a lényegre: az egyénre, a gyermekekre. Egy-egy osztályban vegyes tanulási nehézségek jelentkezhetnek egy időben, és számtalan esetben diagnosztizálatlan zavarokról beszélhetünk. Ilyen körülmények között hatékonyan és eredményesen tanítani majdhogynem lehetetlen feladat.

Az alkalmazható és adaptálható módszerekről a 4. fejezetekben részletesen lesz szó.

3.4. Interjúk végzett CP-s tanulókkal

A felmérésben olyan fiatalokat kérdeztünk, akik mozgásukban korlátozottak, szegregált intézményben végezték a középiskolát és tettek sikeres érettségi vizsgát. Ezt követően próbálták helyüket megtalálni a felsőoktatásban és/vagy a munka világában.

A tanulók életútjának követése mellett konkrét megkérdezés is történt, elsősorban arra a kérdésre keresve a választ, jó döntés volt-e, hogy az adott intézményben tanultak, hogyan hasznosultak a diákévek megélései, sikerült-e beilleszkedni a későbbiekben a különböző közösségekbe, illetve milyen hiányosságokat tapasztaltak, amikor kikerültek az alól a védőernyő alól, amit az iskola jelentett. A vizsgálódás nem volt reprezentatív, hiszen a merítés eleve bekorlátozott, az adott középiskolában évente egy évfolyam végez, ami 7-11 diák érettségijét jelenti.

A tanulócsoporth bemutatása – csoportprofil

A vizsgálatba bevont hajdani diákok ugyanabban a szegregált (tehát csak mozgássérülteket oktató-nevelő, fejlesztő) budapesti középiskolába jártak, néhányan közülük osztálytársak is voltak. Többen az általános iskolát is itt végezték, mások az integrált iskolák osztályaiból kerültek az érintett szegregált intézménybe. (Az oktatási intézmény kollégiummal is rendelkezik, így a többség nem csak a tanulmányait, de a hétköznapiakat is az osztály- illetve lakótársak közösségében töltötte.) Tanulmányi eredményeik különbözőek, de mindannyian motiváltak, a maguk módján sikerorientáltak voltak. Családi hátterük különböző, volt, akiknek már középiskolásként támogatni kellett széthulló, kallódó családtagjait, és voltak, akik szerető-támogató, áldozatos famíliát tudhattak maguk mögött. Voltak köztük kollégisták és bejárók, voltak, akiket a szülők hoztak-vittek, és voltak önállóan közlekedők. Valamennyien sikeres érettségi vizsgát tettek (a kötelező tárgyakon kívül gazdasági ismeretekből is) és mindegyikük azonnal és készségesen mondott igent a kutatással kapcsolatos megkeresésre. Válaszaik pontosak és megbízhatóak voltak, ezúton is köszönet illeti őket, hogy ilyen módon segítették (különösebb érdek nélkül) a kutatómunkát.

11 fiatal küldte el válaszait, 6 fiú és 5 lány, koruk 21 és 25 év között szóródik. Öten élnek a fővárosban, hárman valamely nagyvárosban és hárman vidéken (faluban, községben, kisvárosban). Hét ifjú mozgáskorlátozottságának hátterében központi idegrendszeri sérülés áll (ők CP-sek, azaz cerebrális parézisben szenvednek), betegségük eredete négyük esetében

genetikus, hatan születési trauma következtében sérültek és egy közülük születését követően betegedett meg. Ép állapotról emléke egyiküknek sincs. Három, fiatal elektromos (passzív) kerekesszékkal tud helyet változtatni, hárman (aktív) mechanikus (saját kézzel hajtott) kerekesszékkal rendelkeznek, hárman segédeszközzel (bot, járókeret) képesek járni és ketten minden segédeszköz nélkül változtatják helyüket. Heten tudnak olvashatóan, hárman nehezen olvashatóan írni és egyikük csak géppel képes szöveget rögzíteni – ez a tény a mikromotoros (finom-)mozgások tekintetében fontos.

A sikeres érettségi után nyolcan nyertek felvételt valamely felsőoktatási intézménybe, egyikük a szakképzésbe és ketten kezdetben csak érettségi vizsgával próbáltak boldogulni, de közülük az egyik később szerzett szakképesítést. Így tehát – egy kivétellel – minden jelentkező valamilyen képesítést, vagy diplomát szerzett. (Másod-diplomája egyiküknek sincs még, de az eltelt évek kis száma ezt nem is tette eddig lehetővé.) Nyelvvizsgával hatan rendelkeznek. Mindannyiuknak van munkatapasztalata, az érettségi után azonnal munkába álló fiataloknak több éves, a friss diplomásoknál csak néhány hét illetve néhány hónap az az idő, amit a munka világában töltöttek.

A válaszok alapján vázolható helyzetkép

Vizsgáljuk meg a fenti ismeretek birtokában, hogy saját visszaemlékezéseik alapján hogyan látták, élték meg saját fejlődésüket, nehézségeiket a válaszadók.

A kérdések külön kezelték az óvodás, a kisiskolás (alsó tagozatos), a felső tagozatos és a középiskolás éveket, majd a felsőoktatással kapcsolatban is érdeklődtek. Mivel általános és középiskola is működik az intézményben, és több megkérdezett mindkét iskoláját ugyanebben az intézményben végezte, a válaszok így több esetben összemosódtak a két iskolatípus vonatkozásában.

A válaszok összegzése és elemzése után az alábbi kép rajzolódott ki a csoportban.

Óvodás korban a többség (8 fő) már küzdött makromotoros mozgásproblémákkal (kúszás, mászás, járás, futás), és a mikromotoros mozgás gondok is hasonló arányt mutatnak (7 fő volt érintett). 6 fő számára jelentett kihívást a térbeli tájékozódás, míg az időbeli eligazodás senkinek nem volt gond. Szintén 6 megkérdezett válaszolt igennel a logikai feladatokhoz köthető nehézségek meglétére, viszont a közösséggel kapcsolatosan beilleszkedési nehézségekről csak egy válaszadó számolt be.

A kisiskolás időszakban a makromozgások aránya és megoszlása nem változott, ugyanazok a válaszok születtek. Érdekes, hogy annak ellenére, vagy talán épp azért, mert az írás tanulása megkezdődött, a mikromotoros mozgás gondok aránya javult, csak 6 fő jelezte érintettségét. A tájékozódási és beilleszkedési problémák nem mutattak változást a kisgyerekkorhoz képest, viszont a logikai feladatokkal kapcsolatos gondok csoportszinten csökkentek, már csak 2 válaszadónak jelentett ez a kérdéskör nehézséget, a beilleszkedés pedig nem mutatott változást. Új elem volt ebben a korcsoportban a memorizálási feladatokkal kapcsolatos kérdés, de az ilyen jellegű feladatok sem jelentettek problémát egyik válaszadónak sem.

A következő időszakban a mozgásproblémák állandósultak, a mozgás gondokkal küszködő gyerekek erre az időre általában megtanulnak állapotukkal együtt élni. Ezt tapasztalhattuk ennél a csoportnál is, már csak három fő jelezte, hogy a mozgásproblémáik újabb gondokat jelentenének számukra – mindezeket gondoljuk végig annak ismeretében, hogy a mozgásállapot az idő múlásával nem javul, legfeljebb stagnál vagy – sajnos – legtöbb esetben romlik. Ketten számoltak be térbeli tájékozódási nehézségekről. Tartsuk szem előtt, hogy ebben a korcsoportban már a – jogos – önállósodási törekvések miatt az utcai közlekedés, a járművek használata is feladattá, ezáltal kihívássá válik. Az időbeli tájékozódás, a memorizálás továbbra is kiváló képet mutat, de a logikai megmérettetés egyre nagyobb arányban jelent gondot, 5 főnek. (Az SNI-s tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tapasztalatok is ezt a tendenciát támasztják alá, elsősorban a matematika tantárgy eredményei tekintetében, mind a folyamatos oktatás, mind az érettségi figyelembevételével.) Két-két igenlő válasz érkezett a beilleszkedési, a kommunikációs és a rendszerszintű gondolkodás gondjainak vonatkozásában. Utóbbi jelenség – egybe vetve a logikai problémákkal – arra enged következtetni, hogy azok a módszerek amelyek fókuszában a rendszerezés, a komplex, tantárgyi határokat feloldó feladatmegoldás áll, eredményesek voltak. Ezt támasztják alá az országos átlag feletti érettségi osztályzatok és a felvételi arányok is. Persze a vizsgahelyzet kezelése senkinek nem egyszerű, öt fő jelezte, hogy problémái voltak a vizsgákkal kapcsolatban, ennek enyhítésére célszerű – az egyéni megbeszélésekkel, terápiákkal párhuzamosan – minél több alkalmat biztosítani a próbavizsgáknak.

A fenti (elsősorban statisztikai és szociológiai) helyzetábrázolás után izgalmas feladat elemezni a megkérdezettek válaszait abból a szemszögből is, hogy ők hogyan foglalmazták meg az iskolai évek tapasztalatait, milyen emlékeket foglalmaztak meg, milyen észrevételeket közvetítettek.

A vizsgált csoport tagjai különböző képességű, különböző családi háttérű fiatalok, de abban megegyeznek, hogy céljaik vannak, nem akarnak elkallódni, tanulnak, dolgoznak, szeretnének fejlődni, előre jutni. Van, aki az integrációban (óvodában, általános iskolában) kezdte tanulmányait, aztán került szegregált intézménybe, és van közöttük olyan is, aki csak a felsőoktatásban illetve a munka világában szembesült azzal, hogy a szegregációból kikerülve megszűnt az a védőburok, ami eddig számára természetes volt. A váltásokat, változásokat ép fiatalok és felnőttek is gyakran kihívásként élik meg, a fogyatékkal élőkben pedig – érthető módon – még több a várakozás, a félelem az újtól. Leírásaik alapján kijelenthető, hogy ezeket a traumákat minden megkérdezett a maga habitusa, személyisége szerint élte meg, dolgozta fel. Az óvodás korban mindenképpen az integrációt igazolja az alábbi megfogalmazás: „sok mindent csak úgy tudtam megcsinálni, ha előbb megmutatták, önmagamtól, egyedül sosem lettem volna képes ezeket elsajátítani”. Egy másik vallomás szerint kudarcot jelentett a kisgyerekeknek, hogy sok apró, finom mozgást igénylő feladatot nem, vagy csak sokkal lassabban és ügyetlenebbül tudott teljesíteni, ezért azt kérte, hogy később mehessen be a csoportba, amikor ezek a foglalkozások már véget értek. Délután viszont külön, csak vele foglalkozott egy óvónéni, és megpróbálták egyéni fejlesztés keretében behozni, pótolni a délelőtti ki- illetve lemaradást. Kérdés, hogy az óvodapedagógus – minden dicséretes jószándék és segíteni akarás mellett – mennyire képes szakszerű fejlesztésre, és egyáltalán, az ilyen jellegű külön foglalkozásokra mennyire van lehetőség egy többségi intézményben. Egy biztos, ha a frusztrációt nem veszik észre, vagy nem tudják eredményesen kezelni, sok kárt okozhat ez a tény a fogyatékkal élő gyermek későbbi testi és lelki fejlődésében.

Azt is megjegyezték a válaszadók ebből a korból, hogy az integráló közösség magatartása, hozzáállása is lényeges: ha befogadók, ha nem bántják, nem csúfolják, nem közösítik ki a sérült társukat, akkor jól működik az inklúzió, eredményes a befogadás.

A másik lényeges megjegyzés arra vonatkozott, hogy fontosak azok az eszközök, lehetőségek, amelyekkel a fogyatékos gyermek mindennapjai könnyíthetők.

Ha nem megy a cipőfűzés, kapjon tépőzáras cipőt, gombok helyett legyen cipzár, de ide tartozhatnak például a fogást, tartást könnyítő ceruzák, rajzeszközök is – viszont ezen eszközök ismerete (beszerzési lehetőségeik), alkalmazásának praktikumai a szegregált intézményekben sokkal nagyobb arányban vannak jelen, az ott dolgozó pedagógusok mélyebben ismerik ezeket az eszközöket, tudják, hogyan célszerű ezeket alkalmazni.

Jó, ha ilyen korban (különösen, ha súlyosabb mozgásfogyatékról van szó) be lehet vonni a kicsi fejlesztésébe ergoterapeutát, aki az egyéni adottságok és képességek ismeretének birtokában a mindennapi élet legapróbb praktikumainak szintjén, a gyermekkel közösen segít olyan fortélyok, mozdulatok, szokások és eszközhasználatok kialakításában, amelyek könnyítést jelenthetnek. (Példa: zoknifelhúzást segítő csipesz, vagy asztallaphoz rögzíthető konyhai és egyéb gyakorlati eszközök, melyek az egykezes használatnál nélkülözhetetlenek (nem beszélve a jobb- illetve balkezes eszközökről, olló, kiöntő stb.), ing vagy póló összehajtogatását megkönnyítő csuklós lap, de ide tartozhatnak olyan öltözködési, tisztálkodási módozatok begyakorlása is, melyre a kicsi magától nem jön rá, de rávezetéssel és gyakorlással növelhető az önálósága.)

Volt, aki a beilleszkedés nehézségről számolt be minden új közösség esetében, hiszen alapvetően introvertált személyiség – ez azért fontos információ, mert a fogyatékkal élők között sokkal nagyobb arányban fordul elő ez a jungi kategória. Integrált közegben még erősebben nyilvánul meg az ebből eredő szenzitivitás, és a legártatlanabb megjegyzésre, reakcióra is felerősödhet, mély nyomokat hagyva az amúgy is befelé forduló kisgyermekben.

Problémát okozhat az állóképesség is, sokkal fáradékonyabbak a mozgásukban korlátozott gyermekek. Többen panaszkodtak arról, hogy nagyon szerettek volna maximálisan teljesíteni tanulmányaik során, de elsősorban a középiskola és különösen a vizsgák jelentenek gondot, az érettségi – ahogyan egyikük fogalmazott – brutálisan kikészítette őt, fizikailag és mentálisan is lemerült. Integrált környezetben jóval nehezebb alkalmazkodni ahhoz a tempóhoz, amit a többség diktál, vagy teljesíteni képes. Szegregált intézményben ez a ritmus-kialakítás sokkal körülményesebben történhet – egyszerű példa: az óráközi szünetek hossza.

A legtöbb iskolában a nagyszünetektől eltekintve 5 perces szünetek (is) vannak, a mozgássérültek esetében ez az idő semmire nem elég, esetleg a gyermek el sem jut a mellékhelységig, vagy a büfébe.

Kérdés az is, hogy az integrált intézményekben van-e lift, azt tudja-e használni egy sérült, aki passzív kerekesszékkal közlekedik, és ha igen, a lift mennyire leterhelt.

A nagyon „húzó” időszakokban segítséget jelenthet, ha a mozgássérült a szünetekben „ki tud feküdni”, tehát van egy alkalmas fekvőbútor elérhető közelségben. Ez a megoldás szintén nehezen képzelhető el egy mégoly befogadó szellemiségű többségi intézményben.

Az is eredményes lehet, ha a gyerekek, különösen a végzősök és a tanáraik között olyan párbeszéd tud kialakulni, melyben a pedagógusok ismerik és tolerálják a gyerekek terhelhetőségének határait, egyeztetnek egymással az átfogóbb számonkérések, próbavizsgák,

nagyobb megmérettetések időzítésének kérdéseiben. Ezek nélkül nem születhettek volna meg a kiemelkedő eredmények. Kérdés, hogy egy befogadó, többségi intézményben az említett megoldások mennyire lennének kivitelezhetők, mennyire jelentenének ezek a gondok egyeztetési problémát vagy feszültséget a fogyatékkal élő és a nem érintett gyermekek esetében – magyarul: mennyire fogadják el az ép társak (esetleg szülei, érdekvédők) a pozitív diszkrimináció említett formáit.

Folytatva a gondolatmenetet, volt, aki arról számolt be, társai rossznéven vették, hogy neki nem kell kimenni az osztályból szünetben, felmentést kaphatott sok fizikai igénybevételt jelentő feladat vagy kötelező program alól és a szóbeli inzultusok (csúfólódás, gúnyolás) mellett a fizikai bántás (zaklatás) is durván megnyilvánult, és a fizikai erőszak, támadás ellen, főleg ha az túlerővel társul, nehéz, vagy lehetetlen védekezni. (Bezárások, kezelhetetlen, sokszor brutális helyzetekbe kényszerítés, balesetveszély, sőt sérülések okozása stb.)

A felsőtagozat és a középiskola évei alatt kialakulnak az érdeklődési, tantárgyi preferenciák, legtöbbször legalább a humán-reál demarkáció mentén.

A mozgáskorlátozottak körében a humán tárgyak, a nyelvek jelentenek nagyobb vonzerőt, a reál-tárgyakkal szemben jóval nagyobb az ellenállás, vélhetően a gyakorlatiasabb, logikus gondolkodás, a megtapasztalások, nehezítettsége okán.

A szegregált intézményekben sokkal természetesebben kezelik a pedagógusok ezt a tényt, és a természettudományos tárgyak, a matematika oktatása során bevált módszertani eszköztár jóval szélesebb. Mivel a kézzel történő írás részben megterhelő, részben az így készült jegyzet nehezebben használható, az ilyen jellegű tanintézményekben sokkal gyakoribb a számítógép használata, az előre elkészített órai jegyzetek elektronikus továbbítása, az on-line számonkérés körülmintő kidolgozása (és ez már a vírus előtti időszakban is így volt).

Arra a kérdésre, hogy mit adott illetve milyen területen adott, vagy adhatott volna még többet a szegregált intézmény, a következő válaszok születtek – talán érdemes a különböző fejlesztések esetében a fiatalok gondolatait tovább fűzni.

Pozitívként említették a gyerekek, hogy nagyon hasznos volt a célirányos, önállósodásra való komplex ráirányítás, a problémamegoldó képesség, a kreativitás fejlesztésére való odafigyelés és a napi rendszerességű mozgásterápiás óra. Utóbbi teljességgel megoldhatatlan integrált körülmények között, a többségi iskolákban a napi testnevelés a fizikai erőnlét záloga, de itt a mozgásnevelő gyógypedagógusok által nyújtott, speciális, személyre szabott mozgásfejlesztés gyakorlatilag nem kivitelezhető. Sajnálatos tapasztalat a szegregált intézményben is, hogy a hosszabb szünetek után a gyermekek mozgásállapotában általános

visszaesés tapasztalható, sok esetben hetekbe telik, amíg a szünet előtti állapotra vissza tudják hozni a gyermekeket a mozgásnevelők. A mozgásterápia fontos része az uszodai foglalkozás, de még mindig kevés többségi tanintézmény rendelkezik saját medencével, és szinte egyik sem a vízi-mozgásterápiákhoz nélkülözhetetlen emelőkkal, eszközökkel, felszerelésekkel.

Kiemelték a válaszadók: számukra fontos volt az önbizalmuk fejlesztése, annak a feltételezésnek a vállalása, hogy ugyanolyan szellemi teljesítményre képesek, mint ép társaik, legfeljebb az energia-befektetések nagyobbak. Csak remélni lehet, hogy helyes inklúzióval a többségi iskolák is képesek minden tanulójuk, így a fogyatékkal élők helyes önismeretének fejlesztésére.

A munkaerőpiacon ma a szakmai ismeretek mellett az egyik (ha nem a) legfontosabb tudás: a helyes kommunikációs technikák birtoklása. Ez egy sokrétű, komplex tudást feltételez, jelenti az írásbeliséget, kezdve a gépírás oktatásától a gépi íráson át (a kettő nem ugyanaz!) az üzleti, vagy hivatalos levelezés megismerését (cv-k, üzleti levelezés, motivációs levél, kérelmek, köszönetnyilvánítás stb.), a spontán kapcsolattartást (SMS-ek, mailek írása stb.), de elengedhetetlenül jelenti ma már az elektronikus „okos” eszközök naprakész használatát is.

A legnehezebb mégis a személyes, szóbeli kommunikáció, a megjelenéssel „nehezítve”, ahol legtöbb esetben nem lehet elrejteni a fogyatékoság tényét, megtalálni a jelöltnek a helyes arányt: a magabiztos fellépést, ugyanakkor (fel)vállalva adott korlátaival is önmagát. Ezeket a feladatokat szintén nagyobb tapasztalattal és gyakorlattal tudják megközelíteni a szegregált intézmények gyógypedagógusai, akiknek „hivatalból” ismerni kell a virtuális akadálymentesítés minden csínját-bínját, lehetőségét, fejlesztési eredményeit és ezek eredményes alkalmazását. Ugyanakkor a többségi intézményekben a fogyatékkal élő gyermekek jobban rá vannak kényszerítve arra, hogy maguk ismerjék meg a lehetőségeiket. Ők jobban rákényszerülnek, hogy rendelkezzenek a szükséges innovativitással, hogy keressék az újdonságokat, kísérjék figyelemmel a fejlesztéseket. Az utóbbi megoldás az eredményesebb, de a többség nem ebbe a csoportba tartozik, és nekik a célirányos, szakemberek által kipróbált, begyakorolt és begyakoroltatott technikák befogadása és szorgalmas bevétele jelenti a megfelelő utat. A szegregált intézményekben a kommunikáció minden válfajának fejlesztése az egyik leginkább kiemelt, legfontosabb feladat.

Dickens még azt vallotta: „Tégy minden jót, amire képes vagy, és tedd olyan csendben, ahogyan csak lehetséges!”

Ma már fordult a világ, a marketing egyik legfőbb szlogenje: „Tégy jót és beszélj róla!” A mi esetünkben pedig ezt érdemes így módosítani: légy kiváló, tégy jót, és beszélj eredményesen róla!

Természetesen meg kell említeni a nyelvtanulást, mint a kommunikáció egyik kiemelt részét, mozgássérült tanulók esetében ez azért is esik más elbírálás alá, mert az idegennyelv(ek) tudása egy lehetséges és vállalható munkalehetőség a mozgásukban akadályozottak számára. Ugyanakkor a mozgássérültség gyakori kísérő tünetei (CP, tehát központi idegrendszeri sérülés, íráskészség problémái, beszédhibák stb.) az idegen nyelvek elsajátítása és az állami vizsgák letétele esetében is sajátos módszertant, mentességeket, könnyítést igényel. Ezeket a tudásokat a szegregált intézményekben oktató nyelvtanárok nagyobb tapasztalattal és gyakorlattal tudják biztosítani.

Itt kell kitérni arra a nem elhanyagolható tényre is, hogy az SNI-s mozgássérült tanulók általában hármas létszámszorozóvak szerepelnek a létszámadatokban, tehát a szegregált osztályok, csoportok valós létszáma fele-harmada az integrációban előírtnál, és ez újabb lehetőségeket teremt az idegen nyelvek tanítása, de bármely más tantárgyak eredményes oktatása esetében is. (A mozgásfejlesztési foglalkozások kialakításánál gyakori az egyéni óra, és ritkán emelkedik az egy mozgásnevelő által ellátott tanórákon a létszám három fő fölé. Ez a lehetőség szintén csak a speciális, szegregált intézményekben valósítható meg.)

A „legvékonyabb a jég” a társas kapcsolatok esetében. Ahogy a helyzetfelmérés is mutatta, akik beilleszkedési gondokkal küzdöttek kicsi gyerekként, azoknál legtöbbször később is megmaradt ez a nehézség. Az ilyen esetekben a szegregált intézmény általában sokkal elfogadóbb, akiket a többségi intézmény nem integrál eredményesen, ők a hasonszőrűekkel egy közösségben sokkal inkább megtalálják a helyüket. Az integrált intézmények ebből a szemszögből polarizáltak, vagy nagyon sikeresen fogadják be a fogyatékkal élőket és segítik őket – és ez a legjobb a közösségnek és a sérült gyermeknek is – vagy kiközösítik, ez pedig a lehető legrosszabb variáció. Nemcsak azért, mert időről időre atrocitások érik a gyermeket, hanem azért is, mert valószínű, hogy az érintett gyermek egyre zárkózottabb lesz (önvédelemből), és a kialakult bizalmatlanságot egyre nehezebb lesz oldani az idő előrehaladtával. Tehát: a szegregáció jó megoldás lehet, az integráció pedig vagy nagyon jó, vagy nagyon rossz – így ez a kockázatosabb lehetőség.

Kiemelték még a válaszadók a problémamegoldó képesség fejlesztésének fontosságát, de itt a válaszadók már nem csupán egy matematikai vagy logikai feladat megoldására gondoltak, hanem egy olyan komplex képesség birtoklását vázoltak fel, amelynek legfőbb elemei:

speciális jogosultságok naprakész ismerete, segítségkérés és információszerzés módozatai, munkapiaci ismeretek, pénzügyi ismeretek, speciális egészségügyi ismeretek. Könnyen belátható, hogy ezen területek pontos és célzott ismerete és a tanulóknak történő eredményes átadása inkább várható el és könnyebben is valósítható meg szegregált környezetben.

Volt olyan válasz is, amely a politikai, társadalmi tájékoztatást ítélte elégtelennek. Ennek az érzésnek a háttérében bizonyosan az áll, hogy a szegregált intézményben élők (elsősorban a kollégisták, akik nem csak tanulnak, de laknak is az adott helyen) nagyon sok esetben bezártnak, elszigeteltnek érzik magukat. Vallják ezt még akkor is, ha rengeteg külső programot szerveznek számukra, akár a kultúra, akár sport, akár a szakmai gyakorlatok területein. Itt említhetők a külföldi utak is (testvérintézmények bevonásával, táborozások, tanulmányi kirándulások), melyek mindenképpen segítik a nyitottabbá válást, a kommunikációs technikák, az idegen nyelvi tudás csiszolását, a problémafelismerés és -megoldás lehetséges alternatíváinak kipróbálását – „élesben”.

Többen említették azokat a jó gyakorlatokat, melyek az addig – számukra – ismeretlen területeken szerzett jártasságok kipróbálásával olyan képességeket fejlesztettek, melyeket a felsőoktatásban és a munka világában később sikerrel lehetett kamatoztatni. Mindenképpen ide tartozik a filmezés, nagy élmény, ha valaki önmagát látja a képernyőn, akár spontán megnyilvánulásai révén, akár szerepjátszó helyzetben. Válaszadóink közül sokan játszottak díjnyertes alkotásokban, végig járva a szereplés buktatóit kamerák kereszttüzeiben, de színpadon is. Ezen alkalmak tapasztalatai a vizsgaszituációkban nagy előnyt jelenthetnek, és az önmagukkal való (képi) szembesülés – vizsgáktól függetlenül is – sok tanulsággal szolgál.

A másik hasznos tapasztalat, a tanulás, mint eredményes befogadó-bevéső tevékenység technikáinak megismerése és alkalmazása. Vajon hány intézményben létezik a tanulásmódszertan, mint önálló tantárgy? Pedig nagy, egyre nagyobb szükség lenne rá. Sokan úgy vélik, mire valaki eljut a középiskoláig, biztos megtanul tanulni... sajnos ez tévedés. A válaszadók hasznosnak találták, hogy ezen a téren is kaptak megsegítést. Hány (előzőekben) jó tanuló éli meg kudarcént, hogy az addigi tanulási módszerek a középiskolában már kevésnek bizonyulnak, mint időbeli, mind tartalmi tekintetben. A megkérdezettek között is akadt olyan, aki tett célzást efféle élményekre. Különösen szerencsés az a helyzet, ha a kollégiumi nevelők és/vagy a szülők „összedolgoznak” az iskolai pedagógusokkal, hogy a tanulási technikákat ne csak megismerjék, hanem alkalmazzák is a mindennapok gyakorlatában a diákok, ezáltal az iskolai és az otthoni tanulásban is megfelelő támogatást, motiválást kapjanak.

A megtanult ismeretek szintetizálásában segítséget jelentett az a módszer, amikor a különböző műveltségi területek legfontosabb információit, tudnivalóit egy időrendi táblázatba rendezve rögzítették a tanulók. Ez a „mátrix-módszernek” nevezett metódus a múlt történelmi, kultúrtörténeti és egyéb szakterületeinek eseményeit rendezi egybe térben és időben, de a módszer a vizsgákra való felkészítéshez is hasznos segédeszköznek bizonyult – növelve és javítva a nebulók rendszerszemléleti jártasságát, szemléletmódját.

Végül néhány észrevétel a felsőoktatásba való bekapcsolódás problematikájáról. Itt nem beszélhetünk a klasszikus értelemben vett integráció/szegregáció problémáról, hiszen a felsőoktatásba vagy képes bekapcsolódni a mozgásfogyatékkal élő, vagy nem, a felsőoktatásban nincs (fogyatékoság szempontjából) szegregált intézmény. A szakképzésben létezik a fogyatékkal élők számára speciális képzés, de ezen a területen is probléma, vagy akár kizáró tényező is lehet a bizonyos fogyatéktípusok ténye (például: passzív kerekesszékekkel sok szakma nem értelmezhető, pl.: kőműves, gázszerelő stb.).

Ugyanakkor vannak olyan, fogyatékosággal élők számára preferált, tradicionális szakmák, melyeket a mai napig szívesen választanak az érintettek (például: látássérültek esetében a zongorahangoló, ha megfelelő a hallása – bár ma már a szkopok és egyéb műszerek használatával ez a szakterület is megújult –, de említendő a kefekötő, hallásfogyatékkal élőknek a virágkötő stb.).

A felsőoktatásba vagy a szakképzésbe való bejutás feltétele a felvétel eljárás. A bekapcsolódás feltételezi bizonyos tudás és képességek meglétét. A felvételi vizsgákon (jogi megközelítéssel) vagy létezik könnyítés az SNI-s jelöltek számára, vagy nem. Ha igen, ez elsősorban időhosszabítást jelent, vagy az írás megsegítését számítógéppel. A tudás, a képességek tekintetében nem létezhet könnyítés.

Bizonyos esetekben lehetséges írásbeli helyett kétszer szóbelizni vagy fordítva, gondoljunk itt a látássérültekre, akik legtöbbször csak szóban képesek tudásukról számot adni, és ritka a Braille írással működő vizsgalap. Nagyon indokolt esetben képzelhető el, hogy valaki elkerülje az előírt akár írásbeli, akár szóbeli vizsgarészt sérültsége okán, és a segítő asszisztens közreműködése is tilos, vagy tevékenysége erősen lekorlátozott.

Ha bekerült a jelölt a sikeres felvételt követően, akkor újabb nehézségekkel szembesül, egyfelől az akadálymentesség fogalmának nem egyforma értelmezésével, másrészt a tanulási „mátságokkal”.

Az akadálymentesség problémáival nem csak a felsőoktatási intézményekben találkozhatnak a hallgatók. A kerekesszékes közlekedés nem csak rámpát és liftet jelent, vagy a mosdók

különleges kialakítását. Csak néhány példa: elérhetőek-e a kezelőszervek (lift, kapu, kártyaleolvasó, kilincs stb.) kerekesszékesek vagy bottal, botokkal közlekedőknek? Vannak-e és mekkorák a küszöbök? Elfér-e és meg tud-e fordulni a kerekesszék? Feltölthető-e valahol gond nélkül az elektromos segédeszközök akkumulátora? Megoldható-e a (lehetőleg tájékozott és segíteni valóban tudó) személyi asszisztens? (Van olyan sérült, aki segítség nélkül nem hogy kabátot levenni, de alapvető szükségleteit sem tudja elvégezni. Nem lehet megoldás, hogy egész nap inkább nem használja a mellékhelységet!)

A felsőoktatásban tanuló válaszadó fiatalok arról számoltak be, hogy még azok az intézmények sem akadálymentesek, melyek ezt kommunikálják magukról, tehát az akadálymentesítésnél nem kérték ki valóban hozzáértők véleményét. Akadt olyan hallgató, akinek az akadálymentes környezet hiánya miatt kellett félétet halasztania illetve nappali oktatásból távoktatásra áttérni. Ugyanakkor azt is megemlítették, hogy ezeket a hiányosságokat szinte minden esetben kompenzálta az emberi tényező, hogy maximális segítséget nyújtottak az összes lehetséges módokon (előadások felvétele, jegyzetek másolása, foglalkozások, vizsgák áthelyezése stb.) mind az előadók, mind a csoport- illetve évfolyamtársak. A legnagyobb és egyben megoldhatatlan gondot nem a tanulás, hanem a lakhatás jelentette és jelenti. A járóképesek és az aktív kerekesszékesek helyzete valamivel könnyebb, de a passzív kerekesszékesben élők, akiknek a személyes asszisztencia szükséges a mindennapi létezéshez (öltözés, tisztálkodás, egyéb testi szükségletek), ott a családi vagy baráti segítség nélkül akár maga a tanulás és a munkavégzés is ellehetetlenül – és nem a szellemi képességek hiánya miatt.

Elvben minden felsőoktatási intézményben kellene hogy létezzen fogyatékos ügyi fórum (sokféle elnevezés, meghatározás létezik), van, ahol ez csak névlegesen (vagy még úgy sem) működő (ső)hivatal, és van, ahol mintaszerű és eredményes a megléte.

Ami viszont öröndetes jelenség, hogy beilleszkedési nehézségekről, kirekesztésről nem számoltak be a válaszadók, maximum azt jelezték, hogy – főleg a kezdetekben – azok a társak, akik „face to face” még nem szembesültek ilyen jellegű problémákkal, nem tudták, hogyan viszonyuljanak hozzájuk, hogyan viselkedjenek, mit kérdezhetnek és mit nem, hogyan segítsenek, hogyan ne legyenek bántók, sértők. De – ezek a kezdeti – gondok aránylag belátható időn belül rendeződtek, megoldódtak. Sok lenne a tennivaló a többségi középiskolai oktatás keretein belül, hogy érzékenyítésekkel, a kötelező önkéntes tevékenység helyszíneinek, lehetőségeinek szélesítésével a fogyatékkal élők és az épek közötti kapcsolat kialakulása ösztönösebb, spontánabb, eredményesebb lehessen. A tapasztalatok szerint a jószándék megvan, csak a módok, a technikák hiányosak.

A tapasztalatok ugyanakkor azt is látszanak igazolni, hogy mind továbbtanulási-tanulmányi, mind elhelyezkedési (mini)statisztikák szerint az átlagtól inkább pozitív irányban eltérő arányokat és eredményeket produkáltak a válaszadók, a hajdan szegregált intézményben tanulók. A továbbtanulást illetve munkába állást, életvezetést követő információk szerint pedig, ha valaki nem volt képes célokat kitűzni és ezért tenni is, nem tudott vagy akart alkalmazkodni, akkor leszakadt, lemorzsolódott, kallódott. Ez a jelenség viszont nem csak a szegregált, de a többségi oktatási intézményekben tanultak esetében is érzékelhető, változó trendek mentén.

Ahogy az épek esetében is, a fogyatékkal élőkénél még inkább igaz, mennyire fontos, hogy a gyermekek ne maradjanak magukra. A támogató családi háttér, az iskolai környezet a társakkal, pedagógusokkal, a segítő szakmai intézmények támogatásával, a jogi lehetőségek ismeretével hasonló esélyük lehet a teljes életre, mint az egészséges többségnek, hallgatóként, munkavállalóként és magánemberként egyaránt.

*„...Add a kezed mert beborult,
Add a kezed mert fú a szél,
Add a kezed mert este lesz.*

*Add a kezed mert reszketek,
Add a kezed mert szédülök,
Add a kezed, összerogyok.*

*Add a kezed mert álmodok,
Add a kezed mert itt vagyok,
Add a kezed mert meghalok...”⁴⁰¹*

⁴⁰¹ Szép Ernő: Add a kezed, <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00186/05864.htm> (letöltés: 2023. január 30.)

4. Módszertani változtatások, tananyagfejlesztés

4.1. Megoldási kísérletek a CP-s tanulók nehézségeinek kezelésére

Az előző fejezetekben rávilágítottunk arra a – sajnos egyre többeket érintő – probléma együttesre, mely a kiemelt figyelmet, ezen belül az sajátos nevelési igényű tanulók oktatását jelenti, különös tekintettel a CP-ben szenvedő gyerekekre. Ilyen jellegű gondok a többségi oktatásban is egyre nagyobb súllyal szerepelnek, a szegregációban pedig központi kérdés a legtöbb esetben. Saját, személyes tapasztalatok mind a két oktatási rendszerből rendelkezésre állnak, elsősorban történelem tantárgy tanítása révén, de magyar nyelv és irodalom, kommunikáció tantárgyak és osztályfőnöki emóciók, tudások is tarkítják a képet. A felmerülő nehézségek és nehezítettségek okait az előzőekben megismerhettük, ebben a fejezetben elsősorban a lehetséges megoldások, kezelések, fejlesztések kerültek a fókuszba, részben a rendelkezésre álló szakirodalom, de nagyobb részben a megélt tapasztalatok, élmények alapján. Napjaink egyik leggyakrabban használt kifejezése a közoktatásban és még inkább annak irányítási, továbbképzési és háttérintézményeiben a „jó gyakorlat”. Ennek legjellemzőbb kritériumai: legyen kipróbált, vagy kipróbálásra alkalmas, kecssegtessen valamiféle hatékonysággal, legyen újszerű, innovatív és járuljon hozzá a kompetencia alapú oktatás okán valamely készség, képesség fejlesztéséhez. Különbözzön az eddigi bevált, ismert és alkalmazott metódusoktól, de az is lehet, hogy más területekről adaptálódik, és ebben rejlik újdonsága. A következőkben több kipróbált „jó gyakorlat” említése, leírása, elemzése megtalálható. Az általános áttekintést követően három kiemelt módszer részletes ismertetése szerepel, mely a történelem tantárgy középiskolai oktatásában és az érettségi (valamint felvételi) vizsgára való felkészítésben nagy súllyal esik latba, ezek a forráselemzés és a térképhasználat illetve a saját kísérlet: a mátrix-módszer. Mielőtt rátérnénk a konkrét problémák felsorolására és tárgyalására, tegyünk egy kis kitérőt, illetve emlékeztetőt – külföldre. Általánosságban elmondhatjuk, hogy Nyugat-Európában a társadalmi integráció, inklúzió kiemelt fontosságú terület, cél és közös érdek az oktatásban és a munkaerőpiacon egyaránt. Szinte sehol nem okoz problémát például az épített akadálymentes környezet megtervezése, majd kivitelezése, amely előfeltétele a közös együttműködésnek. Magyarországon alapvetően a rendszerváltástól elinduló befogadó, elfogadó szemlélet jelen pillanatban is formálódik, fejlődik. Az előző történelmi korszak, a szocializmus embereszménye és az ebből adódó

szegregációs törekvések évtizedekkel visszavetették az inklúzió lehetőségeit. „Nagy-Britannia angol területéről van szó, ahol 7 millió tanulóból közel 600.000 főt, vagyis 17,4%-ukat tartották 2007-ben sajátos nevelési igényű diákként számon (GEE 2007; CSÁNYI 2008). Ez az arány igen magas, s jóval meghaladja a hazai értelemben vett SNI tanulókét. Ott SNI besorolást kapnak akár szakvéleményezés nélkül is, mindazok, akik valamiféle segítséget igényelnek tanulási problémáik megoldása érdekében. A segítségnyújtásnak különböző fokozatai léteznek.”⁴⁰²

4.1.1 táblázat

Az angol SNI szintek
n = 588 800 tanuló

SNI szintek	A támogatás módja	A tanulók százaléka
1 szint.	Iskolai támogatás	10,1 %
2.szint	Iskolai kiemelt támogatás	4,2 %
3. szint	SNI szakvélemény	3,0 %
Az összes SNI tanuló		17,4 %

Forrás⁴⁰³

Nem véletlen, hogy Nagy-Britanniában árnyaltabb és összetettebb az SNI-s tanulók besorolása, megítélése és szakvéleményezése. Az inklúzió célja hívta életre ezt a gondolkodásmódot. *John D. Clare* az Oxfordi Egyetemen újkori történelmet hallgatott, majd 1974-ben szerzett diplomát. Ezt követően posztgraduális képzés keretein belül tanulási nehézségekkel küzdő diákokkal foglalkozott. Tanári pályafutását agykárosodott gyermekekre specializálódott központban kezdte el, majd vezető történelemtanárként került 1979-ben a Durham megyei Greenfield

⁴⁰² Csányi Yvonne: Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. Gyógypedagógiai Szemle. 2013/3. 170. (letöltés: 2022. 05.05.)

https://epa.oszk.hu/03000/03047/00061/pdf/EPA03047_gyosze_2013_3_165-173.pdf (letöltés: 2022. 05.05.)

⁴⁰³ Csányi 2013/3. 170.

iskolába, ahol később igazgató lett. A *Teaching History*⁴⁰⁴ a „legjobb tanárként” mutatta be, számos történelemtankönyvet és gyermekeknek szóló történelemkönyvet írt. Napjainkban már nyugdíjas, viszont szakmailag rendkívül aktív. Clare már az 1970-es (!) években az élményszerű, gyermekközpontú oktatás híve volt. Hosszan írt arról, hogy milyen fontos a játék, a „fun” szerepe a történelemórákon. Mára a gamifikáció⁴⁰⁵ rendkívül népszerű eleme az oktatásnak, Magyarországon is. A 70-es évektől kezdve beépítette a rádió, televízió adta lehetőségeket a tanóráiba. Nem nehéz felismerni a párhuzamokat a jelenlegi digitális világunk szülte helyzetekre vonatkozóan. Munkásságának azon aspektusa kifejezetten kiemelendő, hogy konkrét ötleteket, helyzeteket vázol sérülésspecifikusan és nyújt konkrét segítséget. Clare javaslataira később még visszatérek, mert a tanórákon eredményesen fel lehet használni gondolatait, tapasztalatait. Az integrációban magasak az osztálylétszámok, a túlterheltség ellenére elengedhetetlen az egyénre szabott oktatás, figyelem, bánásmód. A sematizálás, figyelemhiány félreértésekhez vezethet, ezzel a pedagógiai munka lényege vesz el. Egyértelmű, hogy a hagyományos didaktikai módszerek, eszközök csak részben működnek. Szemléletmódot kell váltani, nyitottnak kell lenni a teljesen új helyzetekre és módszerek alkalmazására. A szakmai előképzettség, módszertani felkészültség éles helyzetben rengeteget tud segíteni, de bármikor előfordulhat olyan szituáció, amikor nincs evidens megoldás. Ilyenkor a kreativitás és a bátorság segít, tudva és vállalva, hogy a pedagógus is tévedhet. A digitális eszközök előnyeit meg kell ismerni és használni kell, a „lifelong learning” ezen a területen ma már elengedhetetlen követelmény. Tudni kell, hogy mikor és kitől tudunk támogatást, segítséget kérni, és akár a diákoktól való segítségkérés is hasznos lehet, hiszen erősíti a partneritástudatot a gyerekekben és csökkenti a hierarchizáltságot. (A CP-s tanulók IKT-eszközökkel való megsegítésének esetleges módjairól a későbbiekben még lesz szó.)

Néhány gondolat a digitalizáció viharos terjedése kapcsán.

„A digitális kor gyermekei képekben gondolkoznak, gyorsan tudnak döntéseket hozni, sok információt képesek egy időben kezelni. Ők a „digitális bennszülöttek”, akik abban az időszakban szocializálódtak, amikor a digitális eszközök már a mindennapi élet részéivé váltak. A „digitális bevándorlók” viszont még egy korábbi időszakban szocializálódtak: agyuk módszeresebb, alaposabb információfeldolgozásra képes, a részleteket jobban tudja kezelni,

⁴⁰⁴ Clare, John D.: *Teaching History to Special Needs Pupils*. 2010. (letöltés: 2022.10. 05.)

⁴⁰⁵ játékosítás, Prievara Tibor: A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története. Neteducatio Kft., Budapest, 2015. 85-94; 145-178.

Lásd még: Lénárth Ádám: *Gamification és történelemoktatás*. 2020.

<https://ujkor.hu/content/gamification-es-tortenelemoktatasi> (letöltés: 2022.10. 05.)

mint a digitális bennszülöttek. A kétféle gondolkozásmód különbözősége leginkább az iskolai oktatásban okoz nehézséget.”⁴⁰⁶

Ez a gondolkozásmód-különbözőség egy frontális, lineárisan építkező, elemző óra esetén általában 5-10 perc közös munkát jelent, azaz – nagy valószínűséggel – maximum 10 perc után a tanórát, a gondolatmenetet fegyelmezés miatt meg kell szakítani. Ezt a felvázolt helyzetet súlyosbíthatja, ha az osztályban van SNI-s, például figyelemzavaros (ADHD⁴⁰⁷-s) gyermek. Éppen ezért felbecsülhetetlenül értékes eszköz a kezükben, ha módszertanilag fel vagyunk készítve az óra 10. percére és az azt követő lehetőségekre. Álljon itt ezzel kapcsolatban néhány fontos gondolat, mely nem csak akkor megfontolandó, ha SNI tanulókról beszélünk, hanem akkor is, ha lépést kívánunk tartani a ma pedagógiai elvárásaival. Miért várják el a gyerekektől, hogy olyanok legyenek, mint a korábbi generációk? Pedig a pedagógusképzés során (lásd a felmérések adatait 1. 1. fejezet) nem a ma gyerekeire, tanulóira készítették, készítik fel a pedagógusokat. Szorosan ide tartozó kérdés: a ma oktató pedagógusok mely nemzedékhez tartoznak? Jobbára a „Nomádok” (Reaktívak) körébe, ők a digitális bevándorlók, az 1961 és 1981 között születettek, az X generáció. Megoldáskereső, megbízható, kontrollált magatartás jellemzi őket, mely elmélyült szakmai igényességgel és tudással párosul, motivációs struktúrájuk elemei: státusz, pénz, a társadalmi ranglétrán való előrejutás. Igen kis számban, de akadnak még boomerek, a háború után születettek (1943-1960), akik még emlékeznek a felfokozott szabadságigény vezérelte mozgalmakra (hippik), aztán belesimulva a társadalmi elvárások szabályrendszerébe a megfelelés, a mély szakmai tudás, a sokoldalúság igénye vált jellemzővé rájuk. A fiatalabb tanárgeneráció a Hősök (Civilek) csoportja, az Y, a digitális bennszülöttek első generációja (1982–1995), energikus, tehetséges, kreatív személyek, akik az előzőekhez képest eltérően viselkednek a tanulás és a munkavégzés területén, beleszülettek a modern technika vívmányainak ismeretébe, információéhségük nagy, laza attitűddel kezelik a „kütyüket”, jellemző rájuk a „multitasking”, és esetükben erősebb a kortárs csoportok hatása. Akik a generációk sorában következnek, ők még nem léptek abba a korba, hogy a pedagógustársadalomban jelentőségük releváns legyen, de jelenlétük a tanulóifjúság, főleg a középiskola és a felsőoktatás területén kiugró. Ők a Z, a Netgeneráció, ők már valóban digitális bennszülöttek (1996-2010), a krízisek, a válságok nemzedéke (klíma, terrorizmus stb.). Praktikusak, kezdeményezők, öntudatosak, az online világban remekül eligazodnak, de a valós élet problémáiban, konfliktusaiban akadnak nehézségeik. Valós jelenség: két utcával arrébb

⁴⁰⁶ Gyarmathy Éva: Tudna, ha akarna... Az alulteljesítés ördögi köre. 2011. 42–43. (letöltés: 2022.10. 15.)

⁴⁰⁷ A figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar angol rövidítése, attention deficit hyperactivity disorder.

GPS-szel jut el, ha nincs közelben a mobil, nem tud tájékozódni. A digitális órát ismeri, az analóg óra használata gondot jelent. Végül az Alfa generáció, a 2010 után születettek, akikről még keveset tudunk, általában „új, csendes” generációként említik őket, családi és óvodai/iskolai viselkedésük csendesebb, visszafogottabb (ugyanakkor egyes tagjainál az agresszió erősödése is megfigyelhető). Mit is jelenthet a mindennapjainkban, és a pedagógiában ez a „világok harca”? Mi az, amivel a ma pedagógusainak – generációktól függetlenül – szembe kell nézni és alkalmazkodni kell? Elsősorban a kommunikáció, mely egyszerre többirányú, szimultán, mely eltávolodott az irodalmi és a köznyelvtől is. Jellemzői: az állandó jelenlét itt és most („online vagyok” a globális „szupermost” generáció), a rövidítések, tömörített jelentéstartalmú, a helyesírást lazán kezelő üzenetek. Képi jelek (emotikonok, matricák, szimbólumok, címkék, pl. #) használata, az angol nyelvből átszűrődő rövidítések elterjedése (pl.: *YOLO* – *you only live once*, ’egyszer élünk’; *OMG* – *oh my God*, ’ó, Istenem!’ stb.). Ezeknek a jelenségeknek a megismerése és elfogadása nélkül nehéz ma oktató, még inkább nevelő munkát végezni. Ezeket a gyerekeket kell megismernünk, és rájuk kell hangolódnunk.⁴⁰⁸ Egyet kell érteni John D. Clare *fun* fogalmával: a tanórák legyenek jó hangulatúak. A viccnek, humornak terápia-jellege van, a tanár és a tanítvány irányában is. Számtalan, szürreálisan tragikus pillanatban tud gyógyír lenni például egy jól sikerült humoros mondat. Szomorú aktualitása a témának, hogy erre az igazságra olyan gyerekek mondatai rímelnék, akik ma már – betegségük miatt – nem élnek. (A trianoni történések megbeszélése során elhangzott a mondat: Magyarország területének mintegy kétharmadát elveszítette. A közlés után az egyik tanítvány, akinek mind a négy végtagja hiányzik és egyik karcsonkjával tudja megsegíteni mindennapjainak teendőit, így szólt: Akkor Kismagyarországhoz képest egész jó vagyok...) Bármennyire is hangsúlyos az elméleti, szaktantárgyi része a pedagógusi munkának, a módszertani rész legalább annyira fontos. A tanárképzésben magasabb óraszámban kellene foglalkozni az elméleti és gyakorlati módszertannal, mert a jelenlegi arányok nem megfelelőek a tapasztalatok szerint. Számos kiváló, szakmailag sokoldalúan képzett pedagógus azért hagyja el a pályát, mert tanárként nem tudott megfelelően teljesíteni, nem tudta átadni a tudását, nem rendelkezett az ehhez szükséges eszközökkel, módszertani képességekkel. Sérült gyermekek esetében még fontosabb, hogy a pedagógus merje vállalni a problémás, fogyatékkal élő gyermekekkel való különleges foglalatosságot. A módszertani sokszínűség elengedhetetlen az eredményes pedagógiai munkához, a Civil Közoktatási Platform „Kockás táblázata”-ban, mely

⁴⁰⁸ Komár Zita: Generációelméletek. Új Köznevelés. 2017. 73. 8-9.sz. 14-16.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek> (letöltés: 2022.11. 15.)

az oktatáspolitikában javasolt szemléletváltás egyes irányait, lépéseit tárgyalja, a következő olvasható: „A pedagógusok kapják meg a lehető legnagyobb szabadságot ahhoz, hogy a gyermekek, tanítványaik személyiségéhez igazodva optimális fejlesztésben részesíthessék őket.”⁴⁰⁹ A történelemdidaktika problematikus helyzetére, „csökkentértékűségére” dr. Fischerné dr. Dárdai Ágnes többször felhívja a figyelmet. „Nincsenek kifejezetten a történelemtanítás elméleti és gyakorlati kérdéseivel foglalkozó történelemdidaktikai/történelemmódszertani folyóiratok, még az olyan, a tanárok körében népszerű történelmi magazinok, mint a *História*, a *Rubicon*, igen ritkán kéri fel azt a néhány ’módszertanost’, hogy a történelemtanítás fontos kérdéseiről elmélkedjenek, vitázzanak. Ezek után már nem csodálkozhatunk, hogy hiányoznak a történelemdidaktikai tanulmányokat közlő kötetek, elméleti szintézisek is. Hogyan is születnének meg, amikor nincsenek történelemdidaktikai alapkutatások sem. A történelemdidaktika kutatási tárgykörébe tartozó témában Magyarországon történészek publikálnak, nem pedig „módszertanosok”. Az a néhány publikáció, amely történelemdidaktikai témában megszületik, pedagógiai szakajtóban jelenik meg, amelyet a történész szakma nem olvas, így e gondolatok reflektálatlanok maradnak. Nem véletlen tehát, hogy a történelemdidaktikai szakma legitimációs problémákkal küzd. Az okok keresésekor nem lehet elhallgatni, hogy a szakma kezdeményezései nem látványosak, érdekérvényesítő képessége gyenge, képviselői szétszórta, „magányos harcosként” működnek, tudományos reputációjuk alacsony, ezért elismertségük mind az akadémiai vonalon, mind pedig a felsőoktatási képzőhelyeken csekély. Nincs mit csodálkozni ezek után azon, hogy Magyarországon történelemdidaktikai, szakmódszertani, történelempedagógiai (nevezzük bárhogy) témából nem lehet tudományos fokozatot szerezni. Nincs egyetlen doktori iskola sem, amely programja közé bevette volna a történelem tantárggyal, tanítással, tankönyvekkel kapcsolatos kutatási témákat. Aki ma történelemdidaktikai témában kíván kutatni és tudományos fokozatot szerezni, az vagy történettudományi, vagy pedagógiai doktori iskolába jelentkezik.”⁴¹⁰

A történelem tantárgy – jellegéből adódóan – kiválóan alkalmas integráló, inkluzív környezet megteremtésére. Mind a többségi iskolában, mind a szegregált intézményben, a történelem tanórákon számos lehetőség nyílik a sajátos nevelési igényű gyermekek megsegítésére. Ezek

⁴⁰⁹ Civil Közoktatási Platform: Kockás táblázat. 2016. 3., <http://www.diszlexia.hu/kockastablazat.pdf> (letöltés: 2022.11. 25.)

⁴¹⁰ Fischerné dr. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. Történelemtanítás. 2010/1. 4. <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/> (letöltés: 2022.10. 16.)

lehetnek (főleg kezdetben) ösztönös pedagógiai lépések, intuitív, gyors ötletek, megoldások, később a tapasztalatok alapján lehet egyre tudatosabb a módszerek használata, sérülés, illetve problémaszpecifikusan.

Néhány támpont ezekkel kapcsolatban, kifejezetten mozgásukban korlátozott tanulók esetében.

Differenciálás: működhet osztályonként, osztályon belüli csoportokkal, párokkal. Ezek lehetnek vegyes vagy homogén csoportok, a feladatoktól függően. Clare „fun” fogalmát és a gamifikáció mozgáskorlátozottakra adaptálható ötleteit érdemes használni a történelemórákon.

Digitális eszközök használata: mozgáskorlátozott gyermekek esetében különösen fontos. Számukra létszükséglet a digitális tudás a mindennapok szintjén is. Ezek az eszközök a testük korlátait, határait, „hibáit” egyenlíthetik ki, de legalábbis megsegítik a hétköznapiakat és a tanórákat is.

A történelem tantárgy kiválóan tud építeni a gyermekek alapvető kíváncsiságára. A történelem: történetek folyamata. Tele van drámai fordulatokkal, nagy csatákkal, izgalmas küzdelmekkel, kiemelkedő vagy akár elítélendő életutakkal és döntésekkel. Számtalan példa, minta emelhető ki, amelyek adaptálhatóak és párhuzamba állíthatóak egy SNI-s diák problémáival, nehézségeivel.

Azok a gyermekek, akik nagyon súlyos betegségekkel élnek a mindennapjaikat, jobban tudatában vannak az emberi lét végességével, mint ép társaik, döbbenetesen jó elemzők. A nagyobb logikai összefüggéseket, döntésmechanismusokat, ok-okozati kapcsolatokat pillanatok alatt átlátják, és értelmezik azokat. Mintha a „színpad mögé” látnának, „koravén” gondolkozásmód jellemzi őket. Egyfajta retrospektív, nosztalgikus nézőpontból szemlélik a múlt eseményeit. A betegségükből adódóan az idő fogalma mást jelent számukra, mint egy ép, egészséges diáknak. Így térben és időben is nagyon rugalmasak, jól tudnak „utazni”, bele tudják képzelni, helyezni magukat egy adott korszak világába. A digitális eszközök ezekben a helyzetekben kiválóan alkalmazhatóak. A történelemórákat és a többi SNI-s tanulót is inspirálja ez a fajta beleérző képesség. Hangsúlyozni kell, hogy – érthető módon – a mozgáskorlátozott diákok fejlett képzelőerővel, fantáziavilággal rendelkeznek, állapotukból adódóan. Általánosságban elmondható, hogy nagyon kedvelik a történelem tantárgyat a benne rejlő lehetőségek miatt.

A szerepjátékok, szituációs helyzetmegoldások rendkívül hasznosak figyelemzavaros vagy autizmus spektrumzavarral küzdő gyerekeknek. Az ADHD-s diákoknak kifejezetten szükséges (a monotónia tűrés akadályozottsága okán) a feladatok típusainak változtatása.

Néhány szó az autizmus spektrumzavarral küzdőkről jellemzőiről a történelem tantárgy oktatása során, hiszen számuk, arányuk egyre növekszik a tanulóifjúság tekintetében. „...Az elmúlt két évben 15 százalékkal emelkedett az úgynevezett autizmus spektrum zavar (ASD) érintettjeinek száma az USA-ban: a nyolcéves korosztályban ma már minden ötvenkilencedik gyerek mutatja a jellemző tüneteket. Hogy a növekedést az egyre pontosabb diagnosztikai eszközök elterjedtsége okozza-e, vagy a szélesebb spektrum, arról vita van a szakirodalomban, de a felismert esetek emelkedő tendenciája ráerősít arra, hogy nem légből kapottak azok a becslések, amelyek szerint akár a társadalom 2-2,5 százaléka is érintett lehet” – mondta Gallai Mária, Heim Pál Országos Gyermekgyógyászati Intézet Mentálhigiénés szakrendelő gyermekpszichiátere.”⁴¹¹

Az Asperger-szindróma az autizmus spektrumzavarral küzdők népesebb csoportját alkotják, de a szindróma az autizmus enyhébb megnyilvánulási formája, nem mentális fogyatékoság, sokkal inkább neurobiológiai probléma. Ezek a tanulók kiváló memóriával rendelkeznek, így a személyek, évszámok, fogalmak tanulása legtöbbször nem okoz problémát nekik. Egy ilyen állapotú tanuló akár emeltszintű érettségi vizsgát is tehet, látszólag könnyedén, és így bekerülhet a felsőoktatásba is.

Több ilyen betegséggel élő diák összehasonlítása arra mutatott, bár személyiségüket tekintve teljes mértékben különböztek, összekötötte őket az, hogy nagyon szerették a történelem tantárgyat, és kimagasló eredményeket értek el versenyeken vagy például az emelt szintű történelemérettségien. Térképelemzésekben és forráselemzésekben, stratégiai döntések, folyamatok és logikai következtetések ismertetésében szintén kiválóak. A ténszerűséget, az ok-okozati összefüggéseket értelmezik, átlátják, viszont az észszerűtlen emberi tényezőket nem értik. A hétköznapi életben ez azt jelenti, hogy például nem, vagy nehezen tudják értelmezni a vicces megjegyzéseket, a kétértelmű mondatokat. Nehezen elemeznek irodalmi alkotásokat, verseket. Ők inkább a kiszámítható, ciklikusan ismétlődő rendszereket, folyamatokat kedvelik, így a pontosság, alaposág, megbízhatóság szinte a védjegyükké vált. Alapvetően azért, mert a

⁴¹¹ Vajna Tamás: Az autizmussal élő gyerekek rideg integrációja zajlik Magyarországon. 2018.
<https://qubit.hu/2018/10/15/az-autizmussal-elo-gyerekek-rideg-integracioja-zajlik-magyarorszagon> (letöltés: 2022.10. 05.)

logikus, tervszerű életvezetésben érzik magukat biztonságban. Képesek olyan gesztusokra, hogy a tanárukat (ha már nem is járnak az iskolába) minden évben a születésnapjukon felhívják, éveken keresztül ismételve. Annak ellenére, hogy a tárgyi tudásuk átlagon felüli, a szociális kapcsolataikban gyengébbek. Sérülékenyek, támadhatók, mert nem értik az emberi viselkedésmódokat. Egyfajta tisztaság, egyenesség, egyértelműség jellemezi őket. A társadalmi, társasági kommunikációjukban avított és koravén a szóhasználatuk, nehezen illeszkednek be egy közösségbe, hamar perifériára szorulnak. Ha kiközösítik, megalázzák őket, visszavonulnak, elszigetelődnek. Súlyosabb esetekben viszont ön- és közveszélyessé válhatnak. Esetükben elsődleges cél, hogy a fejlesztendő területeiken próbáljuk megsegíteni őket. A történelem tanórák kiváló terepet biztosítottak a társas kommunikáció gyakorlására, az osztályközösség alapszabályainak megfogalmazására például a szerepjátékok segítségével. John D. Clare konkrét megfigyeléseit, majd ötleteit gyűjtötte össze és írta le az autizmus-spektrumzavarral együtt élő diákokkal kapcsolatban, gondolatait sok tapasztalat erősíti. Hitelesek, beépíthetők, és felhasználhatók tanácsai a történelemórákon is. Nem minden autista diák olyan, mint az „Esoember” – állítja. Az autizmus különféleképpen jelentkezhet, az enyhébbtől a súlyosabb formáig, a diagnózisok nem minden esetben tükrözik a valóságot. Problémás (meg)érteniük a közösségi kapcsolatokat, kényszeres, rituális szokások jellemzik őket. Kommunikációs és nyelvi fejlesztésre szorulnak. Érzékelési, észlelési nehézségeik (fájdalom, hideg-meleg) jelentkezhetnek. Átlagon felüli intelligencia, kiváló memória jellemző rájuk. Alapbetegségük társulhat egyéb problémákkal. A szabályok ismertetése és betartása a tanár részéről is rendkívül fontos számukra. Fontos a struktúrában, rendszerben való gondolkodás, például ismertetni, hogy mi fog következni. Fel kell(ene) ismerni, hogy mi motiválja őket, miben jók, melyek a gyengeségeik. Egyenesen, egyértelműen kell fogalmazni, közölni az információkat. Segíteni kell a beilleszkedésüket az osztályközösségbe. Legyenek elvárások velük szemben!⁴¹²

A cerebrális parézis (CP) leírását részletesen tartalmazza a 3.1. fejezet, ahol a CP-s legtöbbször mozgáskorlátozottsággal is társult állapotú gyermekeknél előforduló leggyakoribb zavarok ismertetése szerepelt, amelyek a történelemórákon is jelentkeznek. Az alábbi felsorolásnál a már kipróbált fejlesztési, módszertani ajánlások szerepelnek, ismételve és hangsúlyosan kiemelve, hogy ezek a problémák nagyon egyediek, nem létezik olyan tanács, módszer, terápia,

⁴¹² Clare, John D. 2010.

amely minden esetben biztos eredménnyel kecsegtet. A didaktikai felkészítésről és az oktatáspolitikai változásokról is érdemes ejteni néhány szót. A történelemdidaktika „csökkentértékűségén”, megítélésén és a tudományok között elfoglalt helyzetén szükséges lenne változtatni. A tanárképzésben sokkal hangsúlyosabb szerepet kell, hogy kapjon, mert a hiányzó felkészítés eszköztelen, sikertelen és frusztrált helyzeteket fog teremteni a tanórákon. A magyar diákok nemzetközi viszonylatban mért, nem túl biztató eredményei (pl. PISA-mérések), az oktatáspolitikával egyre inkább elégedetlen (és ennek egyre inkább hangot is adó) szülői vélemények és az oktatási rendszerben túlterhelt pedagógusok, diákok talán tudnak annyi nyomást gyakorolni a döntéshozókra, a közoktatás irányítóira, hogy a folyamat elkezdődhessen. Fontos a *problémaorientált történelemtanítás*⁴¹³ ismerete, elfogadása a többségi oktatás esetében is, de a sérült tanulók edukációjában különösen. A problémaorientált történelemtanításon olyan tanítási koncepciót értünk, amely a legújabb tanulás- és tanításelméleti reflexiók bázisán, a tanulók egyéni és kollektív érintettségére építve a történeti problémamegoldás elsajátítására alkalmas tanulási folyamatot biztosít. E tanulási szituáció hozzájárul ahhoz, hogy a tanulók bizonyos készségek és képességek birtokában, a mában gyökerező történeti problémákkal való találkozásuk által megértsék a múltat, és hogy történelemszemléletük úgy formálódjon, hogy jelenük és jövőjük társadalmi és politikai életében tudjanak és akarjanak felelősen és alkotó módon részt venni. Ez a tanítási koncepció CP-s gyermekek körében eredményesen alkalmazható. Érzelmileg bevonja, motiválja a tanulót a mából kiinduló problémafelvetés, ugyanakkor az önálló kutatómunka nemcsak történelmi ismereteket nyújt, hanem történelmi gondolkodásmódot is egyben. A közös feldolgozás, érvek ütköztetése kiváló alkalom az ok-okozati összefüggések felismerésére és a verbális kommunikáció fejlesztésére. Ez a tanítási stratégia akkor alkalmazható eredményesen, ha oldott, jó hangulatú a tanóra, tehát a tanuló érzi, hogy nyugodtan vállalhatja önmagát, a véleményét, mert ezért semmiféle hátrányos megkülönböztetésben, kigúnyolásban, megalázásban nem lesz része. Itt a diák kifejti az álláspontját, meri ütköztetni a véleményét. A CP-s és az alapvetően mozgáskorlátozott tanulók esetében az a gyakorlat eredményes, hogy felelés, kiselőadás, érvelés csakis a komfortzóna elhagyásával működik jól a történelemórán.

⁴¹³ Fischerné dr. Dárdai Ágnes – Kaposi József: Problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok.

<https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/353-369.pdf> (letöltés: 2022.11. 26.)

Lásd Fischerné dr. Dárdai Ágnes: A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 2007. 11. sz. 49-59.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Dardai-Problemaorientalt.html> (letöltés: 2022. 05. 22.)

Az előadó diáknak az osztály előtt, előadói pozícióban kell számot adnia a tudásáról, kifejtjenie gondolatait. Felbecsülhetetlenül értékes a társadalmi integráció szempontjából, hogy az érintett tanulók a 12. osztályban már fesztelenül tudnak 10-15 percet beszélni egy adott témát bemutatva egy osztály, csoport, közeg előtt, ezzel nemcsak a tudásukat, hanem a testüket, hibáikat is vállalva. Fontos, és a tanulás eredményességét nagymértékben befolyásoló tényező, ha az osztályt, csoportot tanító pedagógusok és pedagógiai munkát segítők összedolgoznak, ha bizonyos időnként (de ha szükséges akár spontán is) megbeszéléseket tartanak, ahol egyeztetnek, megbeszélnek az aktualitásokat. Ez lehet az alapja, hogy működjön az interdiszciplinaritás, hogy lehessen hivatkozni hitelesen az addig (más tárgyakból) megtanultakra, ha jelzik egymásnak a gyerekek egyénileg vagy csoportosan jelentkező problémáit – ilyen lehet például a látványos állapotromlás. A történelem általános iskolai és középiskolai tananyaga sok, és a történések előrehaladtával nem lesz sem kevesebb, sem egyszerűbb. CP-s tanulók esetében, de a többi SNI vagy ép diákok esetében is segítség lehet, ha – lehetőség szerint – engedik a tanulókat a saját tempójában haladni. Az ok-okozati összefüggések meglátásában segíthet az önálló kutatómunka, órai feladatkén is, de házi feladat, vagy projektmunka keretében is. Először kisebb, egyszerűbb, majd a fokozatosság elvét követve bonyolultabb, nagyobb ívű feladatok megoldásával. A XX-XXI. századi történések megértése nem képzelhető el a napi aktualitások ismerete nélkül. A fiatal korosztály általában apolitikus, nehéz az érdeklődésüket felkelteni akár a hazai, akár a kontinentális vagy globális kérdések iránt. A sérült gyermekek esetében ez még nehezebb, hiszen általában sokkal zárkózottabbak, zártabb világban élnek, más jellegű az érdeklődési körük, emóciójuk, mint ép társaiké. Nehezebb elfogadtatni velük, hogy a történelem napjainkban is tart, szükséges ismerni, érteni a történéseket. Eredményes lehet, ha azokat a szempontokat, aspektusokat emeljük ki, amelyek őket különösen érintik, és innen próbálunk nyitni az általános jelenségek felé. Beszéljük meg velük a fogyatékkal élőket érintő társadalmi változásokat, a különböző berendezkedésű országok, vagy ideológiák attitűdjeit a fogyatékkal élők irányába, lehetőleg a pozitív példák hangsúlyozásával. Emeljük ki a fogyatékos közszereplők munkásságát, a paralimpikonok, az érintett művészek, tudósok munkásságát. Ha lehetséges, hívjunk meg, mutassunk meg ilyen embereket, produkciókat, alkotásokat. Ismertessük meg velük az érdekképviselőiteket, azok ténykedését. Fontos, hogy sok olyan programot szervezzünk intézményen belül és kívül, ahol ép kortársakkal közösen vehetnek részt, beszélgethetnek, versenghetnek, vitatkozhatnak, szórakozhatnak – még jobb, ha ilyen kötetlenebb eseményeket külföldön is szervezhetünk számukra. Ilyenkor szembesülhetnek sok olyan gonddal az utazások

kapcsán, amelyről addig nem volt tudomásuk (útlevél, valuta, gyógyszerek beszerzése stb.), az idegen nyelvi és kulturális közegben módosulhat a hazához való kötődés, az identitástudat, megtapasztalható, hogy más kultúrák hogyan viszonyulnak az idegenekhez, vagy akár a sérültekhez. Hagyjuk, hogy beosszák a zsebpénzt, hogy ők számolják ki egy adott dolog (szelet pizza vagy kóla) otthon kerül-e többbe, vagy külföldön. Érdeemes rávenni a gyerekeket, hogy próbálják beosztani a szabadidejüket is, becsüljék meg, mennyi idő elérni valahova, tervezzenek útvonalat úgy, hogy eközben megismerik az akadálymentes közlekedés lehetőségeit. Hagyjuk őket tévedni, de segítsük, tereljük őket a helyes megoldás felé. Adjunk a kezükbe étlapot, értelmeztessük velük a repülőtérén, pályaudvaron vagy bárhol máshol a táblázatos formában megjelenő adatokat.

A megismerési folyamatot zavaró tünetegyüttesek

Az SNI gyerekek, tanulók, így a CP-sek esetében is több olyan tünetegyüttesről esett már szó, amelyek közvetve és közvetlenül is akadályozzák a megismerő, így a tanulási folyamatokat. Van, amelyek idővel kompenzálhatók, vagy gyakorlással javíthatók, és vannak olyanok, amelyekkel együtt kell élniük az érintetteknek. Itt most nem a szimptómák leírása, hanem annak a történelemoktatásában való jelenléte illetve módszertani vonatkozásai az elsődlegesek. A *testtudat kialakulatlansága* vagy annak zavarai a tájékozódásban és a koordinációban jelenthetnek gondot, nem csak a külső térben, de a közvetlen testi megnyilvánulásokban is. Ennek a kérdéskörnek a lehetséges fejlesztési lehetőségeire a térképhasználat tárgyalásakor (4.2. fejezet) térek ki részletesen. A *szem-kéz koordináció lényege*, a szemmozgás tudatos irányítása (észlelés) és a kéz finom mozgásának összehangolása (reakció) zavaraiiban rejlik, már csecsemőknél megtapasztalható annak megtanulása, hogy amennyiben meglát, észrevesz valamit a kicsi, utána akar és tud nyúlni. Ennek a képességnek az akadályozottsága esetén romlik vagy hiányzik az olvasás, írás, matematikai műveletek végzése, a technikai, rajzolási készség. Ehhez más idegrendszeri gondok is társulhatnak, ilyen a lateralizáció⁴¹⁴ zavara, mely szintén az írás-olvasás elsajátításánál, az értő olvasás kialakulásánál okozhat nehézséget. De kapcsolódhat az előző problémához a látás (vizuális észlelés) több zavara, a szemmozgás tudatos kontrolljának hiánya, így nehezített az elemző-megfigyelő tevékenység, és a vizuális emlékezet, de az alakállandóság, az alak-háttér észlelés is. Ezek a tünetek a térképhasználatot, de ismét csak az írást, olvasást nehezítik, szinte minden tantárgy esetében. Az átlagosnál több idő, türelmesebb magyarázat és mindenekfelett – a lehetőségekhez képest – egyszerűsített ábrák alkalmazása ajánlott, tónusos, sematizált grafikai megoldásokkal.

⁴¹⁴ A két agyfélteke anatómiai és/vagy funkcionális asszimetriája.

Az *akusztikus észlelés* zavarait megfelelő helyre történő ültetéssel, hangsúlyozottabb mimikával, testbeszéddel, gesztikulációval, esetenként jelbeszéddel lehet könnyíteni, gyakori feliratozással, szimbólumok használatával. Ugyanakkor ez a fogyatékoság gyakorta élő beszédészlelési, beszédértési problémákhoz vezet, nehezített a hallási emlékezet. Ilyen esetben célszerű az ismeretszerzésben a képi információk alkalmazása, de ajánlott a fejlesztés módszereibe beemelni a hallás utáni memorizálás gyakoroltatását is. Az is segíthet, hogy hang- és képi információkat, effekteket kapcsolunk össze (akár egy okostáblával is megvalósítható), és megfelelő gyakorlás után a kétfajta észlelés memorizálása kereszthivatkozásokkal segíthető (elő-,hívó-szó”).

Mentális képességek zavarai

A *figyelem*, elsősorban annak tartóssága, a legtöbb szakértői véleményben szerepel. A koncentráció hiánya sok más problémát, tünetet súlyosbít, de említhető a rövid és hosszú távú emlékezet zavara (memória, bevésés, előhívás), a gondolkodási műveletek (analízis, szintézis, absztrahálás, összehasonlítás, relációk, ok-okozati összefüggések, fogalomalkotás stb.). Ezek a képességek elengedhetetlenek az eredményes tanuláshoz, ez a folyamat pedig az észlelésen és az érzékelésen alapul. Ha ezek a területek sem működnek jól, maga a tanulási folyamat lehetetlenül el. A *beszéd akadályozottsága* részben a megtanultak visszaadásának, tehát a tanulás egyfajta kontrolljának tekinthető, de (főleg auditív) memóriájú egyének esetében a bevésési folyamat sérülhet. Megoldható, hogy az ilyen érintettségű tanulók inkább írásban számoljanak be, és a legtöbb állami vizsga esetében (ha a szakértői vélemény ezzel az ajánlással rendelkezik) kiváltható a szóbeli felelet. Részmegoldás lehet az eldöntendő kérdések alkalmazása, ahol csak igennel vagy nemmel kell válaszolni, és ezt bólintással vagy más eszközzel is meg lehet oldani, ha több ilyen tanuló van egy csoportban, érdemes a szavazás módszerét alkalmazni akár számonkérés esetén is (igaz-hamis jellegű kérdésekkel).

Említést érdemelnek a viselkedést befolyásoló egyéb tényezők is. Ha a sérült gyermek *észlelési* vagy *mozgásos tapasztalatszerzése* sérült, ez befolyásolja személyiségfejlődését. Ha ezért inkább csak a családja körében él, létezik, ennek következményeként társas kapcsolatainak elvárható fejlettsége, környezetéből szerzett ismeretei (szocializációja) elmaradnak az elvárhatótól. Ha ennek ellenkezője történik, például hosszas kórházi kezelés (hospitalizáció veszélye) is pszichés zavart okozhat. Ezekben az esetekben a pedagógus csak annyit tehet, hogy próbálja nyitni, közösségi programokba bevonni, szerepeltetni a gyereket, de nagyon fontos a

fokozatosság, a kényszer minden fajtája tilos. Személyiségét, viselkedését befolyásoló lehet, ahogy a sérült gyermek feldolgozza *saját másságát*. Erre a jelenségre a család és a közvetlen környezet (iskola, baráti kör) viszonyulása hat a leglényegesebben, fontos, hogy a család és a környezet hogyan viszonyul, milyen előítéletekkel viseltetik a sérült gyermekhez. Ha elfogadó családból jön, magabiztosabb és elfogadóbb lesz a saját állapotával és kiegyensúlyozottabb a kapcsolata a külvilággal. Ha viszont önértékelési problémái vannak, netán marginálizálódik a közösségben, a pedagógusnak és a családnak közbe kell lépnie, ha szükséges, szakember bevonásával. *Komplex grafomotoros érettség/éretlenség* esetén elsősorban az írás kivitelezésénél a finom(motorikus)mozgáson túl a vizuális emlékező- és megfigyelőképesség, a vizuális elemzés, az alakállandóság, az alakháttér, az irányok differenciálása szükségesek. A központi idegrendszeri sérülés (CP) következtében kialakult mozgássérülés esetében bármelyik felsorolt tényező zavara megnehezíti az írásos tevékenységek kivitelezését. A *megfelelő írástechnikák* kialakítása hosszadalmas és nagy türelmet, szakértelmet igénylő feladat, mely feltételezi a gyermek és tanítója közötti bizalmat, összhangot. Amennyiben esély van arra, hogy a gyermek megtanuljon írni, fontos a helyesen kiválasztott íróeszköz. Ezeket az eszközöket nem mindig lehet a szokásos írószertartókban beszerezni, a segédeszköznek minősülő, különböző markolatú, megvastagított, esetleg különleges keresztmetszettel rendelkező (háromszög) ceruzákat speciális üzletekben vagy weboldalakon lehet megvásárolni. A gyerekek írásának nyomatéka vagy nagyon erős („vésés”), vagy nagyon gyenge, ajánlott a lapok alá alátétet tenni, a ceruza legyen puha, és tompa hegyű. Túlmozgásos, hirtelen, ösztönös mozdulatokat produkáló gyermek füzetét érdemes csúszásgátló fóliával rögzíteni, ez a segédeszköz sok helyen hasznos az érintett gyermekek fizikai környezetében. Ha a tanuló számára „szűk” a sorköz a normál vonalas füzetben, létezik a látásfogyatékos gyermekek számára kifejlesztett, szélesebb sorközü füzet, érdemes ezeket kipróbálni, használni. Az írás akadályozottsága esetén szinte minden esetben lassúbb az írás tempója, tehát indokolt az időhosszabbítás, az érintett tanulók fáradékonyak, ezért ha megoldható, kapjanak inkább feleletválasztós feladatokat, és kevesebb esszé jellegű, írásigényes munkát. Ha a kézzel történő írás semmiképpen nem megoldható, ám a gyermek használni tudja a számítógépet, de nem tud a köznapi értelemben vett gépírással, illetve tízujjas vakírással manipulálni, akkor megtanítható számára a gépi írás. Ez egy speciális írásmód, és csak az erre szakosodott gyógypedagógus tudja szabályosan oktatni. Az *értékelésről* is essék szó. A pedagógiai munka elengedhetetlen és nagyon sok esetben a támadásoknak leginkább kitett része a számonkérés. Fizikálisan az írás illetve beszéd, esetleg rajz vagy manuális készségek fogvatéka mellett pszichés, emocionális problémákat is

felvethet. Megoldás lehet az időhosszabbítás, vagy a kevesebb feladat. Ha a finommotoros funkciók sérültek, és ez segítséget jelent, kaphat a tanuló nagyított feladatlapot, ezek a könnyítések az érettségi vizsgákon vagy a különböző kompetencia mérések esetében is működnek. Megoldás lehet, ha elfogadjuk, hogy a tanuló rövidebben vagy csak egy-egy szóval felelhessen. Célszerű a direkt, kifejtős kérdések helyett inkább a „Húzd alá!”, „Karikázd be!”, „Csoportosítsd/Párosítsd!”, „Egészítsd ki!” utasításokat alkalmazni. Sok esetben javulhat ezáltal a tanuló előmenetele, eredménye. Ha a szövegértés akadályozott, és csak limitált idő áll rendelkezésre (órai önálló vagy kiscsoportos feldolgozás esetén), érdemes a feldolgozandó szöveget (szakember bevonásával) egyszerűsíteni, és visszatérni a szótagolva íráshoz (ez egyébként a helyesírási készséget is segítheti). Példaként álljon itt egy olyan (gyógypedagógus-logopédus által készített) speciális, történelmi szöveg, mely egy az olvasásban akadályozott, afáziás tanuló számára készült, és amelyet az érintett tanuló fel tudott dolgozni annyi idő alatt, mint ép társai a nem könnyített, eredeti feladatot.

Eredeti szöveg történelemből:

„1940 szeptemberében Németország, Olaszország és Japán megkötötték a háromhatalmi szerződést. Az egyezmény elismerte Japán jogát Kelet-Ázsiára, Japán pedig Németország és Olaszország jogát Európára.

Görögország elfoglalásához a náciknak Jugoszláviára is szüksége volt.

Jugoszláviában a németellenes erők megdöntötték a Hitler-barát kormányt. Válaszul a **németek 1941 áprilisában megtámadták, és nem egészen két hét alatt elfoglalták Jugoszláviát.** Április végén **Görögország is a német-olasz csapatok kezére került.** Minden készen állt Hitler számára a Szovjetunió elleni fegyveres támadás megindításához.”

Az átírt szöveg:

„E-zer-ki-lenc-száz-negy-ven /1940/ szep-tem-be-ré-ben Né-met-or-szág, O-lasz-or-szág és Japán há-rom-ha-tal-mi szer-ző-dést kö-töt-tek. Az e-gyez-mény el-is-mer-te Japán jogát Kelet – Á-zsi-á-ra, Japán pedig Né-met-or-szág és O-lasz-or-szág jogát E-u-ró-pá-ra.

Gö-rög-or-szág el-fog-la-lá-sá-hoz a ná-cik-nak Ju-gosz-lá-vi-á-ra is szük-sé-gük volt.

E-zer-ki-lenc-száz-negy-ven-egy /1941/ áp-ri-li-sá-ban meg-tá-mad-ták a né-me-tek Ju-gosz-lá-vi-át. Két hét alatt el is fog-lal-ták. Áp-ri-lis végére Gö-rög-or-szág is német – olasz kézre került. Min-den készen állt, hogy Hit-ler meg-in-dít-sa a tá-ma-dást a Szov-jet-u-ni-ó ellen.”⁴¹⁵

⁴¹⁵ Hegedűs Krisztina gyógypedagógus által készített speciális szöveg. (letöltés: 2022. 07. 07.)

A fentiekben említett adottságok szinte minden tantárgy, így a történelem tanulása során is nélkülözhetetlenek, akadályozottságuk esetén főleg az önálló, írást vagy még inkább rajzolást, ábrázolást igénylő feladatok megoldása nehezített. Segítség lehet a feladatlap nagyítása, segédábrák alkalmazása, papír helyett az interaktív táblánál történő feladatmegoldás, esetleg asszisztens (vagy ügyesebb társ) bevonása, aki a sérült gyermek útmutatása szerint ír vagy rajzol. (Vizsgán ez a megoldás nem alkalmazható általában.) Megoldás lehet továbbá megfelelő szoftverek, applikációk alkalmazása is.

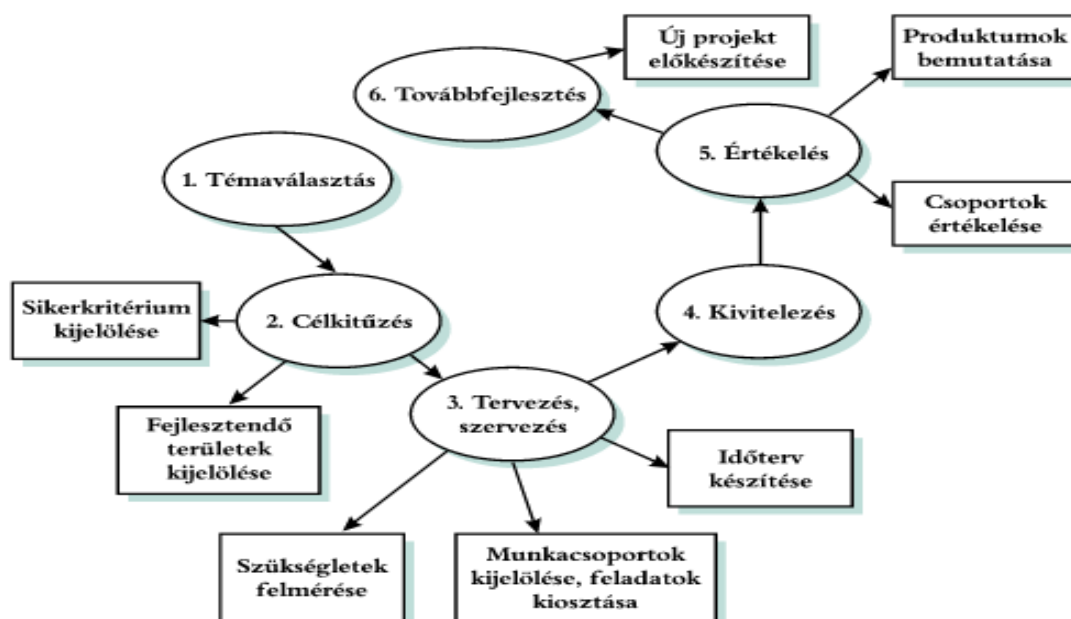
Élményszerű történelemtanítás

A CP-vel élő tanulóknak számos nehézséggel kell megküzdeniük a történelem tanórákon is. Ahhoz, hogy jó eredménnyel végezzék el a középiskolai tanulmányaikat, majd sikeres érettségi vizsgát tegyenek, olyan élményekre van szükségük, amelyek segítenek leküzdeni az akadályokat, színesítik a hétköznapiakat, erőt adnak újra nekifutni egy-egy összetett elemzésnek. Az élményszerű oktatás ép, többségi tanulóknak nem több tananyag kiegészítésnél, motivációnál, jó hangulatú tanóránál. Sérült gyermekek esetén viszont alapvető módszertani elem, mert enélkül nem, vagy csak nagyon nehezen fogják tudni megérteni, feldolgozni az információkat. Az élmények, emlékek konkrét, előhívható tudást adnak, amikor a számukra magas követelményszintet igyekeznek teljesíteni. Külső helyszínen megtartott történelemóra (pl. múzeumlátogatás, kiállítás) minden esetben kaland, élmény egy sérült tanuló számára is. Egyrészt elhagyja a biztonságos, ismert komfortzónáját, tehát vállalja a veszélyt, hogy megsérülhet, és kiszolgáltatott helyzetbe kerülhet. Másrészt új embereket, új helyszíneket ismerhet meg. Ez több szervezést igényel, lassabban kivitelezhető, mint ép diákok esetében, ezért is értékelik ezeket a programokat, a rájuk fordított időt. A drámapedagógia⁴¹⁶ gazdag eszköztárát is érdemes felhasználni CP-s tanulók körében. A szerepjátékok, szituációs játékok kettős feladatot látnak el, miközben a tanulók elengedik magukat, játszanak. Egyrészt a fogalmakat, személyeket, évszámokat, helyszíneket, összefüggéseket kiválóan lehet rögzíteni, és akár évekkel később is lehet hivatkozni rájuk, mert emlékezetes, vicces pillanatokról van szó. Másrészt a testtudatot, önelfogadást és az önkifejezést segítik. Fogyatékkal élő gyermekek esetén alapvető fontosságú nevelési cél az önelfogadás. Realizálni a hiányokat és erősíteni azokat a képességeket, amelyekkel lehetséges a kompenzáció.

⁴¹⁶ Tölgyessy Zsuzsanna: Mi is az a drámapedagógia? Taní-tani online. 3. évf. 4. (51.) 36-40.
http://www.tani-tani.info/094_tolgyessy (letöltés: 2022. 07. 07.)

Közösséget erősítő csoportmódszerek

Sok középiskola a beiskolázást követően szervez táborot, vagy olyan közösségi programot, ahol a jövőbeni csoport tagjai megismerhetik egymást, összecsiszolódhatnak, még az iskolai élet hivatalos megkezdése előtt. Sérült gyerekek esetében ennek még nagyobb a jelentősége, akár szegregált, akár többségi oktatási intézményről legyen is szó. Jó, ha ez egyben egy komplex, pedagógiai megfigyelési eljárás is, természetesen a diszkréció megtartásával. A találkozóra meg lehet hívni a gyermekek szüleit is, ekkor – sok más mellett – lehetőség van arra, hogy a gyerekek és szülők megismerkedjenek egymással és az intézménnyel is. Az intézmény dolgozói pedig megfigyelhetik előzetesen új tanulóikat (mozgásállapot, képességek közösségi viselkedés, szocializáció stb.). Ilyenkor már el lehet kezdeni a későbbi fejlesztés tervezését. A témahét egy alternatív tanulási metódus, egy projektmódszer, a tantárgyi koncentráció alapelveit követve, és segíti a rendszerszemlélet kialakulását, fejlődését. Folyamatát az alábbi ábra jelöli, gyógypedagógusok készítették, kifejezetten SNI gyermekek és nevelőik számára.



417

4.1.1 ábra: A projekt tervezésének folyamata

Témahét (kipróbált) ötletek:

1956, Magyar fegyverek története, Címertörténet, Mozgáskorlátozottság stb.

Ez a projekt, ahogyan a neve is mutatja, egy héten keresztül zajlik, ennek keretében minden tanórán próbálnak kapcsolatot teremteni a témahét anyagával. Erről beszélnek, énekelnek, fogalmaznak, olvasnak, írnak, ilyen témájú filmeket néznek, ilyen műveket dolgoznak fel vagy erről szólnak a mesék, erről rajzolnak stb.

A szervezők napokra lebontott programot állítanak össze, ennek részei: külső helyszínekre szervezett látogatásokat, sportesemények, iskolai programok, melyekben a gyerekeken kívül részt vehetnek a szülők, testvérek, meghívott vendégek. A gyerekeket különböző évfolyamokból válogatják, így alkotnak csapatokat, akik érdekes feladatokat kapnak, tudásmegosztást célzó bemutatókat, prezentációkat kell készíteniük, kiállítást készítenek, de volt már a témához kapcsolódó flash mob⁴¹⁸ is.

Néhány gondolat, amit még tudni érdemes a témahét kapcsán.

⁴¹⁷ Kapcsáné Németi Júlia – Locsmándi Alajos – Czibere Csilla: Adaptációs kézikönyv. 2008. 77.
<https://docplayer.hu/3282287-Adaptacios-kezikonyv-gyakorlati-utmutato-integralo-pedagogusoknak.html> (letöltés: 2022. 05. 05.)

⁴¹⁸ villámcsőület, <https://lexiq.hu/flashmob> (letöltés: 2023. 02. 07.)

A téma, a programok illeszkedjenek a gyermekek érdeklődéséhez, kapcsolódjanak tantárgyaikhoz, legyen kötetlen, játékos tevékenység, mozgással, újszerű kommunikációs formákkal (például: flash mob). Támogassa a külső világ megismerését (mozgásban, vizualitásban, zenében, irodalmi, anyanyelvi nevelésben). Legyen jó lehetőség a képességfejlesztésre, az egyéni fejlesztésre, a differenciálásra, építsen a gyerekek iskolán kívüli tapasztalataira. (4.1.1. kép Témahét: 1956 – kerekasztal-beszélgetés, lásd Képek fejezet.)

Meseterápia

A mozgáskorlátozottságuk mellett mentális hiányaik miatt halmozottan fogyatékos gyermekeket iskolai keretek között fejlesztő Csillagház⁴¹⁹ egyik pedagógusa, aki munkája során gyakorta alkalmazza ezt a mostanában egyre jobban terjedő módszert, így vall tapasztalatairól:

*„A meseterápia a művészetterápián belüli biblioterápia egyik ága. A jó mese, elsősorban élni segít, terápiás értéke abban rejlik, hogy az egyensúlyhoz vezető utat mutatja meg. A felnövekedés során a gyermeknek jó néhány pszichológiai problémával kell szembenéznie és megoldani azt. A mese hallgatása során képzeletben találkozhat azokkal az élethelyzetekkel, melyeknek megoldása előtt áll. A mese elismeri, hogy a felnőtté válás igen nehéz, veszedelmeket is magába rejtő folyamat, de fel is mutatja, hogy a veszedelemmel való szembenézéssel sikeresen célba lehet érni. A mesék nemcsak azért különlegesek, mert a lélekfejlődés belső drámáját követhetjük bennük végig, hanem mert egy elvesztett egyensúlyi állapot visszaállításához segíti hozzá a beteget. Az egyensúlyi állapot megrendülése pedig nemcsak az átlagos fejlődés menetű gyermekekkel történhet meg, hanem azokkal a gyermekekkel is, akikkel mi foglalkozunk, sőt sajátos fejlődési menetükből és életútjukból adódóan feltételezhetően, jóval gyakrabban.”*⁴²⁰

A meseterápia óvodás illetve kisiskolás korban releváns, de később is alkalmazható, nagyon ősi, de jelenleg reneszánszát élő terápiás módszer. (Kérdés, hogy az ősi mesemondó és mesét eljátszó funkciók mai tovább élése esetén beszélhetünk-e kontinuitástól vagy egy új alapú, a régivel nem sok rokonságot mutató metódusrendszerről van szó. Ha terápia, akkor a korrekció, a javítás-jobbítás szándéka evidencia. A terapeuta olyan közegben dolgozik, amelyekben a gyermek a mesékkal foglalkozva (hallgatja, folytatja, olvassa, kitalálja, eljátssza, rajzolja) megoldásokat talál a konfliktusaira, még akkor is, ha ezek látens, ki nem mondott, vagy meg

⁴¹⁹ <https://www.csillaghaz.com/>

⁴²⁰ Fekete-Szabó Viola: A meseterápia alkalmazása a Csillagházban – Beszámoló. TÁMOP 3.1.5. pályázat anyagában, Mozgásjavító, 2012. (letöltés: 2022. 01. 017.)

sem fogalmazott problémák. Működtethető (kis)csoportos és egyéni foglalkozás keretein belül is.

A „mese munka” lehetőségei: mesehallgatás, mese megbeszélése, gyermek meséltetése szóban vagy írásban, írt vagy hallgatott (látott) mese dramatizálása (színjáték, bábszínház, animáció), mese alapú művészeti-terápiás munka (kézműves foglalkozás: szobor, plasztika, kép, díszítő motívum, film, írásmű, tánc stb.).

Lakóotthon

Ez a „jó gyakorlat” az olyan korú és állapotú gyermekeknél alkalmazható, akik legalább minimális szinten képesek az önálló életvitelre, a létezés rövidebb távú megszervezésére. A módszer nem csak a fogyatékkal élő, de az ép gyermek életre-neveléséhez is nagymértékben hozzá tudna járulni. Bármennyire is sok haszonnal kecsegtető a projekt, kivitelezése azért ritka, sőt egyedi, mert a szükséges lakóingatlan biztosítása a közoktatás mai helyzetében anyagilag és jogilag is nem, vagy csak nehezen kivitelezhető.

A Mozgásjavító Gyermekközpont rendelkezett egy akadálymentes lakóingatlannal, mely nagyon sok tekintetben segítette sérült fiatalok önállósodását, az alábbiakban egy kivonat a Mozgásjavító honlapján található ismertetőből, sajnos a jelenlegi oktatásirányítás – minden jószándék ellenére – nem kedvez az ehhez hasonló kezdeményezéseknek. A Mellékletben (4.1.2 fejezethez kapcsolódó anyagok) olvasható szövegből kiderül, hogy mi is a projekt célja, hogyan működik, és milyen módon segíti a fiatakorú, fogyatékkal élő tanulókat az önálló, teljesebb életre való felkészítés/felkészülés útján. (4.1.2 képek, lásd Képek című fejezet)

Kutyaterápia

Pszichopedagógiai, élményközpontú módszer, amelyet eredményesen lehet alkalmazni mozgáskorlátozott, de idegileg sérült, autista gyermekek körében is. Nem csupán a konkrét fizikai tünetek optimalizációja történik meg, hanem viselkedésmódosulás is megfigyelhető a gyermekeken. Az *állatasszisztált* pedagógia (AAP) egyre népszerűbb hazánkban is⁴²¹, és több kutatás, tanulmány vizsgálja a hatékonyságát. Az AAP beépítésével a diákok tanulmányi eredményei javulhatnak, a felelős állattartás fogalma kialakul, erősödik a gyerekekben, és különösen sérült tanulók esetén az önelfogadás, testtudatuk nagymértékben javulhat, formálódhat. Saját tapasztalat, hogy az AAP új, érdekes lehetőségeket teremt a gyerekeknek. 7.

⁴²¹ Sződy Judit: Kutyák a tanteremben. Állatasszisztált oktatás. Új Köznevelés. 2017. 74. 3-4.sz. 20-24.
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/kutyak-a-tanteremben> (letöltés: 2022. 04. 07.)

osztályos tanulókról volt szó, akik nagyon barátságos, nyitott attitűddel fogadták az újdonságokat. Egy osztályfőnöki, bemutatóóra keretein belül világítottunk rá arra, hogy az AAP-t mennyire hatékonyan lehetne használni a motiváció és értékelés pedagógiai területein. A játék és az élmény észrevétlenné teszi a tanulás hagyományos definícióit, kereteit. A tanulónak olyan érzése lehet, mintha végigjátszotta volna a tanórát, holott ez „csak” egy eszköz volt a cél elérése érdekében. Például egy szép feleletet, jól elvégzett órai munkát vagy kiváló házi feladatot nem csak osztályzattal lehet minősíteni, értékelni, hanem kutyapacsival, labdázással is. Az AAP egyben komoly közösségfejlesztő erővel is bír, tehát, ha csapat/osztályépítés a cél, ennél hatékonyabb módszer nem is választható. Természetesen a tanuló életkora, az óra típusa, a tananyag felépítése is meghatározza, hogy milyen módszerek alkalmazhatók. Nem minden tanórán, és nem minden gyermekkel működtethető az AAP, de ciklikusan visszatérő elemként (pl. heti, havi rendszerességgel) eredményesen beépíthető a mindennapok gyakorlatába. (4.1.3 kép, lásd Képek című fejezet).

Digitális eszközök a sérült gyermekek oktatásának, fejlesztésének szolgálatában

Az SNI-s tanulók körében – a sérülés, a fogyatékoság(ok) jellegéből adódóan más- és más megsegítés szükséges. A mozgásukban korlátozott tanulók ellátása eszköz-, asszisztencia- illetve infrastruktúra igényes, (emelők, bútorok, protézisek, akadálymentes környezet stb.), a hallássérültek a hallást segítő készülékeken túl a feliratozások és szimbólumok alkalmazásával segíthetők, és fontos a jelnyelv alkalmazása. A gyengénlátók számára a hangeffektusok, tapintható felületek információhordozóvá tétele lényeges, a beszélni nem tudók és az értelmi fogyatékosok esetében a kommunikátorok alkalmazása. A mai technikai lehetőségek végtelenek, a gondot az okozza, hogy ezek a lehetőségek nem mindenki számára ismertek – és nagyon drágák.

Néhány szó a törvényi támogatásról, a fogyatékos tanulók (szakértői vélemény alapján) a tanulócsoportok létszámának tervezésekor kettes vagy hármas szorzóval vehetők figyelembe. Emellett az érintett gyermek, tanuló egyéni szükségletei és állapota alapján habilitációs illetve rehabilitációs órakeretet biztosít a törvény, ennek fel- illetve kihasználása elveiről az adott oktatási intézmény pedagógiai programja rendelkezik. Az órakeretet a tanulóval, gyermekkel közvetlenül foglalkozó tanárok csoportja használhatja fel (korrepetálás, pszichológia, mozgásfejlesztés, ergoterápia, logopédia stb.). Ajánlás lehet a tantárgyi felmentés (teljes mértékben vagy csak az értékelés, esetleg egyes tantárgyi részek vonatkozásában), sok esetben

az egyéni előrehaladás megtervezése, de a legnagyobb kihívás a személyre, esetleg csoportra szabott, vagy tantárgyspecifikus módszerek, napi rutinok kialakítása.

Fentiekkel összhangban, részben a szakértői ajánlás, részben a gyermekkel foglalkozó tanárok csoportja dönthet a digitális eszközökkel elérhető könnyítések beszerzése és alkalmazása tekintetében. Mik tartozhatnak ebbe a tág kategóriába? A számítógépek, általános vagy speciális perifériákkal és szoftverekkel (felolvasó programok, beszédfelismerő programok, navigációs és segélykérő applikációk stb.), láb- és kéztartók, a nagyított feladatlapok, Braille feliratos eszközök, kommunikátorok stb.

Számos esetben nem csak a többségi, de még gyógypedagógusoknak sem teljesek az információi, a tudásuk abban a tekintetben, hogy milyen új fejlesztésű eszközöket terveznek, próbálnak ki a tervezők vagy már kapható a kereskedelembe. Milyen kutatások, tesztelések zajlanak, és a legizgalmasabb része az innovációknak, hogy sok esetben a használható ötletek és lehetőségek egészen más tudományterületről vagy helyről érkeznek. Ez lehet akár az űrtechnológia, de egy középiskolásoknak meghirdetett innovációs verseny is. Zsombori Balázs (akkor még középiskolás) nyertes alkalmazása a beszédükben akadályozott embereket segíti a kommunikációban, mintegy kommunikátorként.⁴²² Ezek az eredmények nem csak a rászorulóknak életminőségében, de a tanítás-tanulás folyamatában is eredményesen alkalmazhatóak.

Ezen eszközök (számítógép, kerekesszék, telefon, vagy bármely mindennapi eszköz) feladata, hogy használatával a fogyatékkal élő azon adottságok és képességek kihasználásával, melyeknek birtokában van, vagy a legkevésbé megerőltetők számára, életvitele könnyebb legyen, vagy olyan dolgokra, teljesítményekre legyen képes, amelyek az eszköze nélkül részéről nem teljesíthetők.

Ha a sérült nem tudja kezelni a hagyományos klaviatúrát, ki kell próbálnia esetleg egy joystickot, egy használható kapcsolót, de a megoldás lehet akár egy *szívószál* is. A lényeg az, hogy legalább két (de akár több) jól megkülönböztethető (definiálható) állapota legyen, és innen már csak műszaki kérdés és feladat, hogy ezzel vezérelni lehessen bármilyen eszközt. (Ilyen eszköz például a „hajlatkapcsoló”, mely olyan végtaghiány esetén alkalmazható, amikor a

⁴²² Szegedi Éva: Zseniális magyar alkalmazás segít megszólalni a beszédben akadályozott embereknek. 2018. <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/sikersztorik/zsenialis-magyar-alkalmazas-segit-megszolalni-a-beszedben-akadalyozott-embereknek/> (letöltés: 2023. 05. 07.)

könyök vagy a térd behajlításával tudja csak a fogyatékkal élő a megfelelő impulzust előállítani.)

Az ilyen berendezések, alkatrészek részben kaphatóak a kereskedelemben, de a tapasztalatok szerint nem sok cég foglalkozik a forgalmazásukkal, és nagyon drágák. Az a gyakorlat, hogy kreatív szakértők próbálják a kapható alkatrészek és alapanyagok segítségével kitalálni, módosítani vagy adaptálni a segédeszközöket, speciálisan, a fogyatékkal élő személyére vagy a hasonló gondokkal küszködő betegek csoportjára. Ehhez nagy szaktudás kell, mert sok esetben olyan alkatrészeket, egységeket kell tudni illeszteni, olyan „öszvér-megoldásokat” kell alkalmazni, amire addig nem volt példa.

Néhány konkrét ilyen eszköz:

Fejpálca, kézzel billenteni, vagy bármilyen más kezelést megvalósítani nem, vagy csak nehezen tudók számára (például a klaviatúra használatához). Ha a nyaki izmok ezt nem teszik lehetővé, létezik szájba vehető, hasonló funkciójú eszköz is. (4.1.4 kép, lásd Képek című fejezet)

Fej-egér, régóta ismert és használt elektronikai eszköz, a fej pontos, pozicionált mozgásával egérként kommunikál a sérült gyermek a géppel. A használó fejére, jól látható helyre (homlok, szemüveg) egy pontot ragasztanak, melynek koordinált mozgását a periféria optikai érzékelője továbbítja a számítógép felé.

Szem-egér⁴²³: aránylag régebben kifejlesztett elektronikai eszköz, a szemgolyó tudatos, koncentrált mozgásával vezérelt, egér funkciót betöltő periféria, általában a monitor közvetlen közelébe helyezik az egér és a monitor szinkron működése miatt (kezelésének elsajátítása hosszabb időt igényel, és egy-egy impulzus továbbítása is, hiszen az inputot egy pontos pozicionálásnak kell megelőznie). (4.1.5 kép, lásd Képek című fejezet)

Nagyon leegyszerűsített billentyűzet⁴²⁴, nincsenek rajta funkciógombok, ezáltal a használatuk jóval egyszerűbb. Lényeges, hogy a kényszermozgásos használók nem üthetnek be tévedésből vagy kényszerből nem kívánt parancsot. (4.1.6 kép, lásd Képek című fejezet)

Különleges ergonómiai kiképzésű, speciális billentyűzet⁴²⁵. Ez a csúcstechnológiát képviselő klaviatúra „öntanuló”, „figyeli” a különböző kézmozgásokat, alkalmazkodik ezekhez és ennek

⁴²³ 4.1.6. kép: <https://slidetodoc.com/infokommunikcis-technolgik-a-sajtos-nevelsi-igny-tanulk-oktatsban/> (letöltés: 2022. 02. 27.)

megfelelően változtatja a klaviatúra két felének egymáshoz való viszonyát, de módosítható a kéz síkjának dőlésszöge is. Kényelmesebb így a használat, főleg abban az esetben, ha lassabban, hosszabb ideig tart a munka. (4.1.7 kép, lásd Képek című fejezet)

Ezek az eszközök nem gyógyászati segédeszközök, nem tömegcikk, a megtérülő sorozatnagyságot nem fogják elérni a gyártók, tehát aránytalanul drágák.

Ugyanakkor a legegyszerűbb eszközök is segíthetik a rászorulókat. A tapadófólia, mely a klaviatúra biztonságos rögzítését segíti, de minden esetben használható, ahol a csúszást meg kell akadályozni, még akár sérült testrészek esetében is. A módszerekhez tartozik: a különböző szimbólumokkal, színekkel történő jelölés, a kinagyítás, a bázispontok vagy alakzatok alkalmazása.

A sort még nagyon hosszan lehetne folytatni.

A problémák megoldásában a tanítók és gyógypedagógusok kreativitása sok esetben nem ismer határokat, kényszermozgásos illetve mikromotoros akadályozottsággal küzdő kisdíjak esetében az írószer biztos megfogása és tartása is kudarcot, gondot jelent. Megoldást jelenthet egy teniszlabda, de akár egy ceruzára erősíthető gumieszköz vagy egy hosszabbító is.⁴²⁶ (4.1.7-8-9-10 kép, lásd Képek című fejezet)

Meg kell említeni a kommunikátorokat, ezek kialakítása, fejlesztése legtöbbször a gyógypedagógusok munkáját és ügyességét dicsérik, főleg értelmi fogyatékos (de akár afáziában⁴²⁷, mutizmusban szenvedő) gyermekek, tanulók esetében „egyéni variációkat” készítenek, készíttetnek. A Hoppárézimi című színdarabból és könyvből jól ismert betűtábla is felfogható egy kommunikátornak, ahol a beszélni nem tudó fiú a betűkre mutogatva közölte mondandóját, az olvasó ápoló pedig hangosan kiejtette a betűket, így kontrollálva az üzenetet. (Zemplényi Zoltán Hoppárézimi, Publió Kiadó, 2013.)

A könnyített, veszélytelenített és akadálymentes környezet és annak tárgyai, használati eszközei a témája Dombainé Esztergomi Anna és Szöllősyné Juhász Csilla: *Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez* című módszertani füzetnek. (Inkluzív nevelés — Sulinova, Budapest, 2006). Szó van ebben az akadálymentes kert, játszótér

⁴²⁶ Dombainé – Szöllősyné: Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. 2008. 24-25. (4.1.9. kép, 4.1.10. kép, 4.1.11. kép, 4.1.12. kép) (letöltés: 2022. 02. 07.)

<https://docplayer.hu/11358226-Serulesspecifikus-eszkoztar-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html> (letöltés: 2022. 02. 04.)

⁴²⁷ Nyelvi zavar, amely agyi sérülés következtében jön létre.

lényegéről és felszerelési eszközeiről, a tanulást segítő, a mozgást fejlesztő, a higiénia eszközeiről, taneszközeiről, a gyógyászati segédeszköznek minősített eszközökről is.

Ez a – teljesség igénye nélkül készült – áttekintés vélhetően alátámasztja azt az állítást, hogy közoktatásunkban az SNI és a fogyatékoság, az érintett gyermekek és tanulók nevelésének, tanításának és fejlesztésének ismert és kipróbált segítő eszközei nem ismertek kellőképpen.

A megváltozott életmód, környezet és tanulási módok is befolyásolják a hagyományos tanárszerepeket. Lényegében változott, alakult át a pedagógusok feladata. A tudáshordozó, tudásátadó feladat mellett megjelent a partner, támpont, segítőszerep a tudás minél önállóbb megszerzésében. Ez az új funkció nem kizárólag egyetlen elfogadható megoldási módot, sémát nyújt, amelyhez minden diákot hozzá kell igazítani, hanem egyéni megoldási kísérletekben gondolkodik. Nyitott, támogató és elfogadó. Kiváló példa erre a hazai közoktatásban a hejőkeresztúri tanítási modell Komplex Instrukciós Programja.⁴²⁸

Sérült gyermekek esetében kizárólag így lehet eredményes a tanár-diák viszony, a közös munka.

Ezek a tényezők nagyon komolyan kihatnak a nevelési-oktatási folyamatokra, nemcsak az alsó tagozaton, hanem az általános iskola felső tagozatában, sőt a középiskolában is. A Mozgásjavító új, 2010-ben induló gimnáziumi intézményegysége több szempontból merőben új kihívással kellett, hogy szembenézzon. Az újdonság – többek között – az eddigi tapasztalatok adaptálhatósága egy másik életkorban, életszakaszban, nem gyógypedagógusok, hanem többségi szaktanárok koordinálásával, szegregált környezetben.

Összegezve, cél volt, hogy ismertessem a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlegi helyzetét és bemutassak néhány jó példát, jó gyakorlatot. Érzékeltetem a történelemtanítás új perspektíváit, lehetőségeit és nehézségeit, melyek az integrációban és a szegregált intézményekben is gondot jelenthetnek a pedagógusoknak.

⁴²⁸ Hejőkeresztúri tanítási modell – Komplex Instrukciós Program, K. Nagy Emese: KIP Könyv I-II. Miskolci Egyetem, 2015., <https://docplayer.hu/26646832-K-nagy-emese-kip-konyv-i-ii.html> (letöltés: 2022. 12. 07.)

Céлом volt továbbá, hogy rávilágítsak az elvárások (például az érettségi) és a speciális képességek közötti távolságra. A kutatás ezt a távolságot, ha megszüntetni nem is hivatott, de igyekszik legalább csökkenteni.

CP-s tanulók visszajelzései

2010 óta egyedi és különleges helyzetben tanulhatnak a Mozgásjavító Szakközépiskola (később Gimnázium) tanulói, a többségi iskolák követelményrendszere alapján. Ez azt jelenti, hogy még a szakmai gyakorlatokat is úgy kellett megszervezni, mintha „normál”, azaz többségi szakközépiskoláról lenne szó. Ez nem volt egyszerű feladat, főleg a külső gyakorló helyszínek tekintetében. 2015-ben tett az első évfolyam sikeres és eredményes érettségi vizsgát. Ez meghatározó visszajelzés volt minden tekintetben, így a történelem tantárgy oktatása kapcsán is.

Ez az egyedi helyzet alkalmat adott arra, hogy az eddig megszerzett tapasztalatokat összegezzük, elemezzük, levonjuk belőlük a megfelelő következtetéseket a hatékony és még eredményesebb történelemtanítás érdekében, a CP-s gyermekek körében is.

A választott csoport a 2016-ban végzett osztály lett, többségük CP-s diák volt (7 tanulóból 5 gyermek). A problémáik ellenére történelem tantárgyból a középszintű érettségi vizsgán jó és jeles eredményeket szereztek, legtöbbször tovább tanultak. Az interjúk idején másodéves főiskolai hallgatók. Előzetesen megkaptak néhány szempontot, amelyek alapján gondolják végig a középiskolai éveiket, majd elektronikus úton küldjék el a válaszaikat. A kérdés arra irányult, hogy 1. írják le mi okozott számukra nehézséget a történelemtanulás során; 2. milyen módszerek segítettek őket a nehézségek leküzdésében, és 3. milyen élményekkel tekintenek vissza ezekre a tanórákra. A válaszok javítás, tördelés, kihagyás nélkül találhatóak a mellékletben (a fejezethez kapcsolódóan), mert a szöveg kohézióját, felépítését speciális CP-s gondolkozásmód jellemzi. (Helyesírási és mondatszerkesztési hibák, logikai-gondolati töredezettség.)

A válaszok a korábban kifejtett CP-s tanulási nehézségek jelenlétét és változatos módszertani (általános, speciális, élményközpontú) eszközök, elemek szükségességét erősítik meg. Hangsúlyozzák, hogy eredményességük elengedhetetlen feltétele a pedagógus elfogadó, nyitott személyisége és az egyéni szempontok figyelembevétele.

A legfontosabb konkrét tanulságok – a válaszok alapján – a következők, melyek segíthetik a megfelelő módszerek és bánásmód kialakítását:

Önbizalom hiánya – ezt gyakorlással, türelemmel és gyakori dicsérettel lehet kompenzálni, de segítő megoldás lehet a humor. Nagyon fontos, hogy kis csoportban zajlottak az órák, tehát minden tanulóra sor került, akár többször is a tanóra folyamán. Önálló feladatokra, kutatómunkára való inspiráció.

Forráselemzés esetén az érintett tanulóknak félő kimondani a gondolatot, már ha van. Ismét csak a dicséret, a megerősítés segíthet, az analógia (a már tanultak köréből), „hívó szavak” begyakorlása. Egymás hozzászólásainak véleményezése, vita kezdeményezése és moderálása, vélemények ütköztetése, kompromisszumkésztség fejlesztése.

Térképen való tájékozódás, vaktérkép használata – itt segíthet a rengeteg (órai és tanórán kívüli) gyakorlás, az atlasz és a nagy térkép használata. Annak gyakoroltatása, hogy a vízszintes és a függőleges síkban hogyan feleltethetők meg az irányok, koncentrációs gyakorlatok végeztetése, 3D-s térképek, színes és célirányosan preparált térképek alkalmazása, ujjal való végigkövetés (mutatás) a térképen.

Általánosságban elmondható, elsősorban a saját tapasztalatok alapján, szinte minden esetben eredményes lehet a plusz idő illetve „saját tempó” engedélyezése és alkalmazása, egyéni bánásmód kiemelt szerepe. Fontos a folyamatos visszajelzés fontossága, a tanári és tanuló kérdések hangsúlya, a stresszoldás. Lényeges a matematikai készségek, képességek beemelése az egyéb tárgyak, így a történelem praktikumaiba, a grafikonok, számsorok, táblázatok értelmezése, évszámok memorizálása. Gyakorlással, memóriát fejlesztő gyakorlatokkal ez javítható.

Lényeges szem előtt tartani a történelem szemléletformáló hatását, a világnézet megalapozásának, kialakulásának fontosságát, az értékítélet, értékrend megerősítésnek folyamatát.

Fontos a csoportmunkára való képesség gyakorlása, az ok-okozati összefüggések felismerése, a tudásmegosztás és értékelés képességének megerősítése, akár a szerepjátékok, szituációs játékok alkalmazásával, a filmek és egyéb anyagok alkalmazása, az együttműködés, a segítségnyújtás és a segítség elfogadása képességének kialakításával és gyakorlásával.

4.2. Térképelemzés

A testtudat kialakulatlansága, fejletlensége indokolja a téri tájékozódás zavarait, a koordinációs problémákat. Számos esetben ez nehezíti minden, a külvilágból érkező vagy szerzett ingerek, ismeretek pontos észlelését és rendszerbe foglalását. A leggyakoribb észlelési zavarok a

térképen, fali táblán, tankönyvben való tájékozódás akadályozottsága vagy képtelensége. Ez a jelenség az írás-olvasás tanítását, a matematikai méréseket, szerkesztéseket, vagy akár az épületben vagy utcán való tájékozódást is nehezítheti, vagy meg is akadályozhatja.

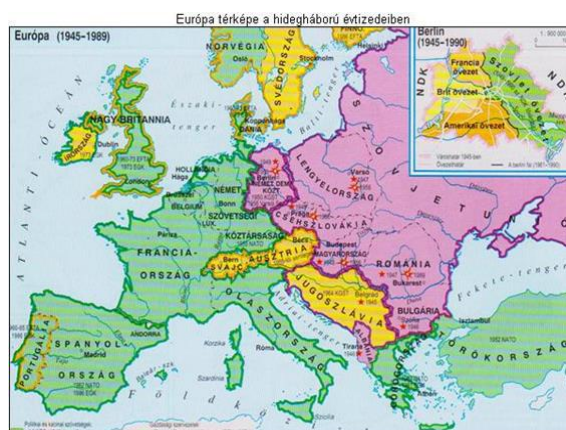
Ilyen esetben meg kell győződni arról, hogy a hagyományos módszerekkel, de többlet idő biztosításával képes-e az érintett tanuló megoldani a feladatait. Mivel a tananyag mennyisége és az adott óraszám feszes tempót diktál, csak akkor alkalmazzunk egyéni módszereket, melyek legtöbbször időigényesek, és külön felkészülést igényelnek a pedagógustól, ha ez valóban indokolt. Érdemes konzultálni a kollégákkal, gyógypedagógusokkal, osztályfőnökkel, szülővel, esetleg pszichológussal és közös metodikát kidolgozni. Kiemelten fontos a földrajzot oktató pedagógussal való állandó konzultáció, tapasztalatcsere.

A legtöbb esetben a tanuló, mivel ép értelmű gyermekekről van szó elméletben megtanulja a tájékozódás módját, el is mondja, csak a gyakorlatban nem tudja alkalmazni. Mivel ezek a gyerekek nehezen tudnak elvonatkoztatni, az absztrakt dolgokat értelmezni, igénylik a bázisokat, amihez képest vizsgálunk valamit. Ezért érdemes ilyen támpontokat kijelölni, meghatározni. Mivel a képlátásuk általában fejlett, helyes ezeket a támpontokat nem számmal, nyíllal, vagy egyéb szimbólummal jelölni, hanem a témához kapcsolódó képi megoldással.

A lényeg, hogy az általános módszertan az alap, a speciális metódus pedig erre épül, ezt egészíti ki. Ahogyan arról már volt szó, a térképek értelmezésekor érdemes többletidőt biztosítani egy-egy feladatnál. Ha a gyermek elveszíti a tájolási pontokat, meg kell őket erősíteni abban, hogy semmi gond nincsen, kezdjék újra a feladatot, türelemmel. A türelem nyomatékosítása itt azért is lényeges, mert sok érintett gyermek idegessé, frusztrálttá válik ha azt érzi, lemarad, vagy megoldhatatlan számára az akadály – és ez az idegesség (a kívülálló számára) érthetetlen agresszióba torkollhat. A megismételt megerősítés triviálisnak tűnhet, és az integrációban nem minden esetben alkalmazható az időhiány miatt – és így a térképhasználat komoly frusztrációkat okozhat az érintett gyerekekben. További akadály lehet, melyre érdemes a témában nem jártas pedagógusok figyelmét felhívni, hogy egy váratlan történés, éles, gyors hang (például autóduda, hirtelen feltámadó szélleökés, vonatfütyty) reflexszerű reakciót válthat ki a CP-s tanulókból. A szokásosnál jobban megijednek, esetleg kényszeres mozdulatokat végezhetnek, kizökkennek és kezdenek újra önmaguk kalibrálását. Azért nagyon fontos a *sémák* begyakoroltatása a tanórákon, hogy ösztönösen tudják majd ezt működtetni a különböző számonkérések, a történelem érettségi vizsga során. Előfordult már szóbeli érettségi felelet alkalmával, hogy a CP-s tanuló látványosan kizökkent, elveszítette elemzéskor a tájolási

pontokat, de szinte észrevétlenül pozícionálta magát, udvariasan elnézést kért az érettségi elnöktől és folytatta tovább a gondolatmenetét. Ezt négy év előzetes felkészülés, gyakorlás tette lehetővé.

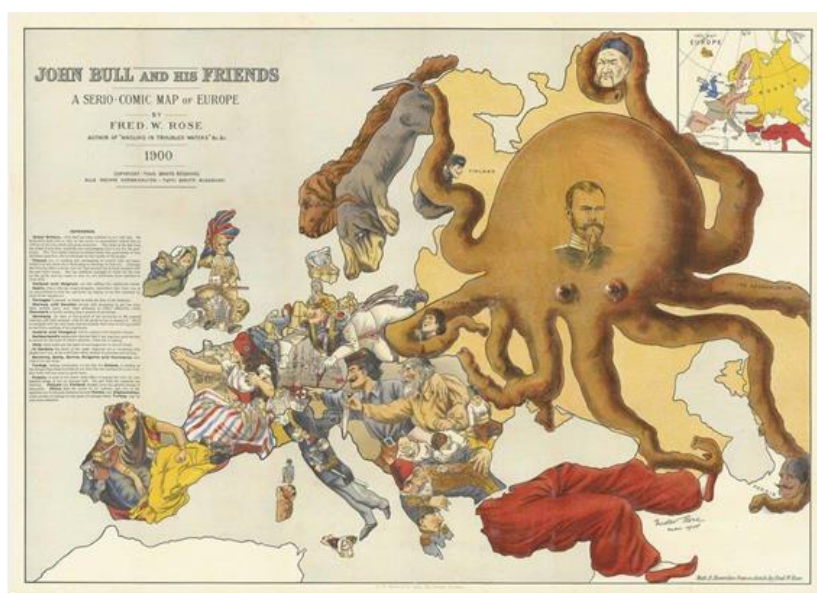
Két térképpel illusztrálom, hogy tájolási pontok nemcsak hagyományos elemek lehetnek, hanem színek, formák, alakok is rengeteget segíthetnek a konkretizálásban, vizualizációban. Az első térkép Európát ábrázolja a hidegháború évtizedeiben. CP-s diákok számára több szempontból emlékezetes, könnyen felidézhető térképről, anyagról van szó. Ez a térkép nagyon hatékonyan érzékelteti, hogy a színek használata segítheti a csoportosítást, rendszerezést és a következtetések megfogalmazását. A könnyen felismerhető formák, például Olaszország lehet egy fontos tájolási pont, vagy a vastag vonallal jelzett határvonal, a vasfüggöny. Elsődlegesen a színekre emlékeznek, majd ahhoz kötik az országokat, aztán az államok nagyobb csoportját, tömörülését is meg tudják nevezni. Ezután következhet a két tömb jellemzése, tehát maga a tananyag. Mindig a konkrétól érdemes haladni az elvont felé (induktív megközelítési módszer), és segítő, lényegre törő kérdésekkel támogatható a diákok elemzése. Ebben az esetben divergens kérdéseket nem alkalmazunk. Itt nem célszerű a tudás tesztelésének ez a formája.



4.2.1. kép: Európa térképe a hidegháború éveiben⁴²⁹

A második térkép esetében is az a cél, hogy minél inkább érthető, kézzelfogható legyen a gyerekek számára Oroszország külpolitikája, terjeszkedése. Itt a konkrét formák, alakok segítenek, tehát a megszemélyesítésnek ez a különös formája esetünkben eredményesen használható. Érdemes felhívni a diákok figyelmét az arányokra, a polip a méretére. Ha esetleg ezt maguktól nem vennék észre, az elvont következtetést le tudják vonni Oroszország terjeszkedésére, kiterjedésére vonatkozóan.

⁴²⁹ <http://tortenelemcikkek.hu/node/126> (letöltés: 2022. 02. 07.)



4.2.2. kép

A „polipos” térkép – Oroszország terjeszkedése 1900-ban ⁴³⁰

Ez az egyik legemlékezetesebb térkép CP-s gyermekek körében. Akár több év elteltével is lehet rá hivatkozni, mert vissza tudnak rá emlékezni. A számukra elvont, értelmezhetetlen adathalmazt és arányokat teszi konkrétá és érthetővé a polip mint szimbólum és mint didaktikai eszköz. Kihaszználhatjuk természetesen a szimbólumnak választott ábra valós tulajdonságait is. Utalhatunk arra, hogy a polipnak mint állatfajnak milyen jellemzői vannak, hogyan mozog, terjeszkedik, hogy folyondárként körbeöleli áldozatát, mérget fecskendez belé, bénít, fojt, felzabál. Inkongruens, ha ilyen esetben olyan állat, tárgy vagy szimbólum a bázis, mely kedves, gyengéd, inkább áldozati attribútumokkal rendelkezik, ellentétben azzal, aki/ami ragadozó jellegű.

⁴³⁰ <https://mult-kor.hu/levagott-karu-polip-churchill-es-az-orosz-uthenger---propagandaterkepek-a-20-szazadbol-20161004>
(letöltés: 2023. 02. 17.)

4.3. Forráselemzés (kép, ábra, táblázat, szöveg)

Az új típusú, 2005-ben bevezetett kétszintű érettségi rendszer kikerülhetetlen alappillére a történelem vizsgán a különböző forráselemző feladatok bevezetése. Az eddigi elvárásokat új típusú vizsga váltotta fel, amely másfajta gondolkozásmódot igényel, mint a megelőző.⁴³¹ A változás lényege, hogy nem a lexikai tudás visszaadása áll a számonkérés középpontjában, hanem a történelmi tények, források kezelése, használata és értelmezése. A forráselemző és forrásértelmező feladatok lényege tehát az, hogy a tanuló hogyan használja az adatokat, milyen következtetéseket tud azokból levonni. Ahhoz, hogy a diákokat eredményesen fel tudjuk készíteni egy ilyen típusú vizsgára, alapvetően újra kell gondolni a történelemórák felépítését, módszertanát. Gyáni Gábor már egy 1997-ben megjelent tanulmányában kifejti, hogy az „egyetlen” múlt fogalmát sugalló történetkép iskolai egyeduralma tarthatatlanná vált.⁴³² A szentenciaszerű történelemtanítás unalma és sterilitása helyett a társadalomtörténet, a mindennapokról szóló, a mikro- és mentalitástörténet lehet a kivezető út. A társadalmi változások, a rendszerváltással eltűnő politikai magyarázatok, a tankönyvpiac differenciálódása is hozzájárult az érettségi rendszer változásához.

A CP-s gyermekek problémái forráselemzéskor számtalan formában jelentkezhetnek. Ha egy szöveg értelmezése a feladat, akkor a lényegkiemelés, adott kérdésekre való pontos válaszadás a cél. Az értelmezést nehezítik a társult olvasási és írásbeli zavarok előfordulásai. Az állapot nem fejleszthető, csak kompenzálható, így lassabb a feldolgozás, több időt igényel ez a típusú feladat is. Hangsúlyos a plusz idő biztosítása és az elemzési stratégia gyakoroltatása több éven keresztül. A séma: a szöveg egyszerűsítése, logikai egységekre bontása, majd újra felépítése, érthetővé tétele. A táblázatok és ábrák esetén is hasonló az elv: egyszerűsítés, részekre bontás, megértés. Gyakorlás addig, ameddig nem tudja a feladat megoldási menetét rutinszerűen alkalmazni.

Az elemzés viszont bármikor megszakadhat egy reflexszerű kizökkenéssel. Sőt, többszörösen nehezített helyzetek alakulhatnak ki a tanórákon, mert a vizsgálandó táblázatok, adathalmazok számokat hasonlítanak össze. Sokat segíthet ilyenkor a tanár személyisége és türelme: amikor

⁴³¹ Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. 2009.

<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/melyseg-elve> (letöltés: 2022. 05. 07.)

Lásd még Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. 1998. In Knausz Imre: Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1998

⁴³² Gyáni Gábor: Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. 1997. 4. sz. 97.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-ta-Gyani-Varhat.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

a diák feladná, egy humoros megjegyzéssel vagy egy kis szünettel át tudja lendíteni őket a nehéz pillanatokon. Ennek az időigényes, intenzív, közös szellemi munkának a megvalósulása szinte lehetetlen a többségi intézményekben. A képelemzések, karikatúra-értelmezések szintén kihívást jelentenek a CP-s gyermekek számára. A probléma az elvont gondolkodás elégtelen működése. Le tudja írni, el tudja mondani, hogy mit lát elsődlegesen egy adott képen, plakáton, karikatúrán, de nem érti a másodlagos, mögöttes tartalmakat. Pedig a történelem érettségi vizsgán pontosan ezt kellene tudnia. A karikatúra hívná elő a lexikális, előzetes tudást, ráadásul a karikatúrát annyira jellemző túlzások, arányeltolások még inkább nehezítik az elvont gondolatok megszületését. (4.3.1 kép, lásd Képek című fejezet)⁴³³

A feladat értelmezéséhez részekre kell bontania azt, amit lát: a képi és a szöveges részt. A forráson látható vizuális információk elsődleges jelentését értelmezze, majd a szöveggel kösse össze, próbáljon meg logikai kapcsolatot találni közöttük. A segítő adatokból következtessen a korszakra, amelyre vonatkozik a feladat. Ha nem tudja összekapcsolni a konkrét ábrát és az abban jelzett korszakot, az atlasz kronológiai táblázata felhasználható támpont lehet. Ha azonosította az időszakot, gondolja végig a jellemzőit, ebben a folyamatban szintén segítség lehet az atlasz (Itt kell megjegyezni, hogy a CP-s tanulóknak nagy hátrány, ha a vizsgákon nem használhatják az atlaszt, nekik ez különösen nagy segítséget, mankót jelentett). Végül vesse össze a karikatúra által közvetített információkat a konkrét ismereteivel. Ezt a metódust évekig kell gyakorolni, lépésről lépésre, hogy rutinszerűen működjön az érettségi vizsga alkalmával. Rendkívül sokat tud segíteni, ha a napi történésekből tudunk párhuzamokat, analógiákat vagy akár ellentéteket hozni, mutatni.

A különböző hétköznapi reklámok, utcai plakátok, szójátékok értelmezése hasznosan és eredményese járulhat hozzá ahhoz, hogy megértsék a tanulók az összetettebb feladatokat. Sokat segíthet ebben a folyamatban, ha olyan tanórán kívüli programokat szerveznek a gyermekek számára, ahol ezeket a jelenségeket megtapasztalhatják, természetesen odafigyelő előkészítés, feladatok kijelölése, magyarázatok, figyelemfelhívások közepette, és utólagos értékeléssel, összefoglalással. Ilyen események lehetnek: kiállítások, vásárok, a minden évben megrendezett ARC kiállítás, melyet nem csak a helyszínen, de akár virtuálisan is meg lehet tekinteni. Lényeges ilyenkor kiemelni az üzenetek általános vagy éppen aktuális mivoltát, összekapcsolni egyéb jelenségekkel, kampányokkal, üzenetekkel. Szerencsés, ha a tanulók (a történelemmel párhuzamosan) tanulnak gazdasági ismereteket, netán marketing ismereteket, és valamennyire tisztában vannak a reklámok hatásmechanizmusával.

⁴³³ Boronkai-Kaposi-Katona-Száray: Történelem 12. OFI, Budapest, 2016. 110.

4.4. Mátrix-módszer

Az alábbiakban egy olyan kipróbált oktatási módszer bemutatása következik, melynek részletezése előtt mindenképpen érdemes a rendszerszemlélet és az oktatás kapcsolatát mélyebben megvizsgálni.

Rendszerszemlélet – oktatás. Ha ezt a szókapcsolatot kellene definiálni, a szakirodalom kevés kivételtől eltekintve a teljes oktatási rendszerrel azonosítja azt, esetleg annak valamelyik rész- vagy alrendszerével (közoktatás, felsőoktatás, felnőttoktatás, esetleg gyógypedagógia). Ezek az egyébként létező és funkcionáló rendszerek kölcsönhatásban vannak, és hatékony együttműködés csak akkor jöhet létre közöttük, ha a különböző oktatási alrendszerek harmonizálnak egymással, a határterületeken eredményes az együttműködés. Például ha a felmenő rendszerű oktatás egymásra épül, kevés a redundancia, ugyanakkor nincsenek fehér foltok, lehetséges a gördülékeny átmenet, ha erre van igény.

„...A szervezetelméleti kutatások, a rendszerkutatások, az oktatási rendszerekkel foglalkozó kutatások ráébredtenek bennünket arra, hogy az oktatás, a felnőttképzés, a pedagógiai, andragógiai rendszerek nem zárt rendszermodellekként, hanem nyílt, dinamikus társadalmi alrendszerekként értelmezhetők.

A „rendszerkörnyezet-modell”, a „funkcionális-strukturális modell” és a „folyamatmodell” olyan „lencséként” foghatók fel, amelyeken át az oktatás rendszerét, rendszerkörnyezetét áttekinthetjük, értelmezhetjük, tervezhetjük, elemezhetjük, fejleszthetjük (legyen szó közoktatásról, felsőoktatásról vagy felnőttoktatásról)...”⁴³⁴

A didaktika mint oktatáseméleti tudományág sem nélkülözheti napjainkban a rendszerelmélet, a kibernetika eredményeinek ismeretét, alkalmazását. *„...Napjainkban az oktatáseméletben az interdiszciplináris ismeretek rendszerének empirikus tapasztalatokkal kiegészült integrációja megy végbe. Az oktatás elmélete, a didaktika integrált multidiszciplinává válik. Az oktatásemélet a differenciáció megfelelő fázisain keresztülmenve, multidiszciplináris elméletté, a gyakorlattal egyeztetett autonóm, folyamatosan fejlődő nyitott tudománnyá vált...”⁴³⁵*

⁴³⁴ Bárdossy Ildikó: Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára. 2011.
http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iv_3__a__rendszerelmlet_megkzelts_s_a_curriculumfejleszts.html
(letöltés: 2022. 15. 07.)

⁴³⁵ Réthy Endréné: Oktatáseméleti irányzatok. In Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2003. 9.
<https://docplayer.hu/21399618-Didaktika-elmeleti-alapok-a-tanitas-tanulasahoz.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

Ha elfogadjuk, hogy az oktatás a társadalom egyik alapvető feladata, és ebből kiemeljük a közoktatást, és mint alrendszert vizsgáljuk, ez a szervezet is tovább bontható újabb alrendszerekre és az analízis addig folytatható, amíg eljuthatunk akár egy konkrét gyermekig, tanulóig, tanóráig stb.

A huszadik század végétől a napjainkig terjedő időintervallumban felgyorsult az oktatás rendszerszemléletű megközelítésének vizsgálata, elemzése és ennek eredményeképp születtek meg különböző modellek. Ezek egyik lehetséges felosztása a médiumfejlesztési (tematikus), kurzus-, vagy programfejlesztési (curriculum szintű), és rendszerfejlesztési (pl. távoktatási) modellek.⁴³⁶

Néhány ismertebb modell – a teljesség igénye nélkül⁴³⁷

Gagne curriculum-fejlesztési modellje (1987), Országos Oktatástechnikai Központ által kifejlesztett oktatástechnológiai rendszer illetve tantárgyi oktatócsomag (nyomtatott, és audiovizuális elemekkel, tesztekkel, tanári módszertani útmutatóval, Tompa, 1980), Vidákovich visszacsatolási-értékelési rendszere (1990), Nádasi Oktatási rendszerfejlesztési modellje (2005), az öt fázisú ADDIE modell (elemzés, tervezés, fejlesztés, alkalmazás, értékelés), a Clars-féle oktatási rendszerfejlesztési modell, a Dick és Carry-féle modell (2005), végül az a Van Merriënboer-féle 4C/ID modell, mely már rendszer szinten alkalmazza a számítógépes tervezést és a kompetencia-alapú megközelítést.

Mit nevezünk rendszernek? Számos definíció létezik, de abban mindegyik megegyezik, hogy különálló, de valamilyen rendező elv szerint mégis összetartozó elemek (dolgok, jelenségek stb.) olyan összessége, ahol az elemek között kapcsolat van, és a rendszer bizonyos (természeti, társadalmi stb.) törvényszerűségek szerint működik.

Dr. Nagy József a hazai közoktatás rendszerszemléletű megközelítésével és elemzésével foglalkozik, többek között *Új pedagógiai kultúra* című művében⁴³⁸

Írásai alapján az oktatásügy hierarchiája a 4.4.1. ábra alapján épül fel.

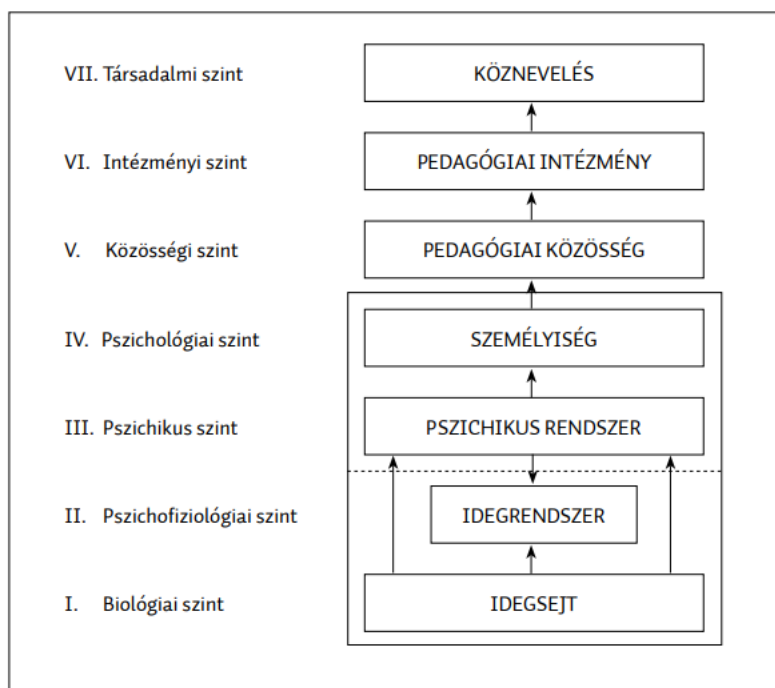
⁴³⁶ Nádasi András: Gépész mérnök-tanár szakmaspecifikus módszertani modul. Líceum Kiadó, Eger, 2015. 20.

http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/21-mernoktanar_55e9c8ee034a1.pdf (letöltés: 2022. 05. 08.)

⁴³⁷ http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadas/222_az_oktats_rendszerszemlet_modelljei. (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴³⁸ <https://docplayer.hu/198448313-Uj-pedagogiai-kultura.html> (letöltés: 2022. 05. 30.)

Egy-egy adott intézmény, annak pedagógiai arculata, még inkább az ott oktatók közös célkitűzései határozhatják meg azt a módszertani palettát, melyet alkalmaznak edukációjuk és nevelőmunkájuk során – ez a 4.4.1. ábra alapján a negyedik és az ötödik szinten működik.



4.4.1. ábra
A köznevelés hierarchiája⁴³⁹

A továbbiakban egy olyan módszer bemutatása következik, melyet az egyes pedagógus akár egyéni, akár csoportfoglalkozások esetén alkalmazhat, de – az ábra szóhasználatával – akkor lesz igazán eredményes, ha azt a *pedagógiai közösség* szinergikusan akar és képes beemelni az adott intézmény metódusainak tárházába.

Rendszerszemlélet az oktatási intézményen belül

Minden oktatási rendszer, ezen belül oktatási intézmény számára alapfeladat a számára kijelölt kötelező, valamint a hatályos jogszabályok keretein belül önként választott műveltségi anyag elrendezése térben és időben. Az időbeli felosztás elsősorban a tananyagtartalmak évfolyamok szerinti szétválasztását jelenti, a térbeli felosztás pedig a tantárgyak fészeségeinek és tartalmainak jelölését és összehangolását. Míg az előző felosztást aránylag ritkán éri kritika,

⁴³⁹ Saját feldolgozás dr. Nagy József Új pedagógiai kultúra c. műve alapján

addig a különböző tantárgyasult tartalmakat annál több – és itt egy vitatott ponthoz érkeztünk: hogyan is viszonyulnak az egyes tantárgyak oktató tartalmi egymáshoz? Logikusan épülnek-e egymásra azok a tartalmak, amit a gyermek más tárgyból, más műveltségterületről már megtanult? A már egyszer elsajátított és a kellő időpillanatban felidézett tudás csupán egy spontán asszociáció villanása, vagy egy magasabb szintű, rendszerbe épülő és oda szervesen kapcsolódó információ – ahogyan azt a már idézett rendszerdefiníció meghatározza? Sok esetben, a tanítás-tanulás folyamatában a napi rendszerességgel zúduló információk elérnek ugyan a gyermekekhez, de ritkán szerveződnek rendszerré. József Attilát idézve „...Akár egy halom hasított fa, hever egymáson a világ...” a nebuló fejében, és mire a nagyobb ívű összefüggések és számonkérések ideje eljön, nem hogy érett rendszerré nem áll össze a tudás, hanem – folytatva a verset – „...ami van, széthull darabokra...”⁴⁴⁰

Egyre nagyobb tehát a szerepe a tantervi koncentrációnak, melynek lényege: rá kell világítani a különböző tantárgyi témák közötti kapcsolatokra, ezáltal elősegíthető a különböző tantárgyakban elsajátított tudáselemek, tartalmak, tapasztalások egységes rendszerbe szerveződése. Az önállóan kezelt, autonóm tantárgyakat érdemes olyan szempontból is átnézni és újragondolni, tartalmaikat összehangolni, hogy a közös tantárgyblokkok kialakításával az addig elszigetelten működő tárgyak ne „szorítsák, nyomják” egymást, hanem segítsék, erősítsék. Megtapasztalhatóvá válhat az egyik leglényegesebb rendszerelméleti alapfogalom, a szinergia, mely célja minden jól működő és működtetett rendszernek. Eszerint akkor optimalizált egy rendszer, ha összhatékonysága mindig nagyobb, mint az elemek, vagy alrendszerek külön-külön mért hatékonyságának összege. Felfogható ez olyan megközelítésben is, hogy az érettségiző tanuló tudását nem csak a kötelező és a szabadon választott tárgyakból kapott osztályzatok tükrözik, hanem az a tény is, hogy kialakult (ha kialakult) a világlátása, szemléletmódja, értékrendje, megerősödött a személyisége – és ez tetten érhető a teljesítményén, a kapott jegyeken túlmutatva.

Nagyon fontos, visszatérő kérdés, hogy kiket is tanítunk a közoktatás rendszerében?

Nem lehet elégszer hangsúlyozni, hogy a közoktatáson belül a kiemelt figyelmet igénylő tanulók aránya évről-évre növekvő trendet követ. Hízeleghetünk magunknak, hogy ez a jelenség nem csak azt jelentheti, hogy egyre több az „átlagtól” valamely irányban eltérő, komolyabb odafigyelést igénylő gyermek, hanem azt is, hogy nagyobb hatékonysággal veszi

⁴⁴⁰ József Attila: Eszmélet. 1934. https://mek.oszk.hu/05500/05570/html/jozsef_attila0017.html (letöltés: 2022. 05. 11.)

észre a pedagógus és az ő munkáját segítők, ha egy gyermek, tanuló valamilyen kognitív, motoros vagy pszichés gonddal küzd (esetleg egyszerre többfelével is).

A pedagógiai módszertani paletta is színesedik folyamatosan (a kínálat terén bizonyosan, a keresleti oldalról talán tapasztalható némi visszafogottság...), könyvek, tanulmányok, születnek szép számmal, leginkább tantárgyspecifikusan. A pedagógusképzésben legtöbbször kiemelt oktatási tartalom és követelmény az adott szakterület módszertana. A gyógypedagógia pedig a fejlesztés lehetőségeit helyezi előtérbe, és – jellegéből adódóan – nem, vagy nem minden esetben használhatja problémás gyermekek esetében a normál tanulási tempójú és teherbírású, képességű gyermekek számára alkalmazható módszereket.

Gondot jelenthet, hogy a többségi iskolákban történő oktatásra felkészített pedagógus nem minden esetben ismeri és így nem is tudja kipróbálni a nehézségekkel küzdő gyerekek esetében alkalmazható (akár a legegyszerűbb) módszereket, míg a gyógypedagógus – végzettségénél fogva – nem ismeri, nem ismerheti teljes mélységében és terjedelmében, változatosságában a szaktantárgyi módszereket. Minél magasabb évfolyamokról illetve iskolatípusokról beszélünk, annál jobban nyílik az olló. Meg kell említeni ebben a témában az utazó gyógypedagógusok munkáját, akik (legtöbb esetben az EGYMI-k, azaz az állami oktatási intézményfenntartás részeként működő Egységes Gyógypedagógiai és Módszertani Intézmények szervezésében) kijárnak azokba az óvodákba, iskolákba és egyéb intézményekbe, ahol olyan súlyos fogyatékossággal vagy más oktatással kapcsolatos problémával élő gyermekek tanítása, nevelése folyik, akiknek gondjaival a többségi oktatásban dolgozó és tapasztalattal bíró pedagógus nem tud egyedül megbirkózni. Az utazótanár segíti a kollégákat az adott gyermek oktatásában, elsősorban módszertani, esetleg terápiás tartalmú tanácsokkal is, de adott esetben neki, magának kell a gyermek tanítását, fejlesztését egy, vagy akár több tantárgy vonatkozásában – egyéni foglalkozás keretében – elvégezni.

A kiemelt figyelmet igénylő, ezen belül is az SNI-s gyermekek említése azért fontos, mert az ismertetni kívánt módszer kipróbálása és a tapasztalatok megszerzése nagyrészt egy szegregált intézményben történt, ahol mozgássérült általános és középiskolások tanítása, nevelése folyik. A tanulók között magas a központi idegrendszeri sérültek aránya, legtöbb esetben ennek eredménye a mozgásbéli akadályozottság. Ebből adódóan a tanulásban motorikusan, pszichésen vagy akár kognitív képességekben alulteljesítők. A módszer több tantárgy vonatkozásában alkalmazható önállóan, de igazi hatékonyságot akkor érhetünk el vele, ha létrejön a tantárgyak közötti koncentráció, bizonyos fokú inerdiszciplinaritás. Esetünkben a

történelem tantárgy volt a kiindulópont, de több évfolyam tanulóinak oktatása és érettségi vizsgára való felkészítése során alkalmazta egy pedagógus csoport eredményesen.

A módszer részletes ismertetése előtt feltétlenül meg kell említeni, hogy a központi idegrendszeri sérülés (mely lehet genetikus eredetű, de lehet későbbi behatás, sérülés, például szülés során megélt tartós oxigénhiány következménye) egyik jellemző velejárója a térben és időben való tájékozódás nehézsége. Ez megnyilvánulhat a térképen, különösen mondjuk egy vaktérképen való eligazodás képességének teljes vagy részleges hiányában, a jobb és bal, a fent és lent helyes érzékelésének akadályozottságában, de akár abban is, hogy a gyermek nem tud biztonságosan közlekedni a helységek között, nem találja a mosdót, vagy onnan nem talál vissza az osztályterembe segítség nélkül.

A mátrix-módszer

A címben jelzett módszer nem újkeletű, hiszen egyrészt szinte minden tantárgy oktatása során – észrevétlenül, ösztönösen, más-más hangsúllyal – alkalmazzák a pedagógusok, de tudatos, kidolgozott és nevesített módszerként nem tekinthető elterjedt módszernek.

Mi a kiindulópont? Szinte minden szakterület törekszik arra, hogy a saját történetét, annak fejlődését ismerje, és megismertesse annak művelőivel, vagy az érdeklődőkkel, a szakterület tanulóival. Vannak olyan – használjuk innentől a tantárgy vagy esetleg tantárgycsoport kifejezést – tantárgyak, melyeket értelmezni sem lehetne az időbeliség, a történések egymásutánja nélkül. Tipikusan ilyen a történelem, de a magyar- és a világirodalmat, a művészettörténetet is nagyon nehéz lenne a maga teljességében feltárni, ha nem alapoznánk az időrendre. Végeztek kísérleteket, főleg az irodalom tanításával kapcsolatban, hogy más rendező elv alapján történjen a tananyag elrendezése (műfajok, írók-költők, irodalmi csoportosulások stb.), de a jelen oktatásirányítás és a kimeneti követelmények az időbeli tovább haladást és a történések egymásutánjában való megismerést részesítik előnyben. Említhetjük a zeneoktatást, vagy akár a természettudományokat (fizika, kémia), ahol a tananyag tanítása nagyjából olyan szekvenciát követ, ahogyan az adott tudományág története során fejlődött, még akkor is, ha ennek nevesítése elmarad. Legfeljebb a figyelmes tanuló az évszámok vagy a kapcsolódó történések alapján megsejti, milyen párhuzamosságok vagy ok-okozati összefüggések rejlenek a tanulandó tények, jelenségek mögött. Érthető is az időbeliséghez való ragaszkodás, hiszen a legtöbb tudományterület a feltalálások, felfedezések, kutatások eredményeinek tovább gondolása, bizonyítása vagy épp tagadása, cáfolata során tudott továbblépni.

Más tantárgyak, műveltségi területek elsajátítása viszont nélkülözheti az időbeliség elsődlegességét, hiszen a magyar nyelvtan, az idegen nyelvek vagy a matematika, a készségtárgyak más rendező elvet követnek. Vagy a saját struktúrájuk, felépítésük mentén lehet elmélyülni a tudás megszerzésében, vagy a gyermek, a tanuló egyéni adottságai határozzák meg, mit képes elsajátítani és mit nem. Az idegen nyelvek esetében párhuzamosan fejlesztik a pedagógusok a diákok szókincsét, nyelvtani tudását, beszéd- és kommunikációkészségét, de az oktatott nyelvi civilizáció adott kultúrába helyezésével a nyelvtudáson túlmutathatnak a pedagógiai célok. Ugyanakkor például testnevelésből – az elméleti tudnivalókat is beleértve, ilyen lehet például a kosárlabda játék szabályai – időbeli és történeti tájékozottság nélkül is lehet valaki kiváló vagy nagyon gyenge. Ennek ellenére, mint látni fogjuk, akár a készségtárgyak is beemelhetők a módszerbe, ha nem is a legnagyobb hangsúllyal.

A módszer kipróbálása illetve alkalmazása kétféle módon történt.

Egyik esetben a tanulók minden tantárgyat úgy tanultak, mint addig az előttük járók, de az érettségi évében az osztályfőnök kapott egy plusz tanórát hetente, az év végi megmértetésre való felkészítés jegyében. Az addig tanultak e módszer szerinti számbavétele és elmélyítése ezeken az órákon történt, részben a tanári előadás, részben kiadott kiselőadások, részben csoportmunka segítségével.

Másik esetben – ez az alkalmazás nulladik évfolyamos középiskolai struktúrában különösen eredményes volt – az első, azaz például a nyelvi előkészítő évében bekerült a tantárgyak közé egy tanulásmódszertannak nevezett tantárgy, de valójában nem is az elnevezés, hanem a tartalom a fontos. Esetünkben ezt az órát is az osztályfőnök kapta. A tárgy lényege egyfelől az is lehet (és a mi kísérletünkben volt is), hogy az osztályfőnök felmérje tanulóinak képességeit, tisztában legyen azok erősségeivel, gyenge pontjaikkal, tanulás szempontjából problémás területeikkel, tehetségeikkel, lehetőségeikkel. Ennek felméréséhez különböző érdekes és eredményes, legtöbbször játékos módszerek álltak és állnak az osztályfőnökök rendelkezésére. A diákok szembesülhettek azzal a ténnyel, hogy a tanulást is lehet és kell tanulni, hiszen a tapasztalatok szerint kevesek tudják ösztönösen, hogyan is hozhatnák ki a legtöbbet magukból. Ez számos esetben összekapcsolható bizonyos önismereti rutinokkal, hiszen érdemes a tanulókkal egyéni beszélgetések keretében megvitatni, milyen személyiségjegyekkel rendelkeznek, milyen tanulási metódusokat érdemes alkalmazniuk vagy elsajátítaniuk, mi legyen a napi tanulás sorrendje, mikor érdemes átismételni egy-egy anyagrészt, mikor érdemes segítséget kérni, tudnak-e jegyzetelni, lényegyet kiemelni, összefoglalni, vázlatot készíteni, prezentálni, memorizálni, figyelmét megosztani, magyarázni, visszamondani és így tovább.

A „képesség-térkép”⁴⁴¹ elkészítése komoly munkabefektetést jelent, ám a továbbiakban nagymértékben segítheti nemcsak a tanuló eredményes okulását, de az osztályfőnöki tevékenységet és a közösségben oktató többi pedagógus munkáját, a szülőket, az oktatást segítőket is. Érdeemes a tanulási technikákat megismertetni a középiskolába frissen belépőkkel. Visszatérve a módszerekhez: az első középiskolai év alkalmas arra, hogy előkészítsük a mátrix-módszer későbbi alkalmazását, tudatosítva a tanulóknál, hogy ez a módszer végig fogja kísérni tanulmányaikat, és az érettségi évében ismét nő majd a jelentősége.

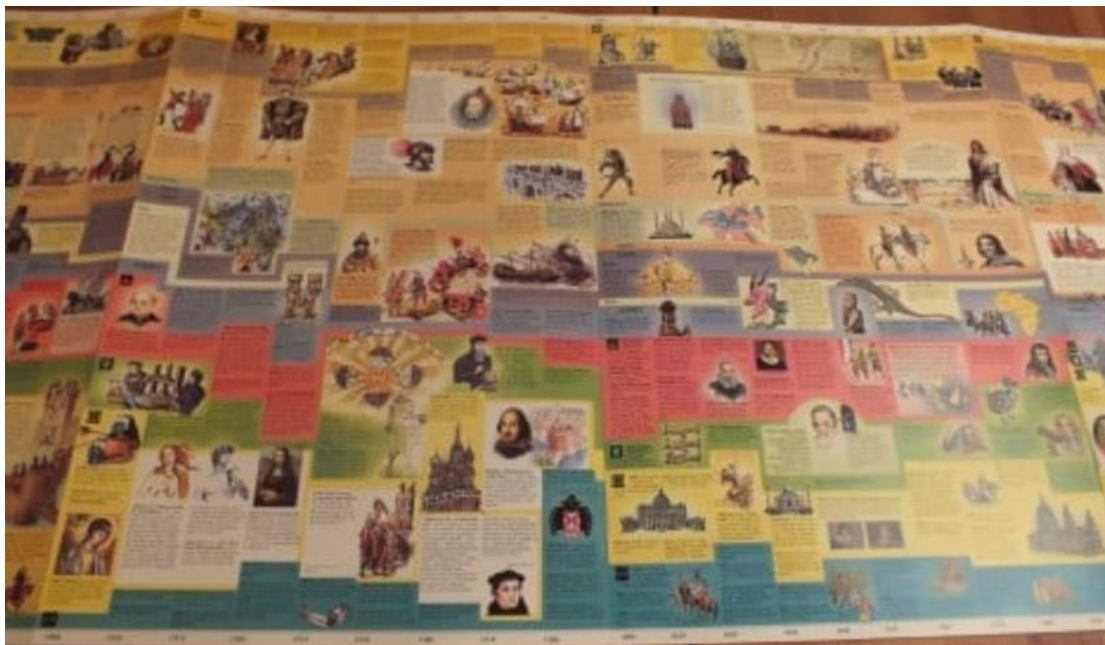
A tantárgyak felsorolásánál már előtűnt, hogy a különböző szakterületek, műveltségi területek vagy térben és időben, vagy saját szerkezetükben strukturáltak. Azt is leszögezhetjük, hogy a tanulók jó része tantárgyakban gondolkodik, és a határterületek érintésével sem feltétlenül kapcsolja össze magától azokat a tényeket, jelenségeket, melyek összetartozhatnak. Minden pedagógus számára ismert az az ellenérzés, védekezés a diákok részéről, amikor például a történelem témazáró esszékérdésében a pedagógus kijavítja a helyesírási hibákat, mondván, nem nyelvtanórán vagyunk. Ugyanakkor a munkavégzés, a családi lét, a barátság, a mindennapjaink értelmes és méltó megélése nem tantárgyakat, hanem tudást, általános műveltséget, kreativitást, problémamegoldási képességeket feltételez.

Sok pedagógus, de a történelemtanárok különösen gyakran alkalmazzák az időszalagot, amikor is egy vonal szimbolizálja a múlt időt, és a vonalon előre-hátra haladva feltűntethetjük a különböző fontos eseményeket, történeket. Általában Krisztus születése a nulla pont, és onnan jobbra illetve balra haladva növekednek az évszámok, és így válik érthetőbbé, átláthatóbbá az emberiség, vagy egy adott nemzet, népcsoport históriája. Bátrabb kollégák az azonos idejű történeket párhuzamosan is feltűntetik, leggyakrabban teszik ezt a magyar és a világtörténelem vonatkozásában. Például az időszalag feletti rész a világtörténelem, a vonal alatti rész pedig a magyar történeket ábrázolja, és így szemmel láthatóvá válik a párhuzamosság. Tulajdonképpen ez a lépés adta az ötletet a mátrix-módszerhez. Pedagógus csoportunk végiggondolta, hogy – a történelmi tanulmányokat és ismereteket véve alapul – milyen kitekintésekkel, területekkel, tárgykörökkel kellene vagy lehetne még kiegészíteni az időszalagot. Elsőként a világirodalom, majd ahonnan értelmezhető, a magyar irodalom következett. Aztán egyre bővült az immáron táblázattá nőtt mátrix, társult a gazdálkodás-gazdaság, az ipar fejlődésének időszalagjával, jött a tudomány illetve technológia, technika, és természetesen a művészetek.

⁴⁴¹ Gyarmathy Éva: „Képességek Térképe” a tevékenységek alapján.
<http://www.diszlexia.hu/Kepessegek%20Terkepe%20instrukcio.htm> (letöltés: 2022. 06. 06.)

Fontos megjegyezni, hogy a módszer kidolgozásában és alkalmazásának kipróbálásában egy gyermekkönyv adta az kiindulási pontot. Ez a mű Christos Kondeatis Párhuzamos világtörténet diákoknak című könyve, mely 1991-ben jelent meg a Cserépfalvi Kiadó gondozásában. A szokatlanul nagy formátumot (45 x 32 cm) az indokolja, hogy a témakörök tartalmi még olvasható nagyságú betűkkel férjenek el az adott sávokban, a lap alján látható az idővonal, és a kiadvány lapjainak felső felét a világtörténelmi események, alsó részét pedig az alábbi kategóriák töltik ki: Felfedezők és kereskedők, Kutatók és feltalálók, Művészetek és vallás, és „Az elsők”. (Utóbbi kategória nehezen különíthető el a Kutatók és feltalálók sorától, sok az átfedés, ez az adott táblázatszerkesztés egyik hibájának róható fel.)

A kiadvány hét, harmonikaszzerűen hajtogatott lapból áll, ezt a terjedelmet kívánta meg az időben elhelyezett, szerkesztett tartalom.



4.4.1 kép

Christos Kondeatis: Párhuzamos világtörténet diákoknak

Forrás: saját fotó

A könyv grafikákkal illusztrált, és jelentős a színek szerepe is az összefüggések láttatásában, de talán itt érhető tetten a táblázat legnagyobb (elsősorban didaktikai) hibája, az áttekinthetetlenség. Az időbeli előre-, hátra-haladás még úgy-ahogy követhető, de az adott időpillanatban, időintervallumban való történések párhuzamosságának bemutatása, átlátása már nehezebb. Mindez nem szakmai kritika a szerző felé, hiszen ő elsősorban ismeretterjesztő és nem tankönyvet alkotott.

A kiadvány egyébként antikváriumokban még fellelhető, és minden tanulni vágyó gyermeknek ajánlható. Ábrákat, megfogalmazott jelenségeket számos esetben másoltunk a lapokról, de a

szerkesztésnél szinte kivétel nélkül ragaszkodtunk a szigorúbb párhuzamosság ábrázoláshoz. Ennek az az eredménye, hogy több esetben „lyukas” a táblázat, hiszen ha a történeteket megfogalmazzuk és beillesztjük, nem biztos, hogy a művészetekben vagy az emberek életmódjában kapcsolható az eseményekhez fontosabb esemény, jelenség.

Fontos a tömörítés, hiszen a pedagógusok többsége hajlamos a maximalizmusra. Nagyon kellett ügyelni a mi pedagógus csoportunknak is arra, hogy ne vesszünk el a részletekben. Legtöbbször a helyes (vagy annak vélt) arányok betartása és megjelenítése jelentette a viták tárgyát egy-egy korszak táblázatos megjelenítése kapcsán.

Az üres táblázatot (fejléccel, oldaldalfeliratokkal) megkaphatják a tanulók a módszer ismertetése során, kezdetben papírformában, később elektronikusan. Ha papíralapú táblázatokkal dolgozunk, akkor több (akár 5-6) lap is lehet a terjedelem. Érdekes a lapokat úgy szerkeszteni, hogy egységes korokat ne szakítsunk meg, ne legyenek az egyes korszakok külön lapon. De jó megoldás lehet a harmonikaszerű összeragasztás is, így kisebb az elvesztés veszélye, de talán nehezebben kezelhető, jobban kopik a táblázatunk. Ma már inkább ajánlható az elektronikus megoldás, nagy előnye, hogy könnyebb a javítás, módosítás, beszúrás, törlés, viszont eszközigenyes (mobiltelefonon alig látható, bár a nagyítás funkció segítség lehet, de ez a módszer nem a telefonokra lett kitalálva elsősorban). Az elektronikus megoldás legszembetűnőbb előnye azonban az azonnali kitekintést jelentő linkek beszúrása volt, hiszen így még komplexebbé tehető egy-egy téma feldolgozása és teljessé tétele, képpel, szöveggel, és főleg mozgóképpel. Papíralapú táblázatba is beírhatók az odaillő címek, de ott az azonnali elérés lehetősége nem adott.

A tanulónak minden esetben megmutattuk és kezükbe adtuk a könyvet is, mely szinte minden esetben tetszést aratott a diákok körében. Előfordult ugyanakkor az a jelenség is, hogy egy-egy gyermek megrettent attól, hogy ezt neki majd mind tudni kell érettségire.

Mégis, több tanuló megszerezte a könyvet, másoltak, idéztek belőle – tehát mindenképpen hasznosnak bizonyult a kiadvány segédeszközként történő alkalmazása.

Mindig akkor érdemes beírni a táblázat rubrikáiba az odaillő tartalmat, amikor az adott tananyagrészt elsajátítása megtörténik: a megfelelő szöveget évszámmal, esetleg helymegjelöléssel. Sérült, nehezen és olvashatatlanul író gyermekek esetében azonban érdemesebb kinyomtatott, méretre vágott kis cédulákkal megsegíteni a diákokat, és a cédulát a megfelelő helyre ragasztani, illetve az elektronikusan tárolt táblázatba beírni.

Hasznosnak bizonyult, hogy az összefüggéseket nemcsak a táblázat pozíciói hordozzák (mi, hol van), hanem egyéb módon is meg lehet erősíteni azt, ami összetartozik, vagy összetartozhat.

Az egyik ilyen alkalmazott lehetőség, elsősorban a számítógépes alkalmazások esetében, hogy az egyes területeket – vízszintesen – különböző színű sávok jelzik, míg az oszlopok más-más betűtípussal vannak írva, így ez prezentálja az azonos időbeli történéseket. Így a tananyag elrendezése egyszerre ábrázolja, hogyan fejlődött, milyen dinamikával egy-egy tudomány-, gazdaság-, vagy művészetterület, és azt is, hogy egy adott időpillanatban vagy intervallumban mi történt a világban, a feltüntetett műveltségi területek szerinti bontásban.

Teret lehet engedni, főleg az elektronikus táblázatalkotás esetében az iskola, az osztály vagy akár az egyéni érdekeltségeknek, érdeklődésnek is. Ki lehet egészíteni a szakterületeket olyan – szabadon választott vagy választható – sávokkal, melyek akár a helyismeretet, honismeretet ölelik fel, különösen a jelentős történeti/történelmi városok, községek, falvak, tájegységek intézményeiben. Nyilvánvaló, hogy egy zenei tagozat esetén a zenetörténettel, a hangszerek megjelenésével, zenei korok ismeretével, zeneszerzők munkásságával, egy ruhaipari szakképzőben a viseletek és a szabás-varrás történetével, technikai és divattörténettel, egy postai vagy kommunikációtechnikai képzésben a hírközlés történetével egészülhet ki. Teret lehet engedni az egyéni elképzeléseknek, ötleteknek is, ha egy diák kozmetikusnak készül, biztos szívesen részletezi ilyenformán a sminkelés, arc-, kéz-, testfestés, frizurakészítés történetét, az ókortól, de akár az őskortól napjainkig.

Ha például valamilyen történelmi esemény közvetlenül hatott a művészetekre (pl.: Luther munkássága – templomépítészet, puritanizmus, fehér falak, képi ábrázolások tilalma), ezeket nyilakkal lehet jelezni a megfelelő rubrikák között.

Földrajz szakos kolléga felvetése volt, hogy szerepeljen a mátrixban minden földrész egy-egy sorként, így rálátása lesz a tanulónak, hogy a különböző kontinensek népei időben mennyire más ütemben fejlődtek, jelentek meg/tűntek el népcsoportok, hogy az adott földrész egyáltalán mikor került fel a világtérképre. Így sokkal szembetűnőbb lehet a felfedezések gazdasági, kulturális vagy politikai befolyásának hatása. Az alapötletet adó Kondeatis könyv is tartalmaz ilyen szempontú bontást, tehát mindenképp érdemes ezen a feldolgozási metóduson is elgondolkodni.

Láttatni érdemes továbbá a különböző „izmusok”, mozgalmak megjelenését, működését, eltűnését – és ezek ráhatását, befolyását az adott kor történéseire.

Egyházi eszmeiségű intézményekben mindenképpen célszerű a vallástörténet kidolgozása. Hasznos a találmányok, tudományos felfedezések, de a mindennapi használati tárgyak megjelenésének, elterjedésének jelölése is. Ha tudható, hogy egy adott korban már ismerték például a vízöblítéses WC-t, vagy a növénynemesítés genetikai formáit, sokkal árnyaltabb

képet alkothatunk az adott korról, nem csak a történelmi tények, de a szokások, a lehetőségek, az életmód tekintetében is.

Ide illik két tanulónak az esete, egyikük hiányzott az ókori Egyiptom ismertetésekor, majd elkérte társa füzetét, hogy lemásolja az órai vázlatot. A következő órán a tanár megkérdezte, hogy pótolta-e az anyagot, és az igenlő válasz után kihívta felelni. A tanuló elmondta, hogy az egyiptomiaknál fejlett volt a *gépírás*. A tanár visszakérdezett, hogy mivel is írtak akkor. Hát írógéppel, volt a válasz. A tanár nehezen tudta meggyőzni mind a félrehalló jegyzetelőt, mind a hiányzót, hogy a *képírás* lehetett fejlett, a gépírás az adott korban még nem értelmezhető, még nem volt „kitalálva”.

Egy-egy nagyobb tananyagegység (téma) összefoglalásakor, lezárásakor – nagy valószínűséggel – egy vagy több rubrika telhet meg tartalommal. A kitöltés szövegezése, tartalma, ezek megtervezése lehet egyéni feladat, csoportmunka, történhet versenyeztetéssel osztálykeretben (Ki, melyik csoport fogalmazott precízebben, tömörebben, találóbban?). Sok esetben a tanár fogalmazza és mondja (diktálja) a szöveget, de mindenképpen ellenőriznie kell annak helyes rögzítését.

Az érettségi évében – jó esetben – a táblázat, a mátrix már jobbra megtelt. Jó alkalom, hogy a mátrix segítségével összegezze a tanuló a saját tudását. Az érettségire való felkészítés során minden műveltségi terület, tantárgy összefoglalásának, rendszerezésének fontos segédeszköze is lehet a mátrix. Továbbá az is kiemелendő, hogy tantárgyaktól függetlenül is vegyék észre, fogják fel a tanulók, hogy amit eddig tárgyra bontva elsajátítottak, az sosem létezett desztilláltan, csak önmagában, hanem az mindig része volt a gazdaság, a politika, a tudomány, a művészetek komplex rendszerének, amit úgy nevezhetünk: a „kiművelt emberfők” szerves tudása. A „szerves” jelző esetünkben azt takarja: a tudás, a rendszer működése és hatékonysága szempontjából nem nélkülözhető, ezáltal lesz a rendszer megújulni képes, életképes.

Összefoglalva: bebizonyosodott, hogy az érettségi vizsgára történő felkészülés, rendszerezés fontos segédeszközzé vált a mátrix, melyet minden tanuló eredményesen használt.

Elemezve a több évfolyamon alkalmazott módszer tapasztalatait kijelenthető, hogy a fentiekben részletezett segédeszköz és a hozzá tartozó oktatási metódus a történelem tantárgy oktatásán túlmutatva sokat segített a tanulóknak, hiszen ezzel a módszerrel illetve rendszerezéssel a gyengébb képességű tanulók könnyebben sajátította el a stúdiumokat, a jobb képességűek pedig rövidebb idő alatt, és az oksági kapcsolatok, az egyéb összefüggések könnyebben váltak evidenssé számukra.

A CP-s, tehát központi idegrendszeri betegséggel küzdő diák egyik legfőbb tünete, hogy nehezen tájékozódik, és még nehezebben képes az önálló rendszerezésre térben és időben. Az érintett tanulók azonban sikerrel sajátították el a tudnivalókat, az év végi osztályzatok és az érettségi eredmények tekintetében egyaránt, közepes eredmény kevés volt, a többség jó illetve jeles minősítést szerzett, sokak számára a történelem felvételi tárgy is volt. A továbbtanulási ráta is eredményes volt, a jelentkezőket szinte kivétel nélkül azonnal felvették abba a felsőoktatási intézménybe, amit elsőként jelöltek meg.

A módszer alkalmazásával oktatott diákok tanulási és érettségi teljesítményéről általánosságban megállapítható, hogy középiskolai tanulmányaikat befejezve egy olyan komplex és átlátható tudással rendelkeztek, amely elvárható egy érettségizett embertől. Lehetséges, hogy az a képesség nem mindenkinél fejlődött ki, hogy hasonló metódust alakítson ki a későbbiekben akár a munkájához, vagy további információinak rendezéséhez, de az bizonyosságot nyert, hogy ezzel a módszerrel a megismert és elsajátított információk, tananyagtartalmak a helyükre kerültek, az ok-okozati összefüggéseket megértették, és tanulmányaik végére a kapcsolódó új információkat önállóan és helyesen tudták elhelyezni a felvázolt rendszerben.

Egy teljes táblázat beillesztése technikai akadályok miatt nehezen lenne megvalósítható, de a Mellékletben megtekinthető a mátrix-táblázat egy-egy (példaként) kitöltött oszlopa illetve sora.

4.5. Nyújtott tagozat

Az itt ismertetett módszer nem csak a történelem, de minden más tantárgy esetében is alkalom a tanulásban akadályozott gyermekek esetében az eredményesebb oktatásra. Nagy hátránya ennek a módszernek, hogy hatósági engedélyhez kötött, és csak akkor alkalmazható, ahol legalább egy csoportnyi olyan állapotú diákról beszélhetünk, akik egy fenntartó által engedélyezett és ezáltal finanszírozott tanulóközösséget alkotnak. Erre – a jelenlegi oktatásai rendszerben csak speciális intézményben van mód. Ilyen speciális intézmény a Mozsásjavító gyermekközpont is, tehát a tapasztalatok több évtizedre visszanyúlóan rendelkezésre állnak. A módszer lényege, hogy a felső tagozat négy évfolyamát a tanulók 5 év alatt teljesítik oly módon, hogy a négy tanév tananyaga öt évre van elosztva, elnyújtva – innen az elnevezés. Az iskola Pedagógiai Programjában *Felzárkóztató tagozatként* szerepel (FZ). (Az iskolai szóhasználatban *főzősöknek* is nevezik az idejártó gyermekeket.)

A kísérleti szakaszban a tantárgyak tananyagait az érintett pedagógiai munkaközösségek osztották el, strukturálták át, részben több időt hagyva egy-egy anyagrész elsajátítására, másrészt az alaposabb gyakorlásra, ismétlésre, bevésésre. Technikailag a nyújtott tagozat

adminisztrációja úgy történik, mintha az ötödik osztályt ismételné a tanulócsoport. Természetesen – adott esetben – a valós évismétlésre való bukás is előfordul, ez megint egy (vagy több) plusz évet jelent a gyermek iskolás éveinek számában. Mivel a módszernek finansziális okai vannak, a felzárkóztató osztályba szakértői vélemény alapján lehet bekerülni, és szülői beleegyezéssel, de a szülők szinte sosem ágáltak e megoldás ellen. A tankönyvek igénylése esetén akad némi kavarodás, de a többéves tapasztalat alapján ma már ennek is kialakult gyakorlata van. (Az SNI-s gyermekek alanyi jogon, ingyen kapják a tankönyvlistán szereplő tankönyveket, és ezekből tanulnak, kivételt egy-egy idegen nyelvi könyv vagy munkafüzet jelenthet.) A normál és a nyújtott tagozat párhuzamosan működhet egy-egy intézményben. Az átjárásról a Pedagógiai Programban rendelkezik az intézmény, mely a továbbiakban olvasható. A módszer szerinti oktatás tapasztalatai szerint két esetben jelenthet jó gyakorlatot az időhosszabbításnak ez a módja. Azok a gyerekek, akik képességeik szerint az enyhe értelmi fogyatékos és a normál képesség határán leledzenek, ilyen módon – ha nagyon sok küszködés árán is, de – el tudják végezni az általános iskolát, legtöbbször ezzel ki is töltik a tankötelezettség idejét (a 16. életévet). Ha az évismétlések miatt ez nem következik be, akkor abbahagyhatják az iskolába járást. Erre nagyon ritkán, és egyéb nehezítő okok fennállása esetén került sor, például hosszú betegség, műtétek miatti kimaradás, vagy gyors leépülés. A másik, és sokkal eredményesebb ok a lassúbb értelmi-szellemi érés, illetve akik nehezebben tanulnak meg eredményesen tanulni. Sok olyan gyermek járta ki az általános iskolát a Mozgásjavító Gyermekközpontban a nyújtott tagozaton, aki később középiskolába jelentkezett és a sikeres érettségit követően ma már diplomás fiatal. A két csoportot – egy osztályon belül – érdemes külön kezelni, de mivel kis létszámú osztályokról beszélünk (9-12 fő), az esetek nagy részében ez a fajta differenciás egyetlen pedagógus kollegának sem okozott gondot. Mindezek arra a felismerésre juttatták az iskolavezetést, hogy a többségi oktatásban nagyon sok jó képességű gyerek azért nem ér el jó eredményt, vagy morzsolódik le, mert nincs idő arra, hogy az ő tempójában sajátíthassa el a tananyagot. Ezek a tanulók nem butábbak a többinél, csak lassabban fogják fel vagy vésik be a tudnivalókat. Ez a számonkérésre is igaz, egy szóbeli megnyilvánulásnál is lassabban szedik össze a gondolataikat, írnak vázlatot, és mondják el azt, amit tudni kell, és ha a pedagógusnak van türelme kivárni (kellene hogy legyen), kiderül, hogy minden információ benne volt a feleletben, vagy a dolgozatban, tesztben. Természetesen az írásbeli számonkéréseknél is több időre van szükség, de a jelenlegi jogszabályok a közoktatásban – kevés kivétellel, például idegen nyelvi szövegértés magnós meghallgatása) engedi az időhosszabbítást, ha ez a tény a szakértői véleményben szerepel (legalább a vizsgát

megelőző két évben, az esetleges visszaélések miatt, kivéve a nagyon indokolt eseteket – például komolyabb sérülés vagy állapotromlás.) A Mozgásjavító Gyermekközpont Pedagógiai Programjában az alábbi ábra szemlélteti az általános iskolai felépítését, képzési rendjét. Jól látható a felső tagozat struktúrájában a nyújtott tagozat helye. A Pedagógiai Program szöveges részéből átemeltük azt a néhány sort, mely a nyújtott tagozatra vonatkozó legfontosabb információkat tartalmazza, majd látható párhuzamosan két történelem tanmenet, mely a szakrendszerű (normál) tagozat és a nyújtott tagozat számára készült.

Részlet a Mozgásjavító Gyermekközpont Pedagógiai Programjából:

4.5.1 táblázat

évfolyamok	alsó tagozat					felső tagozat				
	1.	2.	3.	4.		5.	6.	7.	8.	
	1.	2.	3.	4.		Fz.	5.	6.	7.	8.
	1.	2.	Fz.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	

Az általános iskola képzési rendje a Mozgásjavítóban⁴⁴²

„...A program az általános iskolák, illetve az enyhe értelmi fogyatékos tanulók számára készült kerettantervi szabályozással biztosít nevelés-oktatást. Szakaszolása a következők szerint történik (az ábra szerint):

- alsó tagozat, egységes pedagógiai szakasz (1-4. évfolyam, mely a 3. és 4. évfolyamon 3 tanév alatt is teljesíthető);
- felső tagozat, nem szakrendszerű Fz. (5.), 5. és 6. évfolyammal, valamint a szakrendszerű évfolyamokkal.

Az adott évfolyamra járó tanulók készség- és képességstruktúrája határozza meg, hogy a felzárkózást támogató „nyújtás” a nevelés-oktatás mely szakaszán érvényesüljön...

A program a nem speciális (többségi) általános iskolák kerettantervi szabályozásával biztosít nevelés-oktatást.

A történelem tantárgy oktatása szempontjából a felső tagozat szakaszolása a releváns, ez a következők szerint történik (az ábra szerint): felső tagozat, nem szakrendszerű FZ(5.), 5. és 6. évfolyammal, valamint a szakrendszerű évfolyamokkal. Ezzel a belső szakaszolással az általános iskola fejlesztési íve két nagy egységre oszlik: az alsó tagozaton jobban érvényesül a készség-, képességfejlesztés, ami támogatja az egyéni fejlődésbeli különbségek pedagógiai

⁴⁴² <https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2022/10/Pedagogiai-Program-2022-04-12-Mozgasjavito.pdf> (letöltés: 2023. 03. 07.)

kezelését, míg a felső tagozaton a sikeres és eredményes iskolai teljesítményhez szükséges tartalmak, a továbbtanulásra való felkészítés érvényesül, amely a munkaerő-piaci és társadalmi integrációt készíti elő. Az iskola pedagógiai szervezési specialitása a *nyújtott fejlesztő program*. Ennek lényege esetünkben, hogy a felső tagozat szokásos 4 éves képzése mellett speciális lehetőség az 5 éves nyújtott fejlesztő program, amelynek keretében a 4 éves általános iskolai tananyagot az ott tanuló diákok 5 év alatt sajátíthatják el. A normál és nyújtott fejlesztő program minden évfolyamon átjárható. A gyakorlat azt mutatja, hogy az átjárhatóságnak különösen az 5. évfolyam első félévében van jelentősége. Az átjárhatóság a tantárgyi mérésektől, a tanuló teljesítményeitől függ. A javaslatot a mérések eredményei alapján a tanulót tanító tanárok közössége teszi, melyről a javaslattétel után az intézményvezető dönt.

Az alsó tagozat egyéni fejlődésbeli különbségek kezelését előtérbe helyező nevelési-oktatási elvei a nyújtott fejlesztő program 5. és 6. évfolyamon is hangsúlyozottak, egységes fejlesztő szakaszként kezelve az 1-6. évfolyamokat. Az egységes fejlesztési program célja „...fejlesztani a tanulók tantárgy feletti és minden tantárgyra ható képességeit; megelőzni és pótolni a szövegértés és a problémamegoldás területén tapasztalt hiányosságokat; előtérbe helyezni a személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatokat; kiemelni a kulcskompetenciák és alapkészségek komplex fejlesztését, tantárgyak kapcsolódási pontjait...”

443

A Mozgásjavító Gyermekközpont Humán munkaközössége által összeállított történelem tantárgy tanmenetei a normál szakrendszerű és a nyújtott (FZ) tagozat számára a mellékletben megtalálhatók. (Melléklet, 4.5 fejezethez kapcsolódó anyagok.)

A négy évre tagolt, normál rendszerű oktatás tanmeneteinek öt évre való szétosztásánál az elsődleges szempont az volt, hogy a tanulmányaikban lassabban haladó, sok esetben CP-s tanulók nehézségeit áthidalja ez a módszer, különös hangsúlyt fektetve a nehezen érthető tananyagrészek és módszerek elsajátítására (forráselemzés), az ismétlésekre, az összefoglalásokra, a memorizálandó tényekre (évszámok), a térbeli elhelyezés nehézségeire (vaktérkép).

Az idegrendszeri sérült gyermekek térben és időben nehezebben tájékozódnak, az átlagoshoz képest számolási, logikai nehézségekkel bírnak.

⁴⁴³ https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf (letöltés: 2023. 03. 07.)

Emiatt a történelem tantárgy oktatása során kiemelt figyelmet kell fordítani nemcsak a 100-as számkörben való számolásra, de az időtényező feltételezi az átjárást a 12-es hónap, a 60-as óra, perc dimenzióra, az időszalagon való eligazodásra. Gondot okozhat a római számok használata, vagy akár az évszámból való század meghatározása. (Az 1222-es évszám a XIII. századot jelenti, ennek a logikáját meg kell magyarázni.)

Fentieket folyamatosan gyakorolni, és ismételni kell a rögzítéshez.

Kiemelten kell kezelni a magyar és egyetemes történelem eseményeinek párhuzamba állítását. Az térbeli-időbeni tájékozódást segíti kell, hogy tudja a diák a magyar történelem eseményeit elhelyezni az egyetemes történelemben, és fordítva.

A térbeni tájékozódás fejlesztésében a térképeken való eligazodás, a vaktérképek használatának elsajátítása több időt követel. Nehezebb számukra az iránytanulás: észak-dél-kelet-nyugat. Sok az iránytévesztő diák is (bal-jobb).

Messzemenően több időt biztosít a nyújtott tagozat az összefoglalásra és rendszerezésre. A legtöbb gyermek jogosult a szémonkérésnél az időhosszabbításra, így ezt a plusz időt minden esetben biztosítani kell.

5. Összegzés

A disszertációt megelőző előkészítő munka, a célok kitűzése és megfogalmazása, a kapcsolódó kutatások lefolytatása és a megírást követően visszatekintve érdemes megvizsgálni, hogy a tervezetthez képest az elkészült anyag mennyire felelt meg az elképzeléseknek, a feltett kérdésekre milyen válaszok születtek (születtek-e egyáltalán?), jutottunk-e olyan információkhoz, melyeket nem is kerestünk.

Az első érdemi rész egy kutatás lefolytatásának bemutatását illetve az ott szerzett adatok feldolgozását tartalmazza.

A kutatással kapcsolatban elmondható, hogy megtervezését elsősorban saját (integrált, azaz többségi intézményben szerzett szaktanári és osztályfőnöki, majd szegregált intézményben szintén szaktanári és osztályfőnöki) tapasztalatok, és a párhuzamosan működő kollégák, az oktatott gyermekek szülei, a továbbképzések tanulságai, majd a kutatásba bevont pedagógus kollégák visszajelzései, végül, de nem utolsó sorban fogyatékkal élő tanulók megnyilvánulásai, véleményei segítették. A kutatás sok értékes információval szolgált, legtöbb esetben alátámasztotta, megerősítette a várt elképzeléseket, de akadtak meglepő eredmények is. A kutatások részletesebb elemzése a kutatások bemutatását követően megtörtént, mind a magyar, mind a három külföldi (izraeli, német és amerikai) mérés kapcsán, végül (1.5. fejezet) egy összehasonlítás is készült. A külföldi visszajelzések összecsengenek a magyar adatokkal sok tekintetben, hasonlóak a problémák, legfeljebb a jobb anyagi lehetőségek, más jellegű szakmai tapasztalatok, oktatási struktúrák jelenthetnek eredményesebb munkát.

Hasznosak a követendő jó gyakorlatok, technikák mind a pedagógusképzésben, mind a valós pedagógiai praktikumok területén. Érdemes lenne szervezett fórumot találni akár nemzetközi szinten is a jó gyakorlatok, sikeres módszerek megismertetésére, átadására.

Némi csalódást okozott, hogy a kutatás csak akkor volt sikeres, ha ezt személyes kapcsolatok erősítették, de néha még így sem sikerült eljutni a potenciális válaszadókhöz. Nyilván eredményesebb lehet egy olyan (hasonló témájú) megkeresés, ami mögött valamely intézmény, netán intézményrendszer áll.

A tapasztalatok alapján megfogalmazott hipotézist, miszerint a pedagógusok az ideálisnál tájékozatlanabbak az adott témában, ezt a feltevést a kutatás szinte minden tekintetben megerősítette.

Személyes tapasztalat továbbá a kapcsolódó szakirodalom hiányossága, részterületenként még talán jobb a helyzet, de a nagy, átfogó munkák ezen a területen hiányoznak – még a nemzetközi források esetén is. Az elméleti kérdések kidolgozottak, de a gyakorlat, a praktikum áttekintése

kapcsán nagyon kevés számúak és nehezen elérhetőek a szakirodalom tartalmai – a legtöbb információ webes felületek segítségével vagy más virtuális csatornán érhető el. A nyomtatott szakirodalom sok esetben elavult, nem koherens a legújabb kutatások eredményeivel. A legfrissebb információk inkább az online térben találhatók.

Megállapítható, hogy a másság, esetünkben elsősorban a fogyatékkal élni kényszerülő embertársaink vonatkozásában a jogi szabályozás hazai és nemzetközi szinten is széleskörű, sok esetben talán felmerülhet a túlszabályozottság ténye is. Ugyanakkor a gyakorlati megvalósításban gyakran akadnak nehézségek, tisztázatlan helyzetek, hiányosságok az itthoni és a külföldi kitekintés esetében is.

Szinte minden vizsgálat megerősítette, hogy a közoktatásban egyre nagyobb a kiemelt figyelmet igénylők aránya (a pedagógustársadalom ezzel jobbra tisztában van), de a nevelők információi, gyakorlati tudásuk – saját megítélésük szerint – sem megfelelő. Ez a tény a pedagógusképzés és továbbképzések tananyagtartalmainak és módszereinek átgondolását sürgeti szinte minden civilizált ország tekintetében – a hazai és a nemzetközi kutatások egyaránt ezt erősítették meg.

A leíró jellegű részek, a fogyatékoság története, a fogyatékoság típusai, fogyatékosággal kapcsolatos adminisztratív folyamatok, a Mozgásjavító Gyermekközpont bemutatása megtörtént, ezzel kapcsolatban elsődleges cél a figyelemfelkeltés és az információnyújtás volt. A téma szerteágazó, ezért sok esetben kellett fogalmakat definiálni, magyarázni, ebben talán segítséget nyújt a mellékelt Fogalomtár.

A fogyatékkal élő gyermekek, tanulók esetében az egyik legfontosabb felvetés az integráció – szegregáció kérdése, a disszertációban mind a hazai, mind a külföldi trendek, vélemények, megoldások megtalálhatóak, egyértelmű döntést hozni ebben a kérdésben nem lehet, ez a mindenkori körülmények figyelembevételével tehető meg. Természetesen trendek, támogatott megoldások, preferenciák léteznek – és ezek nem is minden esetben hasonlóak (pl.: támogatások rendszere, jellege, jogosultságok stb.).

A fogyatékkal élő, de ép intellektusú, részképességzavarral küzdő tanulók képzése, fejlesztése a többségi oktatásban alkalmazott és bevált módszerek mellett más, új módszerek, dinamikák ismeretét, a módszertani választék célirányos bővítését követeli meg.

A CP-s betegségek jellemzőinek ismertetése az alkalmazott, kipróbált és leírt módszertani lehetőségek jobb megértését célozta.

A módszertani kísérletek és praktikumok bemutatását követően azok eredményessége az érintett diákok megkérdezéses vizsgálata és érettségi valamint továbbtanulási eredményei alapján talán meggyőző lehet.

A fogyatékkal élők körét szűkítve: az ép értelmű, de idegrendszeri vagy más fiziológiai nehézségekkel, akadályozottsággal élő gyermekek, fiatalok szinte minden szellemi tudásra megtaníthatók, igaz, legtöbbször csak speciális, célirányos módszerekkel, esetleg más tempóban, vagy tananyag-struktúrában. Ez a tézis az egyik legfontosabb tanulság, mely sikert jelenthetett a (gyógy)pedagógiai munkában. Fentiekből következik, hogy eredményes oktatással, képzéssel, neveléssel az érintett diákoknak, fiataloknak helye lehet a munka világában, és saját lehetőségeik, képességeik figyelembevételével teljes életet élhetnek. Ez nem csak nekik jelent könnyebbséget és adhat önbizalmat, de a környezet és a társadalom számára is megnyugtató.

A történelem oktatásával kapcsolatos problémák a közoktatás teljes vertikumára komoly terhet rónak, ezekről is esett szó a munka során, de a sérült, különösen a CP-s tanulók esetében ezek a gondok más, speciális jelleggel is ötvöződnek. Az oktatás általános céljainak elérését a tanulók fizikai és olykor szellemi, idegi állapota is nehezíti. (Emlékeztetőül: a tanuló el tudjon igazodni a jelenben, és legyen elképzelése a jövőről, tudjon rendszerezni, kategorizálni, fontossági sorrendet kialakítani, kételkedni, következtetni, analizálni, analógiákat alkotni, összegezni, gondolkodni, legyen fejlett a kérdés- és kommunikációs kultúrája stb. Tudjon forrást elemezni, távlatokban gondolkodni, ismerje fel az ok-okozati összefüggéseket, alakuljon ki társadalmi felelőssége, történelmi műveltsége stb.)

Mindehhez társuljon a kompetenciák fejlesztése, a csoportmódszerek elfogadása, a probléma- és feladatközpontú megoldások, az egyéb tevékenység alapú módszerek ismerete és elfogadása. A történelem, sok más tantárggyal koherensen összefüggésbe hozható, az a cél, hogy a tanulás lezárásával a fiatalok fejében a tudás rendszerként, stabil szemléletmódként, értékrendként kristályosodjon, megfelelő és eredményes, speciális módszerek kellenek a mentális és fizikai állapotból eredő nehézségek ellenére. Ezen problémák egyik lehetséges megoldása lehet a disszertációban jelölt néhány metodika, úgymint a mátrix módszer, a térkép- és forráselemzés speciális alkalmazásai, vagy a nyújtott tagozat.

Az idén fennállásának 120 éves évfordulóját ünneplő Mozgásjavító Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény a disszertációban leírtak óta egy újabb funkcióval bővült, új intézményegységében halmozottan sérült, mozgáskorlátozott mivoltuk még (sok esetben közép- vagy súlyos) értelmi fogyatékkal is

küzdő gyermekek kifejezetten csakis egyénre szabott fejlesztése történik – a kialakítást az égető szükséglet hívta életre.

Végezetül: a disszertációban – remélhetőleg – több olyan információ és módszer, gyakorlat található, amely segítheti a fogyatékkal élők, azok pedagógusainak, nevelőinek munkáját, elsősorban az integrációban dolgozókat, de a szegregációban tevékenykedő nem gyógypedagógus végzettségű kollégákat, és feltételezhetően gondolatébresztő lehet a pedagógusképzés tananyagstruktúrájának esetleges módosítása során is.

Feltételezhetően megvalósult a tételmondatban megfogalmazott célkitűzés: a figyelemfelkeltés, a helyzetfelmérés illetve a változtatás igényéhez nyújtható szerény megsegítés lehetősége.

Befejezésül álljon itt egy olyan idézet, melynek szerzői sok éves tapasztalataikat fogalmazták meg, amikor a fogyatékkal élők pontosabb megismerését elősegítő *Ismerkedő* könyvüket megírták:

„...A fogyatékos emberek társadalmi befogadásának erősítése mindenekelőtt a szemléletváltáson alapul. Nem történhet érdemi előrelépés, amíg nem küzdjük le a fogyatékhosszhoz kapcsolódó előítéleteket, a félelmet, a tartózkodást, amíg a sajnálkozással telített odafordulást nem váltja fel az elfogadás és a valódi segítő szándék...”

(Kőpatakiné – Nádas, (2005): Ismerkedő könyv, 9. o.)

Függelék

Forrás-és irodalomjegyzék

Hivatkozott, digitális források

Bevezetés, helyzetfelmérés

Garay Gábor: Artisták, <https://margitanyakepeslapjai.bloglap.hu/cikkek/garai-gabor-versei-19519>

Emberi jogok egyetemes nyilatkozata. 1., 2., 7. cikk, <https://hu.humanrights.com/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html>

Magyar Büntető Törvénykönyv, Btk. 216. §. Közösség tagja elleni erőszak.

Amerikai Filmakadémia nyilatkozata, <https://szinhaz.online/oscar-dij-uj-szabalyokat-vezet-be-az-amerikai-filmakademia/>

Könczei György: Honnan ered a fogyatékossgal élő emberrel szembeni előítélet? Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009., <https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Catherine Verrier Piersol (1959-) foglalkozásterapeuta, a Virginiai Richmond Egyetem professzora, szakterülete az idősök és a fogyatékkal élők társadalmi helyzetének, beilleszkedésének kutatása

<https://www.jefferson.edu/academics/colleges-schools-institutes/rehabilitation-sciences/departments/occupational-therapy/faculty/center-city/piersol.html>

https://www.linkedin.com/in/catherinevpiersol?original_referer=https%3A%2F%2Fwww.google.hu%2F

A közoktatásban résztvevő gyerekek, tanulók, hallgatók száma és megoszlása

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002a.html

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1213.pdf>

Gyorstájékoztató a 2013/2014. tanév eleji köznevelés - statisztikai adatgyűjtés előzetes adataiból

https://2010-2014.kormany.hu/download/5/9f/11000/Gyorsjelentes_koznevelési_statisztika_2013.pdf#!DocumentBrowse

2019/2020-as tanév előzetes köznevelés-statisztikai adata.

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920.pdf>

https://2010-2014.kormany.hu/download/5/9f/11000/Gyorsjelentes_koznevelési_statisztika_2013.pdf#!DocumentBrowse

Köznevelési adatok, 2012/2013 (előzetes adatok),
<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1213.pdf>

Szentgyörgyi Tímea: „Igaz történet alapján” – avagy a filmek pozitív hatásai
<https://mindsetpszichologia.hu/igaz-tortenet-alapjan-avagy-a-filmek-pozitiv-hatasai>

Rain Man, Forrest Gump díjai, https://hu.wikipedia.org/wiki/Forrest_Gump
<https://port.hu/adatlap/film/tv/esoember-rain-man/movie-16584>

Sárközi Judit: Utazótanári tapasztalatok az inklúziós környezet megteremtésére. Budapest, 2010. 13-14. http://mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2015/11/utazo_konyv.pdf

1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800026.tv>

ENSZ Egyezmény a Fogyatékossgal élő személyek jogairól és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv
<https://efoesz.hu/erdekvedelem-jog/ensz-egyezmeny>
https://upwiki.hu.top/wiki/Special_education#Europe

Kórháziskola <https://korhazsuli.hu>

Az egyéni oktatási program szerint tanulók százalékaránya 1999 OECD
<https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas>

Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának Fejlesztéséért; Országok adatai, 2010

Eurostat statisztika, 2021
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu>
<https://ec.europa.eu/eurostat/cache/digpub/demography/bloc-1a.html?lang=en>

Statisztikai adatok, EU, 2021
https://europa.eu/youth/get-involved/your-rights-and-inclusion/rights-persons-disabilities_hu
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu>

Intézményi hálózat
<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu>

DOTCOM, <https://www.disability-europe.net/dotcom>

<https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1137&langId=hu>

EU felmérés,
[https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474424/IPOL-LIBE_ET\(2013\)474424_HU.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/etudes/join/2013/474424/IPOL-LIBE_ET(2013)474424_HU.pdf) (letöltés: 2022.06.6.) 6. o., 35. o., 39. o., 43. o.

Az alap- és alsó középfokú oktatásban részt vevő fogyatékos tanulók aránya néhány OECD-országban fogyatékosági kategóriák szerint, 1996

<https://ofi.oh.gov.hu/specialis-igények-az-oktatásban>.

Az alap- és alsó középfokon tanuló enyhe tanulási nehézségekkel (enyhén értelmi fogyatékos) küzdő tanulók megoszlása intézménytípusok szerint néhány OECD-országban, 1996

<https://ofi.oh.gov.hu/specialis-igények-az-oktatásban>.

Olaszország

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 61. o.

<https://fpsz.hu/sni-kulfold/>

<https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatás>

<https://core.ac.uk/download/pdf/229421901.pdf> 20. o.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 26. o.

https://upwiki.hu/wiki/Special_education#National_approaches

Írország

<http://www.magyarok.ie/ir-iskolarendszer/>

<https://7flammies.com/hu/themes/17290-interesting-ireland-education-facts-that-will-teach-you-a-lo>

https://no-regime.com/ru-hu/wiki/Education_in_the_Republic_of_Ireland#Special_needs_education

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 25. o.

Finnország

<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/iskolarendszerek/milyen-ma-finn>

https://upwiki.hu/wiki/Special_education#Europe

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 25. o.

Új-Zéland

https://wikimhu.cyou/wiki/Education_in_New_Zealand

<https://ofi.oh.gov.hu/specialis-igények-az-oktatásban>

<https://hirmagazin.sulinet.hu/hu/pedagogia/kisgyermek-oktatasa-uj-zelandon>

Dánia

https://upwiki.hu.top/wiki/Special_education

<https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas>

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 25. o.

Egyesült Királyság

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf>, 25. o.

Ausztrália

<https://ofi.oh.gov.hu/en/tudastar/oecd-tanulmanyok/inkluziv-oktatas>

https://upwiki.hu.top/wiki/Special_education

Kanada

<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/disability-rights-movement>

<https://www.angloinfo.com/how-to/canada/family/schooling-education/special-needs-education>

Izland

<https://wmn.hu/wmn-egszsg/54725-nem-igaz-hogy-izlandon-nem-szulnek-down-szindromas-babakat--az-viszont-igen-hogy-egesen-maskent-banik-a-rendszer-az-erintett-csaladokkal>

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf>

Nemzetközi kitekintés

<https://rm.coe.int/compass-2021-hu-final-web/1680a57823>

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1510-FRA_CASE_LAW_HANDBOOK_HU.pdf

Izrael

<https://www.keszichannel.hu/index.php/hirek/minden-ami-fontos/2075-izraelben-a-ferfiaknak-32-honap-noknek-24-honap-a-kotelezo-sorkatonai-szolgalat>

https://www.wikiwand.com/hu/Kateg%C3%B3ria:Izrael_h%C3%A1bor%C3%BAi
<https://zsido.com/negyven-ev-utan-jesiva-budapesten>
https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/kozerdeku_adatok/Oktatasi_Hivatal_Jelent_es_2021_2022_tanevrol.pdf 18.oldal (*ábra: Fenntartó és intézmény címlista statisztika adatokkal STAT2018,2019,2020,2021*) illetve 34. oldal)
<https://embassies.gov.il/budapest/AboutIsrael/Education/Pages/EDUCATION-Primary.aspx>
<https://ujkelet.live/2016/09/08/izraeli-oktatasi-rendszer-pro-es-kontra/>
<https://zsido.com/fejezetek/a-tora>
https://mek.oszk.hu/13800/13804/pdf/13804_1-3.pdf
www.or-zse.hu, www.benjaminovi.hu, www.scheiber.hu, www.kulkerttechnikum.hu,
www.lauder.hu, <https://zsidoiskola.hu>
<https://zsido.com/es-meseld-el-fiadnak-a-zsido-oktatasi-rendszere>
<https://mazsihisz.hu/vakbarat/hirek-a-zsido-vilagbol/hirek-lapszemle/tortenelemoktatasi-kepregennyel>
<http://ekultura.hu/2015/03/11/szalay-kristof-deutsch-mit-comics-2>.
<https://www.antikvarium.hu/konyv/szalay-kristof-deutsch-mit-comics-1-cd-vel-841045-0>
<http://ekultura.hu/2015/03/11/szalay-kristof-deutsch-mit-comics-2>
<http://or-zse.hu/konyv98.htm>
<https://www.libri.hu/konyv/Izrael-belyegei-az-oktatasi-szolgalatban-Modszertani-segedlet-1.html>
<http://www.larrygonick.com/>
https://www.libri.hu/konyv/larry_gonick.kepregenyek-vilagtortenet-1.html
<https://zsido.com/tortenelemoktatasi-zsido-felhanggal/>
<https://mazsihisz.hu/vakbarat/hirek-a-zsido-vilagbol/mazsihisz-hirek/haromeves-oktatasi-csereprogram-magyarorszag-es-izrael-kozott>
<https://zsido.com/gut-sabesz-21-evfolyam-21-szam>
https://bibliakultura.blog.hu/2021/12/02/hatarvonalon_a_fogyatekossag_abrazolasai_az_oszo_vetsegen
<https://shalom-olim.com/2020/04/izraeli-csaladtamogatasi-rendszer>
https://en.wikipedia.org/wiki/Disability_rights_in_Israel adatok forrásai
https://www.gov.il/en/Departments/General/pwd_israel_2021_statistics
<https://ojs.lib.unideb.hu/kulonlegesbanasmod/article/view/7746> Dr Pető Ildikó: Halmazottan hátrányos helyzetűek oktatása Izraelben. Különleges bánásmód, 5. évf. 2. szám, 2019.

<https://embassies.gov.il/budapest/AboutIsrael/Education/Pages/K%C3%B6z%C3%A9pfok%C3%BA-oktat%C3%A1s.aspx>

<https://zsidoiskola.hu/mechina>

<https://mazsihisz.hu/vakbarat/hirek-a-zsido-vilagbol/mazsihisz-hirek/haromeves-oktatasi-csereprogram-magyarorszag-es-izrael-kozott>

<https://zsido.com/fejezetek/7798463-2>

<https://program.eventact.com/Agenda/Lecture/21671?code=826731>

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/israel/teachers-teacher-education-and-professional-development/>

<https://careerplanet.co.za/careers-listing/special-needs-teacher/>

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/israel/teachers-teacher-education-and-professional-development/>

<https://pte.hu/hu/felveteli/kepzes/egeszsegugyi-szocialis-munka-mesterszak>

<https://izraelinfo.com/2019/11/01/rosszfiuk-a-rehabrol-fogyatekossaggal-elo-aktivistak-az-mi/>

<https://www.kulfoldimester.hu/Master-of-Arts-a-gyermekfejleszt%C3%A9s/Izrael/UHIS/>

<https://www.udemy.com/topic/learning-disability/>

<https://www.haaretz.com/israel-news/2021-10-19/ty-article/.premium/program-to-mainstream-israeli-children-with-disabilities-backfires/0000017f-e83f-dc91-a17f-fcbf04c20000>

https://www.researchgate.net/figure/Number-of-Special-Education-Schools-for-Jewish-and-Israeli-Palestinian-Children-from-1960_fig1_313823593

<https://www.statista.com/topics/9398/education-in-israel/#statisticChapter>

<https://www.taubcenter.org.il/en/research/students-in-special-education-in-israel/>

<http://jewish.hu/fontosabb-unnepek>

<https://education-profiles.org/northern-africa-and-western-asia/israel/~inclusion>

Németország

https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2018_v6.pdf

<https://www.mozgasjavito.hu/intezmenyegysegek/intezmenyegysegeink-altalanos-iskola/>

<https://nemetoldal.hu/tanacsado/nemetorszagi-tanacsado/a-nemet-iskolarendszer/>

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/germany/>

<https://audi.hu/szakkepzes/programleiras/>

[https://de.wikipedia.org/wiki/Schulgeschichte_\(Deutschland\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Schulgeschichte_(Deutschland))

https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf

https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf

https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/tortenelemtantervek-kulfoldon-es-itthon>

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/449656/umfrage/von-geburt-an-schwerbehinderte-menschen-in-deutschland-nach-geschlecht/>

<https://www.kinder-jugendhilfe.info/allgemeine-rahmenbedingungen/gesellschaft/behinderungen>

https://www.statistik-bw.de/FaFo/Familien_in_BW/R20134.pdf

<https://de.statista.com/themen/261/behinderung/#topicOverview>

https://rollstuhlfahrdienst.de/?gclid=Cj0KCQiA54KfBhCKARIsAJzSrdo6AFVStulfLioeVW9J8SN_og6KJS1uy9bt3mKC-jafc3ix-KtSoRMAAi9TEALw_wcB (letöltés:2023.01.08.)

<https://www.heidehort.de/>

<https://www.lebenshilfe.de/informieren/familie/einfuehrung-ins-betreuungsrecht>

https://www.google.hu/search?q=Betreuung+von+Menschen+mit+Behinderungen+in+Deutschland&source=lmns&bih=567&biw=1280&hl=hu&sa=X&ved=2ahUKEwiC--Wf94H9AhWkh_0HHawxAyEQ_AUoAHoECAEQAA

<https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/was-laeuft-schief-in-der-lehrerausbildung/>

<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>

<https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/lehrkraefte/lehrerbildung.html>

<https://studienwahl.de/studienfelder/lehraemter>

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/specialis.pdf> 26.o.

https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/germany/use-and-impact-of-timss/>

<https://www.prmz.de>

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1129852/umfrage/frauenanteil-unter-den-lehrkraeften-in-deutschland-nach-schulart/>

https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf

<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1262397/umfrage/schueler-mit-foerderbedarf-in-foerderschulen-und-in-regelschulen/>

Amerikai Egyesült Államok

https://baldrigefoundation.org/what-we-do/our-impact/education-impact.html?gclid=Cj0KCQIAorKfBhC0ARIsAHDzslvORNmx7DmzHgFGq7M5Mer-YDBUIM5IDpuljd_RmcaD-dJc5kO-HqYaAneuEALw_wcB

<https://study.com/learn/lesson/history-education-america.html>

<https://webstersdictionary1828.com/NoahWebster>

<https://www.newyorker.com/news/news-desk/the-decline-of-historical-thinking>

https://en.wikipedia.org/wiki/K-12_education_in_the_United_States

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/> - Introduction

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/> - Introduction

<https://educationdata.org/public-education-spending-statistics>

https://en.wikipedia.org/wiki/Local_School_Councils

https://en.wikipedia.org/wiki/Elementary_and_Secondary_Education_Act

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/>

<https://www2.ed.gov/admins/comm/choice/regprivschl/regprivschl.pdf>

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/>

<https://people.howstuffworks.com/public-schools2.htm>

<https://people.howstuffworks.com/public-schools2.htm>

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/the-science-curriculum-in-primary-and-lower-secondary-grades/>

<https://files.ascd.org/staticfiles/ascd/pdf/siteASCD/policy/CommonCoreStds.pdf>

https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_of_the_United_States

https://www.nisenet.org/sites/default/files/pages/sheltered_instruction_info_for_nise_net_conference.pdf

<https://www.benefits.gov/benefit/616>

<https://www.fns.usda.gov/nslp>

<https://www.dodea.edu/aboutdodea/history.cfm>

https://en.wikipedia.org/wiki/Public_school_funding_in_the_United_States

<https://www.teachersource.com/>, <https://blog.teacherspayteachers.com/>

<https://law.stanford.edu/education/courses/stanford-law-textbook-lists/>
<https://tech.ed.gov/netp/>
https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act
https://en.wikipedia.org/wiki/Adequate_Yearly_Progress
https://en.wikipedia.org/wiki/Every_Student_Succeeds_Act
<https://nces.ed.gov/nationsreportcard/>
<https://www.scholarships.com/resources/study-skills/standardized-testing/mastering-the-sat/sat-scholastic-aptitude-test/>
<https://www.act.org/>
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/> ,
<https://lci.fsu.edu/wp-content/uploads/sites/28/2020/11/Tougher-Choices-FINAL-2-20-14.pdf>
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-megkozelitesek/amerikai-egyesejt>
https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading_in_the_United_States
<https://benschmidt.org/>
<https://www.newyorker.com/news/news-desk/the-decline-of-historical-thinking>
<https://history.washington.edu/people/benjamin-schmidt>
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states>
<https://www.mission-us.org/>
<https://www.edc.org/edc-lead-efficacy-study-mission-us-history-role-playing-game>
<https://www.time4learning.com/homeschool-curriculum/high-school-us-history-1.html>
<https://www.wgbh.org/foundation/first-8-labs-and-media-engagement-educational-outreach-intern>
<https://www.pbs.org/wgbh/aia/educational/yag/yaggettingyoung.html>
<https://www.teachercertificationdegrees.com/careers/history-teacher/>
<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-become-a-history-teacher>
<https://www.pbs.org/wgbh/aia/educational/yag/yaggettingyoung.html>
<https://www.teachercertificationdegrees.com/careers/history-teacher/>
<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-become-a-history-teacher>
<https://www.pbs.org/wgbh/aia/educational/yag/yaggettingyoung.html>
<https://www.teachercertificationdegrees.com/careers/history-teacher/>
<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-become-a-history-teacher>

<https://www.bls.gov/>
<https://www.indeed.com/career-advice/career-development/how-to-become-a-history-teacher>
<https://universityhq.org/how-to-become/history-teacher-careers/>
<https://www.teacher.org/career/history-teacher/>
<https://www.zippia.com/american-history-teacher-jobs/>
<https://www.teachercertificationdegrees.com/careers/history-teacher/>
<https://sites.ed.gov/idea/>
https://en.wikipedia.org/wiki/Individualized_Education_Program
<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/>
https://en.wikipedia.org/wiki/No_Child_Left_Behind_Act
https://www.adoptaclassroom.org/2022/04/12/state-of-teaching-statistics-2022/?gclid=Cj0KCQiAorKfBhC0ARIsAHDzsltPs6fEKN_lHZ_exNC6_6zPV_1_BBdCRK_mzjsMN3CU0K38LpFv3Y6gaAtRHEALw_wcB
<http://www2.ed.gov/admins/comm/choice/regprivschl/regprivschl.pdf>
<https://guides.exceptionallives.org/hc/en-us/articles/360022611813-Introduction>
<https://sites.ed.gov/idea/>
<https://guides.exceptionallives.org/hc/en-us/articles/360022611813-Introduction>
<https://sites.ed.gov/idea/>
<https://www.hhs.gov/sites/default/files/ocr/civilrights/resources/factsheets/504.pdf>
<https://www.colorincolorado.org/article/how-does-special-education-system-work-united-states>
<https://www.understandingspecialeducation.com/IEP-process.html>
<https://www.wgu.edu/career-guide/education/sped-teacher-career.html#close>
<https://www.wgu.edu/career-guide/education/sped-teacher-career.html#close>
<https://www.wgu.edu/search.html#?cludoquery=special%20needs%20teacher>
<https://www.statista.com/statistics/238313/number-of-us-schools-by-education-structure/>
<https://www.statista.com/statistics/238313/number-of-us-schools-by-education-structure/>
<https://www.disabilityscoop.com/2022/06/24/across-us-special-education-enrollment-on-the-rise/29920/>
https://www.angelflightwest.org/free-medical-transportation/?campaignid=2063708571&adgroupid=85171181431&keyword=free%20medical%20transportation&device=c&gclid=Cj0KCQjwk7ugBhDIARIsAGuvGPZ9vXfi73fC4dV1F3Lwzp_UtYuZqXwmUgKtOYyAC3xmq6mP6ydgoQEaAkMzEALw_wcB

https://en.wikipedia.org/wiki/School_segregation_in_the_United_States
<https://pallas70.hu/tudashalo/hirek/noi-szakmak-ferfi-szakmak-avagy-a-sztereotipiak-fogsagaban>
<https://or-zse.hu/wp-content/uploads/2023/02/ZSKA1.pdf>
https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html
<https://www.youtube.com/watch?v=p-6yT5P1rcc>
<https://www.youtube.com/watch?v=gdsgKp-ku0k>
<https://www.jatekokxl.hu/kaland/adam-and-eve>
<http://torizzotthon.hu/hagyomanyos-jatekok-tortenelemoran/>
<https://wordwall.net/hu/resource/479368/t%c3%b6rt%c3%a9nelem/t%c3%b6ri-qu%c3%adz>
[http://www.aranyegymi.hu/letoltes/V%C3%A9gleges_T%C3%B6rt%C3%A9nelem%20munkaf%C3%BCzet%205.%20oszt%C3%A1ly\(2018_09_01\).pdf](http://www.aranyegymi.hu/letoltes/V%C3%A9gleges_T%C3%B6rt%C3%A9nelem%20munkaf%C3%BCzet%205.%20oszt%C3%A1ly(2018_09_01).pdf)
<https://www.pedagogia-plusz.hu/mi-az-elmenypedagogia>
<https://anapfenyillata.hu/2014/11/25/programajanlo-csaladi-szabadulos-jatek/>
<http://zengotal.hu/>
http://real-j.mtak.hu/25332/2/MaTud_2023-02_egyben-fedellel.pdf#page=62, 62-71. oldal

SNI bemutatása, histogramm áttekintés

Könczei 2009. 181.

Magyar Adél: Fejezetek az értelmifogyatékos-képtörténetéből

Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig. Gondolat Kiadó 2018. 31., 69.

http://real.mtak.hu/91407/1/MagyarAdel_nyomdanak.pdf

Tóra, Leviticus 21: 17–20., <http://enok.uw.hu/hertz/Lev.pdf> 75.

Thomas Mann: József és testvérei (ford.: Sárközi György, Káldor György, Harmadik könyv, harmadik fejezet: A törpék, <http://www.mek.oszk.hu/03600/03655/html/03.htm#120>

<https://www.egyptforever.hu/cikkek/egyiptom-tortenelme.../mukincsek/szeneb--a-torpe-szobra.html>

<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-ki-kicsoda-az-antik-mitoszokban-F869D/h-F892F/hephaisztosz-F894E/>

<https://moly.hu/enciklopedia/volund>

III. Richard Shakespeare, ford.: Vas István

<http://shakespeareidezetek.blogspot.com/2011/08/iii.html>

Hoffmann Rita – Flamich Mária: Dis)kurzus a sztereotípiákról. Pedagógusképzés, 12–13 (41–42), 2014–2015. 93–106.

<https://ojs.elte.hu>

Molnár Margit: Töredékek a szociális gondoskodás ókori történetéből. Esély, 1992/3, 95.o.
http://www.esely.org/kiadvanyok/1992_3/toredekekasocialis.pdf

Kálmán Zsófia — Könczei György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. 2002. 124. Plumlee, 1979

<https://docplayer.hu/2210821-A-taigetosztol-az-eselyegyenlosegig-kalman-zsofia-konczei-gyorgy.html>

Magyar Adél: Fejezetek az értelmifogyatékoság-képtörténetéből
Elzárás, gyógyítás, fejlesztés a kezdetektől a 19. század végéig. Gondolat Kiadó, 2018.
http://real.mtak.hu/91407/1/MagyarAdel_nyomdanak.pdf 44.

Magyar 48., Magyar 49.

<http://lexikon.katolikus.hu/C/csonk%C3%ADt%C3%A1s.html>

Ady Endre összes költeménye. Impresszum Kiadó, Kiadás éve:? ISBN: 963-85899-0-6

Új versek, 7. oldal

Mózes II. könyve 21. rész, 24. <http://biblia.biblia.hu/read.php?t=1&b=2&c=21&v=24>

<http://lexikon.katolikus.hu/I/ius%20talionis.html>

https://mnl.gov.hu/mnl/keml/bunok_es_buntetesek (Magyar Nemzeti Levéltár, Régi bűnök árnyéka)

http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/3614/1/35-47_Nagy.pdf 43.

Kósa Ádám - Lovász László: Rövid történeti áttekintés
hallássérültekről. <http://www.c3.hu/~motiv/magyar/2.html>

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 8.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

<http://zeneikonyvtar.hu/index.php/tartalom/11-zeneszerzok-es-betegsegek-2>

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0900057.irm>

https://books.google.hu/books?id=J7xTAAAcAAJ&pg=RA1-PA30&lpg=RA1-PA30&dq=B%C3%A9csben+1779+Siketn%C3%A9m%C3%A1k+Int%C3%A9zete&source=bl&ots=nKLRRMF6bA&sig=ACfU3U0rfCTfiWNqAjE7o9TETHkp1pPpAw&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwi956_Kn-L1AhWUuYsKHbfzA7oQ6AF6BAGKEAM#v=onepage&q=B%C3%A9csben%201779%20Siketn%C3%A9m%C3%A1k%20Int%C3%A9zete&f=false

http://www.vac.hu/docs/Siketnemak_intezete.pdf

Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 9-13.

https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/12249/szoveggyuj-1resz_1867-1944.pdf?sequence=1&isAllowed=y 75. old

https://dtk.tankonyvtar.hu/bitstream/handle/123456789/12249/szoveggyuj-1resz_1867-1944.pdf?sequence=1&isAllowed=y 76. oldal

<http://real-eod.mtak.hu/6049/1/000911941.pdf> 59-60. oldal

Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 15.

https://hallasspecialista.blog.hu/2014/01/28/a_hallasjavito_eszkozok_tortenete_i

https://www.wish.com/product/5ee19eac4507631782977bcc?hide_login_modal=true&from_ad=goog_shopping&_display_country_code=HU&_force_currency_code=HUF&pid=googleadswords_int&c=16649318832&ad_cid=5ee19eac4507631782977bcc&ad_cc=HU&ad_lang=HU&ad_curr=HUF&ad_price=3163.00&campaign_id=16649318832&retargeting=true&exclude_install=true&gclid=CjwKCAjwwdWVBhA4EiwAjcYJEGn3YF2v5C7HVNGUkracFo2TVN8UDTQGqmJ1upzH7hfcC45bHZ7sMxoCSz4QAvD_BwE&share=web

<https://victofon.hu/hu/hallasjavito-implantatum>

https://www.ksh.hu/stadat_files/ege/hu/ege0033.html 4.1.1.33. Fogytékossággal élők című táblázat

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/hu/article/victims-of-the-nazi-era-nazi-racial-ideology>

<https://mult-kor.hu/a-holokauszt-foprobaja-volt-a-nacik-fogyatekkal-elok-kiirtasat-szolgalo-programja-a-t4-akcio-20180702>

<https://sinosz.hu>

<https://www.internationaldisabilityalliance.org/WFD>

<https://www.ifhohyp.org>

<https://www.ifhoh.org>).

https://mnl.gov.hu/mnl/nml/infokommunikacios_akadalymentesites

https://hallatlan.blog.hu/2014/02/12/szemelvenyek_a_siketek_tortenelmebol

Színházi előadások, Útmutató az egyenlő esélyű hozzáférés biztosításának szakmai szempontjaihoz, Fogytékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Kft. 2015. https://www.efiportal.hu/wp-content/uploads/2020/05/szinhez_eloadasok_eeh_utmutato_2015.pdf

https://hu.wikipedia.org/wiki/Weisz_Fanni

http://doktori.btk.elte.hu/lingv/hattyar/diss_nem.pdf 10.o.

<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-ki-kicsoda-az-antik-mitoszokban-F869D/t-F8CE6/teiresziasz-F8CF7/>

<https://www.arcanum.com/en/online-kiadvanyok/Lexikonok-ki-kicsoda-az-antik-mitoszokban-F869D/o-F8B8E/oidipusz-F8B9A/>

3Móz. 22,22,

<https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/BibliaKaroli-biblia-karoli-gaspar-forditasa-1/mozes-iii-konyve-22E8/3-moz-22-2ABF/>

Máté 20:29-34. <https://szentiras.hu/RUF/Mt20,29-34> <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/BibliaKaroli-biblia-karoli-gaspar-forditasa-1/mozes-iii-konyve-22E8/3-moz-22-2ABF/>

http://www.archivioradiovaticana.va/storico/2017/10/21/ferenc_p%C3%A1pa_az_egyh%C3%A1z_szeretettel_%C3%A1ljon_a_fogyat%C3%A9kkal_%C3%A9l%C5%91k_mell%C3%A9/1344365

https://www.avh.asso.fr/fr/lassociation/partenaires/linstitut-national-des-jeunes-aveugles-inja?utm_source=SEM-Grants&utm_medium=CPC&utm_campaign=SEM-DSA&gclid=Cj0KCQjwhqaVBhCxARIsAHK1tiP_VySfycLgE4-sWg1BtKSC5yTMq5_Xn55deWjI2dsrbk3yRt_Kq2UaAv4JEALw_wc

<https://www.perkins.org>

<https://bbi.at>

http://www.oktatasikerekasztal.hu/hattertanulmanyok/06/janko_brezovay_vaokok_es_gyengnlatok.pdf 9.o., <https://vakokintezete.hu>

<https://www.pivarignac.com/bemutakozas/>

http://exsymposion.hu/index.php?tbid=article_page__surfer&csa=load_article&rw_code=brueghel-es-rubljov-talalkozasa-a-vakokkal_568

<https://www.katped.hu/038440>

<https://hbmaigk.hu/az-iskola-tortenete/>

<http://www.vva.hu/oktatas>

<https://hun.sciences-world.com/braille-maps-blind-58742>

<https://support.microsoft.com/hu-hu/windows/%C3%BAtmutat%C3%B3-vakok-%C3%A9sgyeng%C3%A9nl%C3%A1t%C3%B3k-sz%C3%A1m%C3%A1ra-11c8b979-f8cd-f65e-6406-6f03b613b94b>

https://dunaharaszti.hu/intezmeny_dokumentumok/075_tajekoztato-.jpg

<https://welovebudapest.com/cikk/2019/3/5/meno-dizajntermekek-amelyek-megvasarlasaval-fogyatekkal-eloket-tamogatsz>

<https://tanulasjatekkal.hu/segito-vasarlas/>

<https://www.szeglet.hu/segitovasarlas>

<https://www.octogon.hu/design/uj-termek-a-segito-vasarlas-webshopjaban/>

https://www.vakisk.hu/?page_id=94

Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest 2009.

<https://mnl.gov.hu/download/file/fid/38754> 86.o.

<https://gyengenlatok.hu/elherhetosegek/>

Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest 2009

<https://mnl.gov.hu/download/file/fid/38754> 96.o.

<http://www.rehabos.info/szempont-alapitvany>

<http://www.feherbot.hu/>

<https://erditamas.hu/>

<https://www.britannica.com/biography/Ray-Charles>

<https://www.britannica.com/biography/Stevie-Wonder>

<https://www.andreabocelli.com/>

<https://promotions.hu/orszagos/zene-film-kultura/2019/10/01/columbo-hadnagy-falk-miksa-legenda-szobor/>

<https://tudas.hu/kempelen-farkas-a-magyar-feltalalo-zseni/>

Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest 2009.

<https://mnl.gov.hu/download/file/fid/38754> 105.o.

<https://egeszsegvonal.gov.hu/v-w/504-veleszuletett-fejlodesi-rendellenessegek.html>

<https://gendiagnosztika.hu/magzati-sebeszet/>

https://arcanum.blog.hu/2020/07/03/mikor_jar_a_jarvany

<http://www.oek.hu/oek.web?nid=329&pid=1>

<https://mozgvas.hu>

<http://www.meosz.hu/>

<https://www.autista.hu/mi-az-autizmus/>

Gyarmathy Éva: Magyar nyelvű tanulmányok, Atipikus hiperaktívak és a tipikus tehetségesek mítosza. 1. www.diszlexia.hu

Bresztovszky 58.o.

<https://www.sokszinuvidek.hu/életmod/aki-mindenkinek-megmondhatta-a-magaet-joska-a-falu-bolondja>

Sztálin menyasszonya, film, <https://www.mafab.hu/movies/sztalin-menyasszonya-90864.html>

Ficsorné Kurunczi Margit: Az intellektuális fogyatékkal élő emberek mozgalmának hazai története. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009. 34-66.
<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Ficsorné Kurunczi 2009. 40.

Pukánszky Béla: Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében. 2.
<http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf>

Kópatakiné Mészáros Mária – Nádas Pál: Ismerkedő könyv. Budapest, 2005. 12.

<https://mek.oszk.hu/15100/15133/15133.pdf>

1993. évi LXXIX. tc. <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV>

Kiss Erika – Kollár Katalin – Ursu Zsuzsa: Útmutató mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. sulNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 2007. 9., <http://docplayer.hu/1162095-Utmutato-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html>

15/2013 EMMI rendelet 3. melléklet

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300015.emm>

https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf 6.o.

<https://galilei.hu/sajto/szabkomgyerek.htm>

Benczúr Miklósné: Házavató – Történeti áttekintés a mozgáskorlátozott gyermekek gyógypedagógiai neveléséről egy házavató kapcsán. Gyógypedagógiai Szemle, 2011/3.

https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf 8.o.

Érzékenyítés

<https://www.gyermekneveles.hu/erzekenyites-mit-jelent/>

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/21_az_rzkenytsrl_ltalnossgban.html

<https://balkezesgyerekek.hu/shop>

https://www.mindenitt.hu/index.php?route=product/list&keyword=hajtogat%C3%B3&gclid=Cj0KCQjwntCVBhDdARIsAMEwACkQhNgupLPuRM6yPjK06AsnM6U6yZpYoo72h_9XuT-pWtle1QaVlVYaAhyXEALw_wcB

Partnerintézmények, társintézmények

<https://www.prmz.de>
<https://www.werkenrodeschool.nl>
<https://www.flemingfulton.org.uk>
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-megkozelitesek/hollandia>
<https://montessoricollege.nl/onze-school>
<https://www.de-kom.nl/home>
<https://www.mikadoschool.nl/onze-school>
<https://www.maartenschool.nl/onze-school>
<https://www.talita-koemi.nl/home>
<https://www.decambier.nl/>
<https://www.addeturiskola.hu/>
<https://www.werkenrodeschool.nl>
https://www.flemingfulton.org.uk/sites/default/files/attachments/chapter_15_thomas_fleming_fulton.pdf

Történelemtanítás célja, módszertana

<https://docplayer.hu/16503510-A-tortenelemtanitas-celjai-funkcioi-modszerei-kaposi-jozsef.html>
http://epa.oszk.hu/01900/01954/00018/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_07_01_03_Kaposi.pdf
<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-tortenelem-tantargy-helyzete-es-fejlesztési-feladatai>
https://pestbuda.hu/cikk/20230411_az_1848_as_miniszteriumok_pest_budan_ma_is_allnak_a_batthyany_kormany_175_eve_hasznalt_epuletei
<https://infostart.hu/sport/2022/09/05/otven-eve-az-egesz-vilagot-megrazta-a-muncheni-olimpian-tortent-terroztamadas>
https://hu.wikipedia.org/wiki/1984_%E2%80%93_A_kett%C3%A9t%C3%B6t_olimpia
<https://mek.oszk.hu/09400/09477/html/0001/50.html>
Bryan Cartledge: Megmaradni. Rubicon-Ház Kft., Budapest, 2016. 14.
<https://doksi.net/hu/get.php?lid=63094>
<https://www.youtube.com/watch?v=Wmm7Ttg7I-o>
<https://mersz.hu/blog/essze-irasa/>

<http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html>

<https://tudasbazis.ekreta.hu/pages/viewpage.action?pageId=6717682>

https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2022-0060_HU.html,

Konklúziók

Szép Ernő: Add a kezéd, <https://epa.oszk.hu/00000/00022/00186/05864.htm>

Módszertani változtatások, tananyagfejlesztés

Csányi Yvonne: Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. Gyógypedagógiai Szemle. 2013/3. 170.

https://epa.oszk.hu/03000/03047/00061/pdf/EPA03047_gyosze_2013_3_165-173.pdf

Lénárth Ádám: Gamification és történelemoktatás. 2020.

<https://ujkor.hu/content/gamification-es-tortenelemoktatás>

Komár Zita: Generációelméletek. Új Köznevelés. 2017. 73. 8-9.sz. 14-16.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek>

Civil Közoktatási Platform Kockás táblázat. 2016. 3.

<http://www.diszlexia.hu/kockastablazat.pdf>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. Történelemtanítás. 2010/1. 4.

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

Vajna Tamás: Az autizmussal élő gyerekek rideg integrációja zajlik Magyarországon. 2018.

<https://qubit.hu/2018/10/15/az-autizmussal-elo-gyerekek-rideg-integracioja-zajlik-magyarorszagon>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes – Kaposi József: Problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/353-369.pdf>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes: A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 2007. 11. sz. 49-59.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Dardai-Problemaorientalt.html> (letöltés: 2022. 08. 20.)

Tölgyessy Zsuzsanna: Mi is az a drámapedagógia? Tani-tani online. 3. évf. 4. (51.) 36-40.

http://www.tani-tani.info/094_tolgyessy

Kapcsáné Némethi Júlia – Locsmándi Alajos – Czibere Csilla: Adaptációs kézikönyv. 2008. 77., <https://docplayer.hu/3282287-Adaptacios-kezikonyv-gyakorlati-utmutato-integralo-pedagogusoknak.html>

villámcsődület, <https://lexiq.hu/flashmob>

Sződy Judit: Kutya a tanteremben. Állatasszisztált oktatás. Új Köznevelés. 2017. 74. 3-4.sz. 20-24., <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/kutyak-a-tanteremben>

Szegedi Éva: Zseniális magyar alkalmazás segít megszólalni a beszédben akadályozott embereknek. 2018., <https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/sikersztorik/zsenialis-magyar-alkalmazas-segit-megszolalni-a-beszedben-akadalyozott-embereknek/>
<https://slidetodoc.com/infokommunikcis-technolgik-a-sajtos-nevelsi-igny-tanulk-oktatsban/>

Dombainé – Szöllősyné: Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. 2008. 24-25. <https://docplayer.hu/11358226-Serulesspecifikus-eszkozta-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez>.

Hejőkeresztúri tanítási modell – Komplex Instrukciós Program, K. Nagy Emese: KIP Könyv I-II. Miskolci Egyetem, 2015., <https://docplayer.hu/26646832-K-nagy-emese-kip-konyv-i-ii.html>

<http://tortenelemcikkek.hu/node/126>

<https://mult-kor.hu/levagott-karu-polip-churchill-es-az-orosz-uthenger---propagandaterkepek-a-20-szazadbol-20161004>

Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. 2009.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/melyseg-elve>

Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. 1998. In Knausz Imre: Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1998

Gyáni Gábor: Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. 1997. 4. sz. 97., <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-ta-Gyani-Varhat.html>

Bárdossy Ildikó: Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára. 2011.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iv_3__a__rendszerelmlet_megkzelts_s_a__curriculumfejleszts.html (letöltés: 2022. 03. 14.)

Réthy Endréné: Oktatásméleti irányzatok. In Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2003. 9.

<https://docplayer.hu/21399618-Didaktika-elmeleti-alapok-a-tanitas-tanulasahoz.html>

Nádasi András: Gépész mérnök tanár szakmaspecifikus módszertani modul. Líceum Kiadó, Eger, 2015. 20.

http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/21-mernoktanar_55e9c8ee034a1.pdf

http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadasi/222_az_oktats_rendszerszemllet_modelljei.

<https://docplayer.hu/198448313-Uj-pedagogiai-kultura.html>.

József Attila: Eszmélet. 1934. https://mek.oszk.hu/05500/05570/html/jozsef_attila0017.html

Gyarmathy Éva: „Képességek Térképe” a tevékenységek alapján.
<http://www.diszlexia.hu/Kepessegek%20Terkepe%20instrukcio.htm>

<https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2022/10/Pedagogiai-Program-2022-04-12-Mozgasjavito.pdf>

https://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/11/PP_2020-09-01_alairt.pdf

Hivatkozott nyomtatott források

Boronkai-Kaposi-Katona-Száray: Történelem 12. OFI, Budapest, 2016. 110.

Clare, John D.: Teaching History to Special Needs Pupils. 2010.

játékosítás, Prievara Tibor: A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története. Neteducatio Kft., Budapest, 2015. 85-94; 145-178.

Fekete-Szabó Viola: A meseterápia alkalmazása a Csillagházban – Beszámoló. TÁMOP 3.1.5. pályázat anyagában, Mozsásjavító, 2012.

Gyarmathy Éva: Tudna, ha akarna... Az alulteljesítés ördögi köre. 2011. 42–43.

Könczei György: Fogyatékosságtörténeti Vándorkiállítás. (Szerk.: Hernádi Ilona) Valeur Kft., Dunaszerdahely 2009. 4. o.

Seneca: Játék az isteni Claudius haláláról: Apocolocyntosis. Magyar Helikon, Budapest 1963. 10. o.

W. Hawking, Stephen: Az én rövid történetem. Talentum Kiadó Kft., 2014. 145. o.

Felhasznált digitális források

A grafomotoros fejlesztés (Módszerek)

<https://fejlesztok.hu/modszerek/88-a-grafomotoros-fejlesztas.html>

Autizmus Alapítvány: Mi az autizmus?

<https://www.autista.hu/mi-az-autizmus>

Balog László – Kiss Gábor – Orbán Kornélia – Vári Beáta – Bóka Ferenc – Meszlényi-Lenhart Emese – Mikulán Rita: Rekreáció III. 2018.

http://www.jgypk.hu/tamop15e/tananyag_html/Rekreacio_III/ii22_a_fogyatkossz_fogalma.html

Bárdossy Ildikó: Lehetséges kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára. 2011.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iv_3__a__rendszerelmlet_megkzelts_s_a__curriculumfejleszts.html

Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. 2009.

<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/melyseg-elve>

Bisothka Noémi: Akadálymentesítésről általánosságban.

<http://www.akadalymentesitesizsakerto.hu/index.php/altalanossag>

BNO kereső. A WHO BNO/ICD rendszer és a BNO-besorolás bemutatása.

<https://www.pharmindex-online.hu/gyogyszerek/bno>

Bodó Márton: A jó gyakorlat mint a tudásmegosztás és minősítés lehetséges eszköze. 4.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/3._szekcio_bodo_marton_a_jo_gyakorlat_mint_a_tudasmegosztas_es_minosites_lehetseges_eszkoze.pdf

Civil Közoktatási Platform: Kockás táblázat. 2016.

<http://www.diszlexia.hu/kockastablazat.pdf>

Csányi Yvonne: Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. Gyógypedagógiai Szemle. 2013/3.

https://epa.oszk.hu/03000/03047/00061/pdf/EPA03047_gyosze_2013_3_165-173.pdf

Dombainé Esztergomi Anna – Szöllősyné Juhász Csilla: Inkluzív nevelés – Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Sulinova, Budapest, 2008.

<https://docplayer.hu/11358226-Serulesspecifikus-eszkozta-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html>

Ficsorné Kurunczi Margit: Az intellektuális fogyatékossgal élő emberek mozgalmának hazai története. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes: A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 2007. 11. sz.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Dardai-Problemaorientalt.html>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes – Kaposi József: Problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/353-369.pdf>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. Történelemtanítás. 2010/1.

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat: Az afáziáról röviden. 2015.

<https://fpsz.hu/az-afaziarol-roviden/>

Gál Zita: Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika. 2013.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gyogypedagogiai%20pszichodiagnosztika/131a_szakrti_vlemny_kialaktsa_tartalma.html

Gyarmathy Éva: „Képességek Térképe” a tevékenységek alapján.

<http://www.diszlexia.hu/Kepessegek%20Terkepe%20instrukcio.htm>

Gyarmathy Éva: Magyar nyelvű tanulmányok, Atipikus hiperaktívok és a tipikus tehetségesek mítosza. www.diszlexia.hu

Gyáni Gábor: Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. 1997. 4. sz.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-ta-Gyani-Varhat.html>

Gyorstájékoztató a 2013/2014. tanév eleji köznevelés - statisztikai adatgyűjtés előzetes adataiból

https://2010-2014.kormany.hu/download/5/9f/11000/Gyorsjelentes_koznevelesi_statisztika_2013.pdf

Hegedüs Lajos – Ficsorné Kurunczi Margit – Szepessyné Judik Dorottya – Pajor Emese – Könczei György: A fogyatékoságügy hazai és nemzetközi története. Jegyzet. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest, 2009.
<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Hegedüs Lajos: Velünk élő történelem, avagy egy érdekérvényesítő polgári jogi mozgalom mindennapjai. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.
<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Illés Valér: A projektmódszerről röviden. 2016.,
<http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html>

Induktív és deduktív módszerek alkalmazása. 2013.
https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-002_szakmodszertan_elektrotechnika_elektronika_szakirany/tananyag/JEGYZET-12-1.5._Induktiv_es_deduktiv_mod.scorml

Izomsorvadás. 2011., <http://lifepress.hu/izomsorvadas>

József Attila: Eszmélet. 1934., https://mek.oszk.hu/05500/05570/html/jozsef_attila0017.html

K. Nagy Emese: KIP Könyv I-II. Miskolci Egyetem, 2015.
<https://docplayer.hu/26646832-K-nagy-emese-kip-konyv-i-ii.html>

Kapcsáné Németi Júlia – Locsmándi Alajos – Czibere Csilla: Adaptációs kézikönyv. 2008.
<https://docplayer.hu/3282287-Adaptacios-kezikonyv-gyakorlati-utmutato-integralo-pedagogusoknak.html>

Kálmán Zsófia – Könczei György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. 2002.
<https://docplayer.hu/2210821-A-taigetosztol-az-eselyegyenlosegig-kalman-zsofia-konczei-gyorgy.html>

Kiss Erika – Kollár Katalin – Ursu Zsuzsa: Útmutató mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. sulíNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 2007.

<http://docplayer.hu/1162095-Utmutato-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html>

Kollega Tarsoly István: Konduktív pedagógia. 2015.

https://semmelweis.hu/pak/files/2017/12/Konduktiv_pedagogia_szakirodalom.pdf

Komár Zita: Generációelméletek. Új Köznevelés. 2017.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek>

Könczei György: Honnan ered a fogyatékossgal élő emberrel szembeni előítélet? Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Köznevelési adatok, 2012/2013 (előzetes adatok)

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/okt1213.pdf>

Kőpatakiné Mészáros Mária – Nádas Pál: Ismerkedő könyv. Budapest, 2005.

<https://mek.oszk.hu/15100/15133/15133.pdf>

Lengyelné Molnár Tünde – Kis-Tóth Lajos: IKT Innováció. Eger. 2015.

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/221ikt_fogalma.html

Lénárth Ádám: Gamification és történelemoktatás. 2020.

<https://ujkor.hu/content/gamification-es-tortenelemoktatas>

Magunkról – tájékoztató

<http://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/09/tortenet.pdf>

Molnár Edit Katalin – Vígh Tibor: A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai. 2013.

http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/23_fogalomlista.html

Molnár Marcell – Rudolf Zsófia – Szalai Katalin – Takács István: Állatasszisztált pedagógia és terápia. 2015.

http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/allatasszisztalt_pedagogia_es_terapia.pdf

Mozgásjavító EGYMI: Érzékenyítő programok.

<http://www.mozgasjavito.hu/szakma-szolgaltatosaink/szakma-szolgaltatosaink-erzekenyito-programok/>

Mózes: Leviticus, <http://enok.uw.hu/hertz/Lev.pdf>

Nádasi András: Gépész mérnöktanár szakmaspecifikus módszertani modul. Líceum Kiadó, Eger, 2015.

http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/21-mernoktanar_55e9c8ee034a1.pdf

Oktatási adatok, 2019/2020

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920/index.html>

Oktatási adatok, 2019/2020 (előzetes adatok)

<https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1920.pdf>

Orémuszné Kertész Tímea: Az Asperger-szindróma és tünetei.

<https://www.webbeteg.hu/cikkek/psziches/4082/asperger-szindroma>

Oscar-díj – Új szabályokat vezet be az Amerikai Filmakadémia. 2020.

<https://szinhaz.online/oscar-dij-uj-szabalyokat-vezet-be-az-amerikai-filmakademia/>

Örökletes és szerzett myopathiák, Dystrophia musculorum progressiva (DMP). Klinikai jellemzők

<https://docplayer.hu/1035272-Orokletes-es-szerzett-myopathiak-dystrophia-musculorum-progressiva-dmp-klinikai-jellemzik.html>

Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Pukánszky Béla: Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében.

<http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf>

Pukánszky Béla: Pedagógus mesterség. Élménypedagógia.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedaggus_mestersgV2/92_lmnypedaggia.html

Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermek nevelése, oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 102. évf. 3. sz.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf

Réthy Endréné: Oktatásméleti irányzatok. In Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2003.

<https://docplayer.hu/21399618-Didaktika-elméleti-alapok-a-tanítás-tanuláshoz.html>

Sárközi Judit: Utazótanári tapasztalatok az inklúziós környezet megteremtésére. Budapest, 2010.

http://mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2015/11/utazo_konyv.pdf

Spinális izomatrófia.

http://hu.wikipedia.org/wiki/Spinális_izomatrófia

Szegedi Éva: Zseniális magyar alkalmazás segít megszólalni a beszédben akadályozott embereknek. 2018.

<https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/sikersztorik/zsenialis-magyar-alkalmazas-segit-megszolalni-a-beszedben-akadalyozott-embereknek/>

Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Sződy Judit: Kutyák a tanteremben. Állatasszisztált oktatás. Új Köznevelés. 2017.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/kutyak-a-tanteremben>

Sztálin menyasszonya.

<https://www.mafab.hu/movies/sztalin-menyasszonya-90864.html>

Tölgyessy Zsuzsanna: Mi is az a drámapedagógia?

http://www.tani-tani.info/094_tolgyessy

Vajna Tamás: Az autizmussal élő gyerekek rideg integrációja zajlik Magyarországon. 2018.

<https://qubit.hu/2018/10/15/az-autizmussal-elo-gyerekek-rideg-integracioja-zajlik-magyarorszagom>

Végzetek a nappali és a felnőttoktatásban (1990–),

https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsi002a.html

https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/vida_j_08_04.pdf

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/1510-FRA_CASE_LAW_HANDBOOK_HU.pdf

<http://metodika.btk.elte.hu/tortenelem>

<https://nces.ed.gov/pubs93/93442.pdf>

<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/uj-megkozelitesek/amerikai-egyesult>

<https://rm.coe.int/compass-2021-hu-final-web/1680a57823>

<https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/encyclopedia/countries/united-states/>

<https://www2.ed.gov/admins/comm/choice/regprivschl/regprivschl.pdf>

[https://2010-](https://2010-2014.kormany.hu/download/5/9f/11000/Gyorsjelentes_koznevelési_statistika_2013.pdf#!DocumentBrowse)

[2014.kormany.hu/download/5/9f/11000/Gyorsjelentes_koznevelési_statistika_2013.pdf#!DocumentBrowse](https://2010-2014.kormany.hu/download/5/9f/11000/Gyorsjelentes_koznevelési_statistika_2013.pdf#!DocumentBrowse)

Felhasznált digitális irodalom

Autizmus Alapítvány: Mi az autizmus?

<https://www.autista.hu/mi-az-autizmus>

Balog László – Kiss Gábor – Orbán Kornélia – Vári Beáta – Bóka Ferenc – Meszlényi-Lenhardt Emese – Mikulán Rita: Rekreáció III. 2018.

http://www.jgypk.hu/tamop15e/tananyag_html/Rekreacio_III/ii22_a_fogyatkossz_fogalma.html

Bárdossy Ildikó: Lehetőségek kérdések és válaszok a curriculumfejlesztéshez – Tananyag egyetemi hallgatók és pedagógusok számára. 2011.

http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/curriculum/iv_3__a__rendszerelmlet_megkzelts_s_a__curriculumfejleszts.html

Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. 2009.
<https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/melyseg-elve>

Bisothka Noémi: Akadálymentesítésről általánosságban.

<http://www.akadalymentesitesizsakerto.hu/index.php/altalanossag>

BNO kereső. A WHO BNO/ICD rendszer és a BNO-besorolás bemutatása.

<https://www.pharmindex-online.hu/gyogyszerek/bno>

Bodó Márton: A jó gyakorlat mint a tudásmegosztás és minősítés lehetséges eszköze. 4.

https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/3._szekcio_bodo_marton_a_jo_gyakorlat_mint_a_tudasmegosztas_es_minosites_lehetseges_eszkoze.pdf

Civil Közoktatási Platform: Kockás táblázat. 2016.

<http://www.diszlexia.hu/kockastablazat.pdf>

Csányi Yvonne: Integráció/inklúzió és a szakvéleményezés összefüggései. Gyógypedagógiai Szemle. 2013/3.

https://epa.oszk.hu/03000/03047/00061/pdf/EPA03047_gyosze_2013_3_165-173.pdf

Dombainé Esztergomi Anna – Szöllősyné Juhász Csilla: Inkluzív nevelés – Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Sulinova, Budapest, 2008.

<https://docplayer.hu/11358226-Serulesspecifikus-eszkozatar-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html>

Ficsorné Kurunczi Margit: Az intellektuális fogyatékossgal élő emberek mozgalmának hazai története. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes: A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. Új Pedagógiai Szemle, 57. évf. 2007. 11. sz.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00118/2007-11-ta-Dardai-Problemaorientalt.html>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes – Kaposi József: Problémaorientált történelemtanítás és a fejlesztőfeladatok. <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/ofipast/2009/05/353-369.pdf>

Fischerné dr. Dárdai Ágnes: Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. Történelemtanítás. 2010/1.

<https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszagon-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/>

Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat: Az afáziáról röviden. 2015.

<https://fpsz.hu/az-afaziarol-roviden/>

Gál Zita: Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika. 2013.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Gyogypedagogiai%20pszichodiagnosztika/131a_szakrti_vlemny_kialaktsa_tartalma.html

Gyarmathy Éva: „Képességek Térképe” a tevékenységek alapján.

<http://www.diszlexia.hu/Kepessegek%20Terkepe%20instrukcio.htm>

Gyarmathy Éva: Magyar nyelvű tanulmányok, Atipikus hiperaktívak és a tipikus tehetségesek mítosza.

www.diszlexia.hu

Gyáni Gábor: Mit várhat az iskola a szkeptikus történetírástól? Új Pedagógiai Szemle, 47. évf. 1997. 4. sz.

<https://epa.oszk.hu/00000/00035/00004/1997-04-ta-Gyani-Varhat.html>

Hegedüs Lajos – Ficsorné Kurunczi Margit – Szepessyné Judik Dorottya – Pajor Emese – Könczei György: A fogyatékoságügy hazai és nemzetközi története. Jegyzet. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Hegedüs Lajos: Velünk élő történelem, avagy egy érdekérvényesítő polgári jogi mozgalom mindennapjai. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Illés Valér: A projektmódszerről röviden. 2016.

<http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html>

Induktív és deduktív módszerek alkalmazása. 2013.

https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-002_szakmodszertan_elektrotechnika_elektronika_szakirany/tananyag/JEGYZET-12-1.5._Induktiv_es_deduktiv_mod.scorml

Izomsorvadás. 2011.

<http://lifepress.hu/izomsorvadas>

József Attila: Eszmélet. 1934.

https://mek.oszk.hu/05500/05570/html/jozsef_attila0017.html

K. Nagy Emese: KIP Könyv I-II. Miskolci Egyetem, 2015.

<https://docplayer.hu/26646832-K-nagy-emese-kip-konyv-i-ii.html>

Kapcsáné Németi Júlia – Locsmándi Alajos – Czibere Csilla: Adaptációs kézikönyv. 2008.

<https://docplayer.hu/3282287-Adaptacios-kezikonyv-gyakorlati-utmutato-integralo-pedagogusoknak.html>

Kálmán Zsófia – Könczei György: A Taigetosztól az esélyegyenlőségig. 2002.

<https://docplayer.hu/2210821-A-taigetosztol-az-eselyegyenlosegig-kalman-zsofia-konczei-gyorgy.html>

Kiss Erika – Kollár Katalin – Ursu Zsuzsa: Útmutató mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. sulíNova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. Budapest, 2007.

<http://docplayer.hu/1162095-Utmutato-mozgaskorlatozott-gyermekek-tanulok-egyuttnevelesehez.html>

Komár Zita: Generációelméletek. Új Köznevelés. 2017.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/generacioelmeletek>

Könczei György: Honnan ered a fogyatékkal élő emberrel szembeni előítélet? Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Kőpatakiné Mészáros Mária – Nádas Pál: Ismerkedő könyv. Budapest, 2005.

<https://mek.oszk.hu/15100/15133/15133.pdf>

Lengyelné Molnár Tünde – Kis-Tóth Lajos: IKT Innováció. Eger. 2015.

http://okt.ektf.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/221ikt_fogalma.html

Lénárth Ádám: Gamification és történelemoktatás. 2020.

<https://ujkor.hu/content/gamification-es-tortenelemoktatas>

Magunkról című tájékoztató - Mozgásjavító

<http://www.mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2020/09/tortenet.pdf>

Molnár Edit Katalin – Vígh Tibor: A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai. 2013.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/23_fogalomlista.html

Molnár Marcell – Rudolf Zsófia – Szalai Katalin – Takács István: Állatasszisztált pedagógia és terápia. 2015.

http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/allatasszisztalt_pedagogia_es_terapia.pdf

Mozgásjavító EGYMI: Érzékenyítő programok.

<http://www.mozgasjavito.hu/szakma-szolgalatosaink/szakma-szolgalatosaink-erzekenyito-programok/>

Módszerek. A grafomotoros fejlesztés.

<https://fejlesztok.hu/modszerek/88-a-grafomotoros-fejlesztas.html>

Nádasi András: Gépész mérnöktanár szakmaspecifikus módszertani modul. Líceum Kiadó, Eger, 2015.

http://p2014-26.palyazat.ektf.hu/public/uploads/21-mernoktanar_55e9c8ee034a1.pdf

Orémuszné Kertész Tímea: Az Asperger-szindróma és tünetei.

<https://www.webbeteg.hu/cikkek/psziches/4082/asperger-szindroma>

Oscar-díj – Új szabályokat vezet be az Amerikai Filmakadémia. 2020.

<https://szinhaz.online/oscar-dij-uj-szabalyokat-vezet-be-az-amerikai-filmakademia/>

Örökletes és szerzett myopathiák, Dystrophia musculorum progressiva (DMP). Klinikai jellemzők.

<https://docplayer.hu/1035272-Orokletes-es-szerzett-myopathiak-dystrophia-musculorum-progressiva-dmp-klinikai-jellemzik.html>

Pajor Emese: A vak és a látássérült emberek mozgalmának magyarországi története. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Pukánszky Béla: Paradigmák a magyar pedagógusképzés történetében.

<http://www.pukanszky.hu/Paradigmak.pdf>

Pukánszky Béla: Pedagógus mesterség. Élménypedagógia.

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedaggus_mestersgV2/92_lmnypedaggia.html

Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermek nevelése, oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. Magyar Pedagógia, 102. évf. 3. sz.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf

Réthy Endréné: Oktatásméleti irányzatok. In Didaktika. Nemzeti Tankönyvkiadó. Budapest, 2003.

<https://docplayer.hu/21399618-Didaktika-elmeleti-alapok-a-tanitas-tanulasahoz.html>

Spinális izomatrófia.

http://hu.wikipedia.org/wiki/Spinális_izomatrófia

Szegedi Éva: Zseniális magyar alkalmazás segít megszólalni a beszédben akadályozott embereknek. 2018.

<https://www.szeretlekmagyarorszag.hu/sikersztorik/zsenialis-magyar-alkalmazas-segit-megszolalni-a-beszedben-akadalyozott-embereknek/>

Szepessyné Judik Dorottya: A hallássérült emberek magyarországi mozgalmának története nemzetközi kitekintéssel. Jegyzet. ELTE BGGYPK, Budapest, 2009.

<https://mek.oszk.hu/09900/09972/09972.pdf>

Sződy Judit: Kutyák a tanteremben. Állatasszisztált oktatás. Új Köznevelés. 2017.

<https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/kutyak-a-tanteremben>

Tölgyessy Zsuzsanna: Mi is az a drámapedagógia?

http://www.tani-tani.info/094_tolgyessy

Vajna Tamás: Az autizmussal élő gyerekek rideg integrációja zajlik Magyarországon. 2018.

<https://qubit.hu/2018/10/15/az-autizmussal-elo-gyerekek-rideg-integracioja-zajlik-magyarorszagon>

Felhasznált nyomtatott források

Ágoston Gabriella – Kiss Erika – Zsbánné Forrai Judit: Inkluzív nevelés - Útmutató mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez (Módszertani intézményi útmutató). Sulinova, Budapest, 2007.

Bihari Péter – Knausz Imre: A mélység elve és a történelemérettségi. 1998. In Knausz Imre: Történelem és oktatás. Tanulmányok az oktatás történetéről és a történelem oktatásáról. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest, 1998.

Benczúr Miklósné: Házavató – Történeti áttekintés a mozgáskorlátozott gyermekek gyógypedagógiai neveléséről egy házavató kapcsán. Gyógypedagógiai Szemle, 2011/3.

Cartledge, Bryan: Megmaradni. Rubicon-Ház Kft, Budapest, 2016. 14.

Clare, John D.: Teaching History to Special Needs Pupils. 2010.

Fekete-Szabó Viola: A meseterápia alkalmazása a Csillagházban – Beszámoló. TÁMOP 3.1.5. pályázat anyagában, Mozgásjavító, 2012.

Gyarmathy Éva: Tudna, ha akarna... Az alulteljesítés ördögi köre. Védőnő, 2011.

Novák Valeintin: Ecettel savanyítok (regény), Ikerhold kiadó, Budapest, 2010

Prievara Tibor: A 21. századi tanár. Egy pedagógiai szemléletváltás személyes története. Budapest, Neteducatio Kft., 2015.

Szentkirályi Andrea: A mentorálás lehetőségei és specifikumai a mozgásfogyatékos tanulókat oktató-nevelő pedagógusok esetében, Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, szakvizsga, szakdolgozat (gyakorlatvezető mentortanár) - Óbudai Egyetem, 2013.

W. Hawking, Stephen: Az én rövid történetem. Talantum Kiadó Kft., 2014.

Zemlényi Zoltán: Hoppárézimi (regény), Publió Kiadó, Budapest, 2013

AAP

„Az AAP – az Animal Assisted Pedagogy vagy más szövegkörnyezetben AAE, Animal Assisted Education – az az ellátás, amelynek során állattal segített, pedagógiai – nevelési- oktatási – tevékenységet folytat olyan pedagógus, akinek megfelelő ismeretei vannak a segítő állatról, s azt célzottan pedagógiai koncepciójának megvalósítása érdekében használja fel.”⁴⁴⁴

Afázia

„Az afázia szerzett neurogén (idegi eredetű) kommunikációs zavar. Kommunikációs zavarok alatt a hang-, a beszéd- és a nyelvi zavarok összességét értjük. Szerzett neurogén kommunikációs zavarról akkor beszélünk, ha az anyanyelv elsajátítását követően az agy organikus, szervi károsodása következtében alakul ki a kommunikációt érintő zavar.

Az afázia az agy nyelvi mechanizmusokért felelős területeinek sérülése következtében létrejövő, a már kialakult, ép nyelvhasználati képességnek a különböző súlyosságú működési zavara. Multimodális, azaz megjelenhet különböző nyelvhasználati módokban, a nyelvi kifejezések produkciója és megértése területén is.

Az afázia kialakulásának leggyakoribb oka a stroke (agyi érrendszeri károsodás), de létrejöhet idegen anyag okozta érelzáródás, vérzések, daganatos és traumás sérülések következményeként is.”⁴⁴⁵

Akadálymentesítés

„Az akadálymentesítés olyan tudatos tevékenységek összefoglaló neve, melyek a különféle (fizikai, érzékszervi vagy értelmi) fogyatékkal élők számára igyekszik olyan körülményeket biztosítani, amelyek lehetővé teszik számukra minden olyan tevékenység elvégzését, amelyben akadályoztatva vannak.”⁴⁴⁶

„Más segítséget igényel egy mozgásában korlátozott, egy hallássérült, egy gyengénlátó vagy akár értelmi fogyatékos embertársunk. Hasznukra lehetünk különféle eszközökkel, tudatos környezetformálással, és segítségünkkel.”⁴⁴⁷

Az akadálymentesítés három területen kell, hogy megvalósuljon: fizikai környezet akadálymentessége, az info-kommunikációs környezet akadálymentessége, és az emberi gondolkodás akadálymentessége.

⁴⁴⁴ Molnár Marcell – Rudolf Zsófia – Szalai Katalin – Takács István: Állatasszisztált pedagógia és terápia. 2015. 10-11. http://palyazatok.ke.hu/tartalom/csatolt/tamop/412B213/kiadvanyok/allatasszisztalt_pedagogia_es_terapia.pdf (letöltés: 2023. 05. 07.)

⁴⁴⁵ Fővárosi Pedagógiai Szakszolgálat: Az afáziáról röviden. 2015.

<https://fpsz.hu/az-afaziarol-roviden/> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁴⁶ Bisothka Noémi: Akadálymentesítésről általánosságban.

<http://www.akadalymentesitesizsakerto.hu/index.php/altalanossag> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁴⁷ Bisothka Noémi: Akadálymentesítésről általánosságban.

<http://www.akadalymentesitesizsakerto.hu/index.php/altalanossag> (letöltés: 2022. 05. 07.)

Aktív – passzív kerekesszék

„Aktív kerekesszék: kézzel hajtott, mechanikus kerekesszék, vagy a sérült hajtja izomerővel (ha a felső végtagok erre alkalmasak), vagy egy másik személy (a sérült háta mögött haladva). Passzív kerekesszék: elektromos motor hajtja akkumulátor segítségével, általában könnyen kezelhető joystickkal irányítja a sérült. (Ritka, de létezik benzinmotorral hajtott variáció is.)”⁴⁴⁸

Asperger-szindróma

„1944-ben Hans Asperger írta le először a kórképet, s fogalmazta meg, hogy a rendellenességre jellemző bizonyos viselkedési formák a szülők, főként az apák között szintén megfigyelhetők voltak. A tünetegyüttest sokan az autizmus enyhébb formájának tartják... diagnosztikai elemei közé tartozik a szociális válaszkészség hiánya, a mások iránti teljes érdektelenség, a zárkózottság, még napjainkban sem tudják helyesen értelmezni, diagnosztizálni a szakemberek. Dr. Asperger szerint *„a patológias állapot kialakulásának hátterében feltehetően genetikai vagy neurológiai okok állnak, nem pedig pszichológiai vagy környezeti tényezők.”*”

A pszichológusok, az orvosok, a pedagógusok, a szülők még napjainkban is meglehetősen tapasztalatlanok, tájékozatlanok főként a nők esetében megfigyelhető autisztikus zavart és az Asperger-szindrómát illetően, ezért sajnós a vizsgált személyt gyakran félrediasztizálják. Becslések szerint az Asperger-szindrómások 30-50 százaléka nincs diasztizálva. A fiatal korban hiperaktív, figyelemzavarosnak kikiáltott gyerekek az esetek nagy részében valójában Asperger-szindrómások.”⁴⁴⁹

Autizmus és az autisztikus spektrum

„Az autizmus szociális, kommunikációs kognitív készségek minőségi fejlődési zavara, amely az egész életen át tartó fogyatékos állapotot eredményezhet. Ez lehet igen súlyos, járulékos fogyatékoságokkal halmazott sérülés, illetve többé-kevésbé kompenzált (ritkán jól kompenzált) állapot. A súlyosan érintettek egész életen át teljes ellátásra, a jó képességűek egyénileg változó támogatásra szorulnak... (Az Autizmus Alapítvány megfogalmazásai alapján)

Különböző formáit egységes kórképként, ‘autisztikus spektrumzavarként’... definiálja a modern szakirodalom. Genetikusan erősen meghatározott, a családokban halmazódik. Gyakoriságát (amelyet kezdetben 2-4 tízezreléknek gondoltak) jelenleg 0,5%-ra becsüljük a teljes populációban, de a gyakoriság látszólag (egyes szerzők szerint valóban) növekszik. A családtagokkal együtt ez a lakosság 1-1,5%-os közvetlen és közvetett érintettségét jelenti. Az állapot leírása viszonylag késői volt, emiatt az ellátás megszervezése elmarad a többi fogyatékos területektől, bár óriási fejlődésen ment át az utóbbi két évtizedben. Megfelelő speciális módszerekkel igen jó eredmények érhetők el (az egyén szintjén) a nehézségek kompenzálásában és a szociális beilleszkedésben és az eredmény jobb a korábban elkezdett kezeléseknél.

Súlyos zavar vagy speciális nehézség, furcsa jellemzők amely a következőkben nyilvánulhat meg:

- a társas kapcsolatokban: pl. társaktól való elkülönülés vagy szokatlan közeledés,

⁴⁴⁸ Saját munka

⁴⁴⁹ Orémuszné Kertész Tímea: Az Asperger-szindróma és tünetei.

<https://www.webbeteg.hu/cikkek/psziches/4082/asperger-szindróma> (letöltés: 2022. 05. 07.)

- egyoldalú interakció;
- a kommunikációban (beszéd, gesztus, mimika): pl. a beszéd hiánya, a beszéd szintjéhez képest gyenge beszédhasználat, kommunikáció, vagy a nyelv szó szerinti értelmezése, furcsa tartalma, szokatlan hanghordozása;
- az érdeklődés, aktivitás és játék területén: pl. szokatlan, sztereotip, repetitív tevékenységek, hobbik;
- a gondolkodásban, a tanulásban és a mindennapi alkalmazkodásban, pl.: ragaszkodás az állandósághoz, a megszokotthoz;
- a mozgás területén: pl. repkedő kézmozgás, lábujjhegyen járás;
- az érzékelés-észlelés területén. pl. csökkent fájdalomérzés.

A gyermekek a legsúlyosabb tüneteket 2-5 éves koruk között mutatják. Közvetlen környezetükhöz való kapcsolatuk, alkalmazkodásuk ezután lényegesen javulhat, de az alapprobléma nem változik.”⁴⁵⁰

BNO

„A **BNO** a betegségek nemzetközi osztályozására szolgáló hierarchikus (fa struktúrába rendezett) kódrendszer. Forrása a WHO által összeállított és gondozott ICD (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems) – ennek magyar nyelvre lefordított és a hazai viszonyokra adaptált változata a BNO.”⁴⁵¹

BTM (BTMN)

„...beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek...”⁴⁵²

A BTMN-es állapot legtöbbször átmeneti, és enyhébb problémát okoz, mint az **SNI**, a jellemző sajátosságok, tünetegyüttesek sikeresen fejleszthetők, jó esetben teljesen megszüntethetők.

CP - cerebrális parézis

„Fenti fedő- vagy csoportnév alatt mindazokat a nem előrehaladó idegrendszeri (maradvány) állapotokat értjük, melyeknek mozgásfogyatékoság a fő tünete. A központi idegrendszeri károsodás a fejlődés korai időszakában következik be, és bár a tünetek súlyosbodhatnak, maga a betegség nem rosszabbodik. A mozgásfogyatékosággal együtt gyakran sérülnek más funkciók is. *A károsodások túlnyomó többsége (kb. 75 %) a magzati életben, legritkábban a születés körül (kb. 5%) vagy születés után a korai fejlődés időszakában keletkezik (kb. 15 %).* *A károsodás okai különfélék: oxigénhiány, helyi vérellátási zavar, infarktus, vérzés, gyulladás, mechanikus sérülés, genetikai okok.*”⁴⁵³

⁴⁵⁰ Autizmus Alapítvány: Mi az autizmus?

<https://www.autista.hu/mi-az-autizmus> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁵¹ BNO kereső. A WHO BNO/ICD rendszer és a BNO-besorolás bemutatása.

<https://www.pharmindex-online.hu/gyogyszerek/bno> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁵² 2011. évi CXCV. Törvény 4.§ 3., Értelmező rendelkezések (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁵³ Pető Intézet: Cerebrális parézis=CP – egy betegség, aminek a mozgásfogyatékoság a fő tünete.

<http://www.patikamagazin.hu/betegszervezetek/cikkek/cikk/28> (letöltés: 2022. 05. 07.)

Dichotóm kérdés

Két kimenetelű vagy eldöntendő kérdés, két előre megadott válaszból csak az egyik jelölhető. Leggyakoribb formája: IGEN – NEM. Egyéb gyakori tesztkérdés típusok lehetnek a trichotóm (három-) vagy akár több kimenetelű kérdések, a feleletválasztós kérdések, ahol több, előre megadott alternatíva közül egyet, vagy többet lehet/kell megjelölni.

Esszé vagy kifejtendő kérdés: a feltett kérdésre egész mondatos formában, szövegesen kell válaszolni.

DMP: Dystrophia Musculorum Progressiva

„izomsorvadás, olyan - rendszerint örökletes – rendellenesség, amely az izomerő fokozatos gyengüléséhez, az izmok elsorvadásához vezet.”⁴⁵⁴

„Gyakran öröklődnek, egyes családokban halmozottan fordulnak elő, az öröklődés módja betegségenként változó.

Jellemző az életkori előfordulásuk

Csecsemőkori: Csökkent magzatmozgások, születés után hypotóniás izomzat, csökkent spontán mozgások, izomzat sorvadása, mélyreflexek nem válthatók ki. Sírás, szopás, nyelés gyenge, néha légző izomzat is gyenge, ezért lélegeztetésre szorulnak. Gyorsan halálhoz vezet (néhány hónap-év).

Gyermekekori: egy ideig normálisan fejlődő gyermek mozgásának fejlődése lelassul: izmai vékonyak, hypotóniásak, hamar elfárad, nem tud futni, lépcsőn járni, leguggolni. Jellemzően a csípőizmok, vagy a vállizmok érintettek a betegség kezdetén. Néha a szemhéjak csüngenek, és társulhatnak más vázrendszeri rendellenességek (arc-deformitás, scoliosis), szívizomgyengeség. Szellemi visszamaradás ritka, érzészavar nincs. Lassabb progresszió, serdülő, vagy felnőttkorig is járóképések maradnak.

Felnőttkori: Fáradékonyság, lépcsőn járási nehezítettség, elesések, izomgyengeség, izomsorvadás jellemző eloszlásban. Változó, általában lassú progresszió.”⁴⁵⁵

Élménypedagógia

„A reformpedagógia egyik iránya, amely az oktatás módszerében az addig követett, formális fokozatok helyett az élményen alapuló tanítást hangsúlyozza.

Itt elsősorban a rajz, a festészet, a zene, a filmek, fényképek segítségével törekednek az általuk keltett élmények pedagógiai kiaknázására.

Az élménypedagógia a közvetlen tapasztalásokon és a gyerek aktív cselekvésén keresztül tanít. Elsősorban a személyes készségek fejlesztését tűzi ki célul, fejleszti az önismeretet,

⁴⁵⁴ Izomsorvadás. 2011.

<http://lifePress.hu/izomsorvadas> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁵⁵ Örökletes és szerzett myopathiák, Dystrophia musculorum progressiva (DMP). Klinikai jellemzők. 4.

<https://docplayer.hu/1035272-Orokletes-es-szerzett-myopathiak-dystrophia-musculorum-progressiva-dmp-klinikai-jellemzik.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

önértékelést, az egyéni felelősségvállalást és a szociális kompetenciákat. A tevékenységközpontú tapasztalati tanulás, nemcsak élményszerű, de célszerű is. Az ismeretek átadására, rendszerezésére, elmélyítésére egyaránt alkalmas, vagyis mindazt tudja, amit a hagyományos, ismeretszerző oktatástól elvárunk. A passzív befogadást felváltja a megismerő tevékenység által történő tanulás, amely az aktivitáson és élményszerűségeen keresztül megteremti a tanuláshoz szükséges motivációs bázist is.”⁴⁵⁶

Érzékenyítés

„A társadalom különböző rétegein és csoportjain keresztül tudatosan hatni és befolyásolni másokat az érzékenyítő céljának elérése érdekében. A társadalom elfogadott szokásrendszere, a megszokott, sztereotip sémáktól eltérő, (másság, kisebbség, fogyatékos, stb.) az objektív, de a többségtől eltérő, helyzettől kapcsolatban megértőbb, érzékenyebb környezet kialakítása. Az érzékenyítettek közvetlen tapasztalatok megélésével, saját élményen keresztül válnak nyitottabbá a befogadásra és az elfogadásra. A cél elérése során megtapasztalhatják saját korlátaikat és határaikat is.”⁴⁵⁷

Fogyatékos

„A 2013. évi LXII. törvény § (1) meghatározza a fogyatékos személy fogalmát. Ez alapján fogyatékos alatt olyan tartós vagy végleges – veleszületett vagy szerzett – érzékszervi, kommunikációs, fizikai, értelmi vagy pszichoszociális károsodást, illetve ezek bármilyen halmozódását értjük, amely a környezeti, társadalmi és egyéb jelentős akadályokkal kölcsönhatásban a hatékony és másokkal egyenlő társadalmi részvételt korlátozza vagy gátolja. Ha elfogadjuk a WHO egészség meghatározását, miszerint „az egészség a teljes testi, lelki és szociális jólét állapota, és nem csupán a betegség hiánya”, akkor azt is megállapíthatjuk, hogy a fogyatékos nem zárja ki az egészséget, tehát nem betegség, csupán egy állapot.”⁴⁵⁸

Grafomotoros

„A szó jelentése írómozgást jelent, de tágabb értelemben használatos. Az összes finommozgás-koordinációt igénylő tevékenység, szűkebb értelemben pedig a rajz- és íráskészséggel kapcsolatos mozgások összefoglaló kifejezése.”⁴⁵⁹

Hangterápia: lásd. rezgésterápia címszónál

IKT eszköz

„Az Információs és Kommunikációs Technológiák olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek az információ és

⁴⁵⁶ Pukánszky Béla: Pedagógus mesterség. Élménypedagógia.

http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/92_lmnypedaggia.html (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁵⁷ Mozgásjavító EGYMI: Érzékenyítő programok.

<http://www.mozgasjavito.hu/szakma-szolgaltatosaink/szakma-szolgaltatosaink-erzekenyito-programok/> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁵⁸ Balog László – Kiss Gábor – Orbán Kornélia – Vári Beáta – Bóka Ferenc – Meszlényi-Lenhart Emese – Mikulán Rita: Rekreáció III. 2018.

http://www.jgyph.hu/tamop15e/tananyag_html/Rekreacio_III/ii22_a_fogyatkossg_fogalma.html (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁵⁹ Módszerek. A grafomotoros fejlesztés.

<https://fejlesztok.hu/modszerek/88-a-grafomotoros-fejleszt.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

kommunikációközlést, feldolgozást, áramlást, tárolást, kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik.”⁴⁶⁰

Induktív, deduktív megközelítés

Az induktív módszer... „az általánosan érvényes törvényszerűségek megállapításának olyan módja, amely során különleges esetekből, azaz egyedi esetekből következtetünk az általánosra, az egyetemesen érvényes törvényszerűségekre, ...az eljárás során döntő szerepe van az elemzésnek, az analízisnek és a szintézisnek, jellemző, hogy a legtöbb esetben a gyakorlatból indul ki,...és nagyszámú eset megfigyelése után vonjuk le az általános következtetéseket.

Deduktív módszerek alkalmazásakor az általános törvényszerűségekből következtetünk a különleges, egyedi esetekre... az alkotó, absztrakt gondolkodásnak magasabb szintjét követeli meg, mint az induktív eljárás.”⁴⁶¹

Integráció – inklúzió

„Az integráció pedagógiai jelentése: minden gyermek és tanuló megkülönböztetés, kirekesztés nélkül, egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén, pillanatnyi észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten, egy közös tárggyal és tárgyon tanul és játszik.

Az integráció két alapvetőtípusa:

Fogadás: a többségi iskola pedagógiai eljárásain nem sokat változtatva fogadja a fogyatékos, tőle várva el a beilleszkedést. Egyidejűleg külön foglalkozások keretei között kap speciális felkészítést gyógypedagógusoktól, s más segítő szakemberektől a tanuló.

Befogadás: az iskola megváltozik. Hatékony iskolává igyekszik válni minden gyermek, így a speciális nevelési szükségletű számára is. Az integráción túl az inkluzív iskola befogadó, a pedagógusok felkészültsége, a tanítási programok, a szervezési formák, a tárgyi feltételek biztosítása miatt alkalmazkodni tud a gyermekek különböző személyiségjegyeihez, tanulási stílusához, üteméhez, biztosítva a nevelési lehetőségek igazságosságát.

Az integráció elvének leghatékonyabb érvényesülését az az inkluzív iskola biztosítja, mely a teljes befogadást, az egyénhez igazodó teljes körű és differenciált fejlesztési eljárásokat képes garantálni. „Egy iskola neked és nekem!”⁴⁶²

„Az inklúzió megköveteli, hogy az iskola mindenki számára úgy szerveződjön, hogy minden gyermeket, tanulót szociális kirekesztés, másság, defektus címkéje nélkül, saját individuális sajátosságainak megfelelően fejlesszen.

⁴⁶⁰ Lengyelne Molnár Tünde – Kis-Tóth Lajos: IKT Innováció. Eger. 2015.

http://okt.ekt.f.hu/data/szlahorek/file/kezek/05_ikt_02_27/221ikt_fogalma.html (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁶¹ Induktív és deduktív módszerek alkalmazása.

<https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013->

002_szakmodszertan_elektrotechnika_elektronika_szakirany/tananyag/JEGYZET-12-

1.5_Induktiv_es_deduktiv_mod.scorml (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁶² Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermek nevelése, oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. MAGYAR PEDAGÓGIA 102. évf. 3. szám 281–300. 2002.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf (letöltés: 2022. 05. 07.)

Az inklúziót egy alapvető, általános, gyermekközpontú pedagógia alapozza meg. Alapvető pedagógia, mivel minden fejlettségi szintű gyermeket és fiatalt szociális kirekesztettség nélkül képes tanítani és velük együtt tanulni. Általános pedagógia, mert egy embert sem zár ki a minden ember számára azonos jelentőséggel bíró összes társadalmi tapasztalat megszerzéséből. Gyermekközpontú pedagógia, mert megelőlegezi az ember szubjektivitását (biográfiai értelemben) és ezzel az emberi csoportosulások heterogenitását, a tanítási tanulási kínálatot az emberi fejlődés törvényszerűségeihez méri, vagyis egy tanuló fejlődésének aktuális szintjét figyelembe véve, ahhoz cselekvően viszonyulva a fejlődés következő szintjére orientál.

Az inklúzió során a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek együttnevelésén, fejlesztésén túl, a gyermeket valóban szociálisan is befogadja az adott intézmény gyermek- és felnőtt közössége, tehát hatékonyan megvalósul a diszkrimináció elleni küzdelem, s ezáltal az iskola mindenki számára hatékonyabbá válik (Hall, 1992).⁴⁶³

„A pedagógiai gyakorlat különbséget tesz integráció és inklúzió között. Míg az integráció során az iskola meglévő struktúráiba helyezik a gyermekeket, addig az inklúzió esetében újra átgondolják a tanterv megvalósításának szervezeti kereteit és azokat a feltételeket, amelyekkel valamennyi tanuló haladását biztosítani tudják.

Az integráció esetében azt várja az intézmény, hogy az integrált tanulók hasonló teljesítményt nyújtsanak, mint a többiek, legyenek képesek alkalmazkodni az elvárt szinthez.

Az inklúzió viszont arra keresi a választ, hogy hogyan lehetséges a tanulási folyamatokban minden gyerek közreműködő részvételét egyéni képességének és fejlődési ütemének megfelelően biztosítani.

Az inkluzív intézmények kezelni tudják az átlagtól bármilyen módon eltérő (tehetséges, szorongó, lemaradó, újrakezdő, hátrányos helyzetű, sajátos nevelési igényű) gyermekek együttnevelését is.

A többségi iskola pedagógusa a sajátos nevelési igényű gyermek osztályba kerülésekor egy számára ismeretlen területtel találkozik. Ugyanakkor a sérült gyermek sikeres haladásáért elsősorban ő vállalja a felelősséget, illetve ő szembesül a sajátos nevelési szükségletekkel a mindennapok során. Ebben a folyamatban remélhetőleg állandó segítőtársai lesznek a gyermek szülei és a gyógypedagógus.⁴⁶⁴

Jó gyakorlat

„A jó gyakorlat a köznevelés különböző területein alkalmazott, egyéni vagy intézményi szinten megjelenő, szemléletében és gyakorlatában innovatív és/vagy hiánypótló eljárás, módszer, tevékenység, eszközhasználat, pedagógiai vagy szervezetfejlesztési gyakorlat, vagy ezek együttese, amely a köznevelési intézmény működésében megtapasztalható és az intézmény nevelési-oktatási vagy szakszolgálati feladatainak ellátását pozitívan befolyásolja. Megfelel a köznevelés fejlesztésére vonatkozó szakmai kritériumoknak, az ágazati és intézményi

⁴⁶³ Réthy Endréné: A speciális szükségletű gyermek nevelése, oktatása Európában – Az integráció és inklúzió elméleti és gyakorlati kérdései. MAGYAR PEDAGÓGIA 102. évf. 3. szám 281–300. 2002.

http://www.magyarpedagogia.hu/document/endrene_rethy-the_education_of_children_with_special_needs_in_the_eu.pdf (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁶⁴ Kapcsáné Németh – Locsmándi 2008. 131.

<https://docplayer.hu/3282287-Adaptacios-kezikonyv-gyakorlati-utmutato-integralo-pedagogusoknak.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

szabályozó dokumentumoknak. Jogtisztta, alkalmazása dokumentált, eredménye és hatása mérhető, működése fenntartható. Az adaptáció feltételrendszerének és folyamatának kidolgozásával bevált jó gyakorlattá fejleszthető.”⁴⁶⁵

Kiemelt figyelmet igénylő gyermek

„Kiemelt figyelmet igénylő gyermek, tanuló, aki különleges bánásmódot igényel, ilyenek:

- aa) sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló,
- ab) beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló,
- ac) kiemelten tehetséges gyermek, tanuló.”⁴⁶⁶

Kommunikátor

„Olyan kommunikációra alkalmas, de legtöbb esetben „beszélő gép”, amely a rá mondott szöveget érintésre, nyomásra vagy kapcsolók közbeiktatásával azok megnyomására „kimondja”. A kommunikátoroknak több fajtája létezik. Aszerint lehet kiválasztani a legmegfelelőbbet, hogy milyen a gyermek mozgása, életkora, értelmi szintje, érdeklődése és a fejlesztés iránya. A mozgásukban súlyosan akadályozott fiatal kisgyermek vagy értelmileg súlyosan sérültek nagy alakú, nyomásra érzékeny, egy üzenet vagy üzenetsor küldésére alkalmas kommunikátort tudnak használni (Big Mac, Step-by-step). Az üzenetek száma szerint vannak továbbá 2, 4, 5, 12, 15, 26, 32 stb. üzenetet tárolók, és olyanok, amelyek több szinten is (általában 8) képesek üzenetek tárolására. Azokban az esetekben, amikor a kommunikációs igény és a mozgásképeség között nagy a különbség, használhatók azok a gépek, amelyekhez speciális kapcsolókat lehet csatlakoztatni. Ajánlható beszédképteleneknek és mozgáskorlátozottaknak egészen fiatal kortól.”⁴⁶⁷

Konduktív pedagógia

„A fogalom és a tudományterület kialakítása Pető András (1893–1967) orvos, pedagógus munkásságához köthető. A konduktív nevelés (a latin *conductio* 'összefoglalás, rávezetés' szóból) a központi idegrendszer károsodása következtében mozgássérült gyermekek és felnőttek rehabilitációjára kialakított nevelési rendszer, egy olyan, speciálisan integrált nevelési folyamat és tanulásvezérlés, amely az adott életkornak megfelelően a mozgássérült személy minden funkciójára kihat, és amelynek lényege az aktív tanuláson alapuló, sokoldalú személyiségfejlesztés. A konduktív pedagógia végső célkitűzése, hogy a mozgássérült az akarati funkciók fejlesztése segítségével alkalmassá váljon az önálló életvitelre és a társadalmi integráció elérésére.”⁴⁶⁸

Központi program

⁴⁶⁵ Bodó Márton: A jó gyakorlat mint a tudásmegosztás és minősítés lehetséges eszköze. 4. https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/3_szekcio_bodo_marton_a_jo_gyakorlat_mint_a_tudasmegosztas_es_minosites_lehetseges_eszkoze.pdf (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁶⁶ Nemzeti köznevelési törvény. 4. §. 13. (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁶⁷ Dombainé Esztergomi Anna – Szöllősyné Juhász Csilla: Inkluzív nevelés – Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. Sulinova, Budapest, 2006, 40. o. (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁶⁸ Kollega Tarsoly István: Konduktív pedagógia. 2015. 2.

https://semmelweis.hu/pak/files/2017/12/Konduktiv_pedagogia_szakirodalom.pdf (letöltés: 2022. 05. 07.)

„Központi program (tanterv): miniszter által kiadott dokumentum a szakmai és vizsgakövetelmény teljesítésére szolgáló iskolai rendszerű szakképzés megszervezéséhez, valamint további nevelési-oktatási dokumentumok (szakmai program, tankönyv, egyéb tanulmányi segédlet) elkészítéséhez; ...a központi program a tanítás-tanulás, a képzés megszervezését, tartalmának és időkeretének kialakítását segíti, alapvetően ajánlásokat tartalmazó dokumentum... nem jogszabály, ezért betartása nem kötelező, ajánlott.”⁴⁶⁹

Mátrix

„Latin eredetű szó (eredeti jelentése: anyaméh), melynek többféle tudományos illetve művészeti értelmezése ismert, a matematikában téglalap alakzatban elrendezett számok összességét jelöli. Jellemzője a sorok és oszlopok száma ($X \times Y$), ez adja a mátrix méretét, a mátrixokkal bizonyos matematikai műveletek is elvégezhetőek (szorzás, összeadás stb.).”⁴⁷⁰

Mikromotoros, makromotoros mozgás

„A mikromotoros mozgások a kéz, láb ujjainak, szemnek, szájnak, szűkebb értelemben csak a kéz ujjainak finom mozgását jelentik (elsősorban a rajz, az írás képességeit), a makromotoros mozgások minden más mozgásos testi megnyilvánulást (kúszás, mászás, járás, futás, ugrás, felállás, leülés, lefekvés stb.).”⁴⁷¹

Mozgáskorlátozott

„Mozgáskorlátozott az a személy, akinél a mozgás szervrendszerének veleszületett vagy a későbbi életkorban szerzett károsodása és/vagy funkciózavara miatt olyan jelentős és maradandó mozgásos akadályozottság áll fenn, amelynek következtében a szocializáció, az életkori sajátosságok szerinti képességek és a társas tevékenységben való részvétel megváltozik.”⁴⁷²

Mutizmus

„Némaság, szótlanság, latin eredetű kifejezés („mutitas” némaság, „mutus” néma). A jelenség hátterében nem beszédszervi fogyatékoság, hanem lelki (pszichés) zavar figyelhető meg. Gyakori a szelektív mutizmus, amikor a tanuló csak bizonyos szituációkban vagy személyek jelenlétében nem beszél, vagy ennek inverze, amikor csak a preferált személy(ek) jelenlétében (legtöbbször ez a szülő) hajlandó megszólalni. Pszichológiai és logopédiai megsegítés szükséges, általában (legalább részben) fejleszthető a beszédképesség.”⁴⁷³

NAT

„Nemzeti Alaptanterv, a magyar közoktatás alapvető, tartalmi-szabályozó dokumentuma, a 110/2012. Kormányrendeletben hirdették ki. Nem tantárgyi, hanem 10 műveltségi terület

⁴⁶⁹ 1993. évi LXXVI. törvény 54/B. 10.§

<http://jogiportal.hu/index.php?id=hhht4nzn94kwu0j3o&state=20011224&menu=view> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁷⁰ Saját munka

⁴⁷¹ Saját munka

⁴⁷² Ágoston Gabriella – Kiss Erika – Zsbánné Forrai Judit: Inkluzív nevelés - Útmutató mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez (Módszertani intézményi útmutató). Sulinova, Budapest, 2007. 7. o. (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁷³ Saját munka

szerinti bontásban adja meg a tananyagtartalmakat, a történelem tantárgy a 4. műveltségi területhez tartozik, Ember és társadalom címen.

Meghatározza továbbá a kulcskompetenciákat, ebből 9 található a NAT-ban, például a 6. a szociális és állampolgári kompetencia.”⁴⁷⁴

„A NAT-hoz **kerettantervek** illeszkednek, a kerettanterv az az alapidokumentum, „amely adott iskolatípusra, iskolafokozatra vonatkozóan felvázolja az érintett iskolák, tanulók számára egységesen érvényes, illetve ajánlott célokat, lényeges tananyagokat, műveltségi területeket vagy tantárgyakat, követelményeket, óraterveket.”⁴⁷⁵

Pedagógiai Program, Helyi Program

„Pedagógiai program: egy-egy intézmény tanulóira érvényes tanterv Magyarországon, amelynek elemei az érvényes közoktatási vagy köznevelési törvény által meghatározottak. Tartalmazza a helyi tantervet.

Helyi tanterv: Magyarországon a pedagógiai program része, az intézmény nevelő-oktató munkáját részletezi, megadja a tananyagot (tantárgyakra és évfolyamokra bontva) és a követelményeket a Köznevelési törvény illetve kerettantervek alapján.”⁴⁷⁶

Projekt, projektmódszer, projektpedagógia

„A projektpedagógia kidolgozója John Dewey, amerikai filozófus és pedagógus, a Chicagói Egyetem tanára, aki a XIX. század utolsó éveiben teremtette meg kísérleti iskolájában a módszer alapjait.

A projekt egy olyan sajátos tanulási egység, tanulási technika, amely a megismerés fő forrásává az önálló és csoportos tapasztalást teszi. Más szóval a projekt ismeretszerzési folyamat, amely az elsajátítást egy alkotó folyamat részeként és eredményeként valósítja meg. A módszer lényege nem kizárólag az, hogy a tanulók egy-egy problémára megoldást találjanak, hanem az, hogy a lehető legtöbb összefüggést és kapcsolódási pontját fedjék. A passzív befogadó és a feldolgozó magatartás helyett a diáknak lehetősége van saját meglévő képességeinek, viselkedési formáinak kipróbálására, és újak kialakítására.

A projektmódszer fő értéke, és egyben leginkább hasznosuló eleme, maga a munkafolyamat, a munka konkrét eredményei és végtermékei mellett.”⁴⁷⁷

Reprezentatív mérés

„Statisztikai fogalom. A méréseknél nem minden esetben van mód a teljes sokaságot megvizsgálni, ilyenkor a teljes sokaságból kiválasztunk egy mintasokaságot, és ennek a mintának a vizsgálata során a teljes sokaság tekintetében vonunk le következtetéseket. Ha a mintasokaság releváns adatai (arányok, jellemzők, egyéb tulajdonságok tekintetében) megegyeznek a teljes alapsokaság adataival, akkor a mintasokaságunk jól reprezentálja a teljes

⁴⁷⁴ Saját munka

⁴⁷⁵ Molnár Edit Katalin – Vigh Tibor: A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai. 2013.

http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/23_fogalomlista.html (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁷⁶ Molnár Edit Katalin – Vigh Tibor: A tantervelmélet és a pedagógiai értékelés alapjai. 2013.

http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Tantervelmlet_s_a_pedagogiai_rtkels_alapjai/23_fogalomlista.html (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁷⁷ Illés Valér: A projektmódszerről röviden. 2016., <http://www.okm.gov.hu/amieuropank/roviden.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

sokaságot, amelyből vétetett, tehát a mérés ebben az esetben reprezentatív lesz. Ha a mintasokaság arányai (például nemek aránya, végzettség aránya, életkor stb.) nem egyezik meg az alap (teljes) sokasággal, akkor nem reprezentatív mérésről beszélünk.”⁴⁷⁸

Rezgésterápia

„Rezgésekkel, energiával való kezelés. Lényege abban áll, hogy a test energiamezejében keletkező zavarok gyógyító rezgések segítségével harmonizálhatóak. A megzavart energiaegyensúly helyreállítása lehetővé teszi a gyógyító energia szabad áramlását, s ez az energia-harmónia egészséget, vitalitást, érzelmi stabilitást, elégedettség érzetet eredményezhet.”⁴⁷⁹

A rezgésterápia a rezgést létrehozó és közvetítő eszközök alkalmazása szerint lehet hang-hangtál-, gong- vagy egyéb megnevezésű terápia, de ide sorolható maga a zeneterápia is.

Sajátos nevelési igényű gyermek

„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló

az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján

- mozgásszervi,
- érzékszervi (hallás, látásfogyaték),
- értelmi vagy beszéd fogyatékos,
- több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.

Ha a sajátos nevelési igényű gyermek súlyos és halmozottan fogyatékos, ...attól az évtől kezdődően, hogy tankötelessé válik, fejlesztő nevelés-oktatásban vesz részt. A fejlesztő nevelés-oktatást a gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai nevelési, nevelési-oktatási intézmény látja el egyéni vagy csoportos formában

a) saját intézményében külön erre a célra létrehozott csoportban,

b) otthoni ellátás keretében,

c) abban az intézményben, amely a gyermek ápolását, gondozását ellátja.”⁴⁸⁰

SMA Spinal Muscular Atrophy

„Spinális izomatrófia vagy gerinc eredetű izomsorvadás, egy ritka öröklődő betegség, amit az SMN gén hibája okoz, és a gerincvelő mozgató idegsejtjeinek a fokozatos elvesztését eredményezi. Az idegsejtek pusztulása fokozatos izomgyengéssé, sorvadást okoz a kapcsolódó izmokban. A leggyakrabban és legelőször érintettek a nyak és a törzs tartását végző izmok, majd a láb és karok azon izmai, amelyek a mozgásért felelnek, végül a bordákhoz kötődő, légzést támogató izmok.

Az SMA betegek a betegség súlyossága szerint típusokra oszthatók. Az egyes típusok eltérő súlyosságát genetikai eltérések okozzák, azonban minden esetben ugyanaz a gén a felelős a betegségért, és azonos a hatásmechanizmus is. Az *1-es típusba* (SMA I) tartozó betegek nem tudnak megtanulni ülni. A *második típusba* (SMA II) tartozó betegek képesek segítség nélkül ülni, esetenként állni is, de sosem tanulnak meg járni. A *harmadik típusba* (SMA III) tartozó

⁴⁷⁸ Saját munka

⁴⁷⁹ <http://www.rezgesterapia.hu/rezges.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁸⁰ Nemzeti köznevelési törvény. 4. §. 25. (letöltés: 2022. 05. 07.)

beteg megtanulnak járni, azonban a betegség megjelenésével ezt a képességüket elveszítik és tolószékbe kényszerülnek. Létezik egy nagyon ritka, még enyhébb forma (SMA IV), ami csak felnőttkorban jelentkezik és izomgyengeséget okoz.⁴⁸¹

SWOT analízis

„A SWOT jelentése egy angol mozaikszó, a Strengths (erősségek), a Weaknesses (gyengeségek), az Opportunities (lehetőségek), és a Threats (veszélyek, fenyegetések) szavakból, lényege, hogy egy adott vállalkozást, intézményt, szituációt vizsgálunk a négy vizsgálati alkotó elem szempontjából. Magyarul GYELV elemzésént ismert, a magyar kezdőbetűk összeolvasásából adódóan.

Az erősségek és a gyengeségek az adott dolog belső tulajdonságait vezetik le, míg a lehetőségek és a veszélyek inkább külső eredetűek.⁴⁸²

Szakértői vélemény

„A dokumentum a komplex gyógypedagógiai-pszichológiai vizsgálat eredményeként jön létre.

Miután a vizsgálatban résztvevő szakemberek konzultáltak, a szülővel való megbeszélést követően elkészül a komplex szakértői vélemény. Ennek általános és szakmai szempontjait a 15/2013 EMMI rendelet 3. melléklete tartalmazza.⁴⁸³

Szegregáció, szegregált intézmény

„Az integrált nevelés ellentéte, a sajátos nevelési igényű gyermek speciális, állapotának megfelelő gyógypedagógiai (szegregált) intézményben történő elhelyezése, és/vagy nevelése, oktatása.

A szegregált intézménybe való bekerülés csak szakértői vélemény javaslatára történik, ha oktatási intézményről van szó, az edukáció mellett a fejlesztő funkciók is kiemelve.⁴⁸⁴

Szomatopedagógia

„A mozgáskorlátozottság és annak következményei okozta, sajátos nevelhetőségi feltételeket figyelembe vevő, a fogyatékosság korrekciójára irányuló speciális gyógypedagógiai tevékenység.⁴⁸⁵

Többségi intézmény

Lásd: szegregált intézmény

⁴⁸¹ http://hu.wikipedia.org/wiki/Spinális_izomatrófia (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁸² Saját munka

⁴⁸³ Gál Zita: Gyógypedagógiai pszichodiagnosztika. 2013.

http://www.jgyph.hu/mentorhalo/tananyag/Gyogypedagogiai%20pszichodiagnosztika/131a_szakrti_vlemny_kialakta_tartalma.html (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁸⁴ Saját munka

⁴⁸⁵ Saját munka

Talio elv

„Megtorlás, bosszú, szemet szemért... büntetőjogi alapelv, mely szerint a bosszúnak, a büntetésnek ugyanolyan jellegűnek és mértékűnek kell lennie, mint amelyet a büntetendő cselekmény okozott.”⁴⁸⁶

Trend

„Az időben történő, lejátszódó eseményekkel, jelenségekkel kapcsolatos számszerűsíthető (mérhető) adatsorok változásainak iránya, mely lehet növekedést vagy csökkenést mutató illetve stagnáló (változatlan). A változás általában nem szigorúan monoton, változhat a növekedés (csökkenés) sebessége, és rövid intervallumokban átcsaphat ellenkező előjelű változásba. A trend lényege, hogy egyértelművé tegye: a változás tendenciája, iránya általában milyen.”⁴⁸⁷

Utazótanár

„Olyan (tapasztalt) gyógypedagógus (esetleg pszichológus, tanító), aki a többségi iskolákba, esetleg óvodákba (általában megadott órarend szerinti időben) megjelenik, és vagy maga foglalkozik tanórán vagy tanórán kívül a fogyatékkal élő gyermekekkel, tanulókkal, vagy részt vesz a gyermek óráin, foglalkozásain, emellett segíti a pedagóguskollegák munkáját, részt vesz a fejlesztési tervek kidolgozásában és megvalósításában, kapcsolatot tart az érintett gyermek családjával, orvosaival.”⁴⁸⁸

⁴⁸⁶ <http://lexikon.katolikus.hu/I/ius%20talionis.html> (letöltés: 2022. 05. 07.)

⁴⁸⁷ Saját munka

⁴⁸⁸ Saját munka

Jogtár

A fogyatékkal élőket érintő alapvető jogok és jogvédelmi intézmények (bilaterális egyezmények és önkormányzati normák nélkül)

(Lezárás dátuma: 2023. április 1.)

I. Alapjogok és emberi jogi szttenderdek:

1. Magyarország Alaptörvénye (2011. április 25.) XV. cikk, XIX. cikk
2. A fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló 1998. évi XXVI. törvény
3. Az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról szóló 2003. évi CXXXV. törvény
4. 2009. évi CXXV. törvény a magyar jelnyelvről és a magyar jelnyelv használatáról
5. 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékossggal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény és Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről
6. 2009. évi VI. törvény a Módosított Európai Szociális Karta kihirdetéséről (15. A fogyatékossggal élő személyek joga a függetlenséghez, a társadalmi integrálódáshoz és a közösség életében való részvételhez.) – Az 1999. évi C. törvény hirdette ki az Európai Szociális Kartát, amely a 15.pontjában ugyanazt tartalmazta
7. 2011. évi CXI. törvény az alapvető jogok biztosáról (alapjogi visszasság és alapjogi jogsérelem miatt védelem, különösen a fogyatékossggal élő személyek és az őket képviselő szervezetek bevonásával, a Fogyatékossggal élő személyek jogairól szóló ENSZ Egyezmény 33. cikk 2. pontja szerinti független mechanizmus feladatainak teljesítése)
8. 1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt ENSZ Egyezmény kihirdetéséről (23. cikk a fogyatékkal élő gyermek joga az emberi méltóságát biztosító, önfenntartását előmozdító, a közösségi életben való tevékeny részvételét lehetővé tevő, teljes és tisztességes életet elősegítő és a különleges gondozáshoz
9. 2015. évi XCII. törvény az Európa Tanácsnak a gyermekek szexuális kizsákmányolás és szexuális zaklatás elleni védelméről szóló Egyezménye kihirdetéséről
10. 2002. évi VI. törvény az Európa Tanácsnak az emberi lény emberi jogainak és méltóságának a biológia és az orvostudomány alkalmazására tekintettel történő védelméről szóló Egyezménye kihirdetéséről
11. EU Alapjogi Karta (1999) 26. cikk (a fogyatékkal élő személyek beilleszkedéséről)

12. 2022. évi XVII. törvény a termékekre és a szolgáltatásokra vonatkozó akadálymentességi követelményeknek való megfelelés általános szabályairól (2025. június 28-án lép hatályba)
13. 2000. évi L. törvény a gyermekek és fiatalok nem-ipari munkára való alkalmasságát megállapító orvosi vizsgálatról szóló, a Nemzetközi Munkaügyi Konferencia 1946. évi 29. ülésén elfogadott 78. számú Egyezmény kihirdetéséről (6.cikk: megfelelő intézkedéseket kell fogantatni az olyan gyermekek és fiatalok más pályára való irányítása, illetőleg fizikai és szakmai rehabilitációjának biztosítása érdekében, akiknél az orvosi vizsgálat bizonyos típusú munkára való alkalmatlanságot, testi fogyatékoságot vagy korlátozottságot állapított meg)
14. 2000. évi XLIX. törvény a gyermekek és fiatalok ipari munkára való alkalmasságát megállapító orvosi vizsgálatról szóló, a Nemzetközi Munkaügyi Konferencia 1946. évi 29. ülésén elfogadott 77. számú Egyezmény kihirdetéséről (6.cikk: megfelelő intézkedéseket kell fogantatni az olyan gyermekek és fiatalok más pályára való irányítása, illetőleg fizikai és szakmai rehabilitációjának biztosítása érdekében, akiknél az orvosi vizsgálat bizonyos típusú munkára való alkalmatlanságot, testi fogyatékoságot vagy korlátozottságot állapított meg)

II. Kapcsolódó és szektorális jogszabályok

1. 1997. évi CLIV. törvény az egészségügyről (beteg jogai, beteg jogi képviselő, rehabilitáció, lovasterápia, progresszív ellátás)
2. 2008. évi XXI. törvény a humángenetikai adatok védelméről, a humángenetikai vizsgálatok és kutatások, valamint a biobankok működésének szabályairól
3. 2006. évi XCVIII. törvény a biztonságos és gazdaságos gyógyszer- és gyógyászati segédeszköz-ellátás, valamint a gyógyszerforgalmazás általános szabályairól (gyógyszer, gyógyászati segédeszköz ellátás, megfelelő tájékoztatási jog)
4. 1997. évi LXXXIII. törvény a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól
5. 1997. évi LXXXI. törvény a társadalombiztosítási nyugellátásról
6. 1991. évi IV. törvény a foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról (a fogyatékosokkal élő, rehabilitált munkavállaló Foglalkoztatási és Közfoglalkoztatási Adatbázisba felvétele)
7. 2020. évi LXIV. törvény az Erzsébet-táborokról
8. 2019. évi CXXII. törvény a társadalombiztosítás ellátásaira jogosultakról, valamint ezen ellátások fedezetéről (1997. évi LXXX. törvény helyébe lép, átmeneti szabályokkal)
9. 2019. évi LXXX. törvény a szakképzésről (benne külön rendelkezések az SNI, fogyatékosokkal élőkről)

10. 2018. évi CXXV. törvény a kormányzati igazgatásról (pl. fogyatékkal élő vagy ilyen gyermeket nevelő tisztviselő pótszabadságáról)
11. 2011. évi CXCV. törvény a közszolgálati tisztviselőkről (pl. fogyatékkal élő vagy ilyen gyermeket nevelő tisztviselő pótszabadságáról)
12. 2015. évi XLII. törvény a rendvédelmi feladatokat ellátó szervek hivatásos állományának szolgálati jogviszonyáról (pl. fogyatékkal élő vagy ilyen gyermeket nevelő tisztviselő pótszabadságáról)
13. 2012. évi CCV. törvény a honvédek jogállásáról (pl. egészségügyi szabadságról, a fogyatékkal élő vagy ilyen gyermeket nevelő tisztviselő pótszabadságáról, szolgálatteljesítési időről)
14. 2018. évi LXXXIX. törvény az oktatási nyilvántartásról (pl. a hallgatók fogyatékoságára, a fogyatékosággal élőket megillető különleges bánásmód elbírálásához szükséges adatok kezelése)
15. 2018. évi LXXV. törvény a közszférabeli szervezetek honlapjainak és mobilalkalmazásainak akadálymentesítéséről (minden olyan szervezetre, amelynek az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról szóló törvény szerinti általános közzétételi listában meghatározott, elektronikus úton köteles közzétenni a rá vonatkozó információkat)
16. 2017. évi CLI. törvény az adóigazgatási rendtartásról (a fogyatékosággal élő személy eljárási védelméről ad szabályokat)
17. 2017. évi CXXV. törvény a közigazgatási szabályszegések szankcióiról (a közigazgatási bírság kiszabásánál a fogyatékosággal élővel szemben elkövetett jogsértés súlyossága mit jelent)
18. 2017. évi XC. törvény a büntetőeljárásról (különleges bánásmódot igénylő személynek minősül a fogyatékkal élő)
19. 2017. évi I. törvény a közigazgatási perrendtartásról (pl. a bíróság hivatalból bizonyítást rendelhet el kiskorú vagy fogyatékosági támogatásra jogosult személy érdekeit veszélyeztető jogsértésre való hivatkozás esetén)
20. 2016. évi CL. törvény az általános közigazgatási rendtartásról (különleges bánásmódot igénylő személynek minősül a fogyatékkal élő)
21. 2016. évi CXXX. törvény a polgári perrendtartásról (pl. a fogyatékosággal élő tanú meghallgatása)
22. 2014. évi LXXXVIII. törvény a biztosítási tevékenységről (fogyatékoságból eredő rokkantsággal összefüggésben adandó támogatás)
23. 2013. évi CCXL. törvény a büntetések, az intézkedések, egyes kényszerintézkedések és a szabálysértési elzárás végrehajtásáról (ha a fiatalkorú fogyatékosága miatt gyógypedagógiai nevelésre szorul, vagy személyiségzavara, egészségi állapota miatt sajátos nevelést, oktatást, gyógyítást igényel)

24. 2013. évi CCXXXVII. törvény a hitelintézetekről és a pénzügyi vállalkozásokról (pl. a pénzügyi szolgáltatási szerződések fogyatékos személyek általi egyenlő esélyű hozzáférés lehetőségének elősegítéséhez szükséges stratégiáról)
25. 2013. évi CLXXXVIII. törvény az egységes közszolgáltatói számlaképről (akadálymentes számla kiállítása)
26. 2016. évi LXXIII. törvény a külképviseletekről és a tartós külszolgálatról (pl. a család támogatása fogyatékkal élő vagy sajátos nevelési igényű gyermek nevelésekor)
27. 2015. évi CXXIII. törvény az egészségügyi alapellátásról (pl. a védőnői, munkaegészségügyi ellátás)
28. 2015. évi CV. törvény a természetes személyek adósságrendezéséről (pl. a lakhatás fenntartása fogyatékkal élő személy számára)
29. 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről (a komplex felzárkózási képzésről)
30. 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról (például a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanuló és a sajátos nevelési igényű vagy fogyatékkal élő személy tekintetében a szakképző intézmény szakmai programja)
31. 2013. évi XXXVI. törvény a választási eljárásról (a fogyatékossgal élő választópolgárok joggyakorlásának elősegítéséről)
32. 2013. évi V. törvény a Polgári Törvénykönyvről (pl. tartási kötelezettségről, mértékéről, vétőképtelen károkozása miatti helytállás)
33. 2012. évi CXCII. törvény egyes szakosított szociális és gyermekvédelmi szakellátási intézmények állami átvételéről
34. 2012. évi CLXXXVIII. törvény a köznevelési feladatot ellátó egyes önkormányzati fenntartású intézmények állami fenntartásba vételéről
35. 2012. évi CLXXXV. törvény a hulladékról (közérdekű munkára átváltás tilalma)
36. 2012. évi C. törvény a Büntető Törvénykönyvről (pl. súlyosbító körülmény, ha a bűncselekmény elhárítására fogyatékoságánál fogva korlátozottan képes személy sérelmére követik el az vagy maradandó fogyatékossgot okoz, közösség tagja elleni erőszak, uszítás)
37. 2012. évi II. törvény a szabálysértésekről, a szabálysértési eljárásról és a szabálysértési nyilvántartási rendszerről (segítő kutya miatti szankcionálás, közérdekű munkára átváltás és szabálysértési elzárás tilalma, tolmács biztosítása, állami költségviselés, tankötelezettség megszegése)
38. 2012. évi I. törvény a Munka Törvénykönyvéről (pl. fogyatékos gyermeket nevelő pótszabadsága, fogyatékos személy foglalkoztatása)
39. 2011. évi CCXI. törvény a családok védelméről (a tartósan beteg vagy súlyosan fogyatékos gyermeket nevelő szülő foglalkoztatása, támogatása)
40. 2011. évi CCIX. törvény a víziközmű-szolgáltatásról (pl. védendő felhasználókról)

41. 2008. évi XL. törvény a földgázellátásról (fogyatékkal élő fogyasztó mint védendő fogyasztó)
42. 2007. évi LXXXVI. törvény a villamos energiáról (a védendő fogyasztók, minimális szolgáltatás fizetés késedelem ellenére is, fogyatékkal élők különleges bánásmódja)
43. 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról (a fogyatékkal élő hallgató felvétele, tanulmányi ideje, egyéni képességének, tehetségnek és fogyatékkal élőknek figyelembe vétele, segédeszközökkel ellátása)
44. 2011. évi CXCV. törvény az államháztartásról (a fogyatékkal élők támogatásainak előirányzata)
45. 2011. évi CLXV. törvény a polgárőrségről és a polgárőri tevékenység szabályairól (az otthonában élő fogyatékkal élő személyek védelme)
46. 2011. évi CXCI. törvény a megváltozott munkaképességű személyek ellátásairól és egyes törvények módosításáról (kit kell megváltozott munkaképességű személynek tekinteni, rehabilitációs hozzájárulás, akkreditált foglalkoztató támogatása megváltozott munkaképességűek foglalkoztatásához)
47. 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről (ki a sajátos nevelési igényű és a fogyatékkal élő gyermek, készség/fejlesztő iskola feladatai)
48. 2011. évi CXII. törvény az információs önrendelkezési jogról és az információszabadságról (a különleges, genetikai, egészségügyi és biometrikus adatok kezeléséről és védelméről, Nemzeti Adatvédelmi és Információszabadság Hatósághoz fordulásról)
49. 2004. évi I. törvény a sportról (fogyatékos személyek sportjáról)
50. 2010. évi CLXXXV. törvény a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról (fogyatékkal élő személyek számára hozzáférhető műsorszámok, közszolgálati és lineáris közösségi médiaszolgáltatás)
51. 2010. évi CXXXI. törvény a jogszabályok előkészítésében való társadalmi részvételről (általános és stratégiai megállapodás fogyatékos személyeket képviselő civil szervezetekkel)
52. 2009. évi LXXXV. törvény a pénzforgalmi szolgáltatásról (a fogyatékkal élő támogatás, vakok személyi járadéka költségmentes felvétele pénz-automatából)
53. 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról
54. 2007. évi CLXXXI. törvény a közpénzekből nyújtott támogatások átláthatóságáról (ide értve a fogyatékos élethelyzetre tekintettel nyújtott pénzbeli és természetbeni ellátások)
55. 2007. évi LXXIV. törvény a műsorterjesztés és a digitális átállás szabályairól (a fogyatékkal élők és az alacsony jövedelmű felhasználók igényeinek figyelembevétele a digitális átállás során)
56. 2005. évi CLXXXIII. törvény a vasúti közlekedésről (meg kell felelni az uniós vasúti rendszernek a fogyatékkal élő és a csökkent mozgásképességű személyek általi

- hozzáférhetőségével kapcsolatos átjárhatósági műszaki előírásokról szóló, 2014. november 18-i 1300/2014/EU bizottsági rendeletben foglaltaknak),
57. 2005. évi CXXXV. törvény a bűncselekmények áldozatainak segítéséről és az állami kárenyhítésről (jelnyelvi tolmácsolás költségét az áldozatsegítő szolgálat viseli)
 58. 2003. évi C. törvény az elektronikus hírközlésről (fogyatékkal élőknek is megfelelő választék és egyenértékű hozzáférés)
 59. 2003. évi LXXX. törvény a jogi segítségnyújtásról (rászorultság megállapítása fogyatékoság esetén)
 60. 2001. évi LXIV. törvény a kulturális örökség védelméről (fogyatékkal élők hozzáféréseinek joga)
 61. 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról (szerzői mű szabad felhasználása, ha az kizárólag fogyatékossgal élő személyek javára, azzal közvetlen összefüggésben történik, és nem haladja meg a fogyatékossgal által indokolt mértéket)
 62. 1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról (gyermekneveléshez, gondozáshoz, iskoláztatáshoz)
 63. 1997. évi LXXVIII. törvény az épített környezet alakításáról és védelméről (a településfejlesztés és a településrendezés keretében a fogyatékossgal élők igényeire tekintettel kell lenni)
 64. 1996. évi XX. törvény a személyazonosító jel helyébe lépő azonosítási módokról és az azonosító kódok használatáról (pl. TAJ szám kezelésére kik és mely célból jogosultak)
 65. 1995. évi CXVII. törvény a személyi jövedelemadóról (személyi kedvezmény, családi adókedvezmény, fogyatékosok otthonában térítési díj fizetésére felhasznált jövedelem, akadálymentesítéshez kapcsolódó adómentessége, adómentes bevételek)
 66. 1994. évi LIII. törvény a bírósági végrehajtásról (letiltás alóli, végrehajtás alóli mentességek)
 67. 1993. évi XCVI. törvény az Önkéntes Kölcsönös Biztosító Pénztárakról (fogyatékos személy életvitelét elősegítő szolgáltatások)
 68. 1993. évi XCIII. törvény a munkavédelemről (munkahely létesítésénél fogyatékossgal tekintettel lenni)
 69. 1993. évi III. törvény a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról 70. 1992. évi LXXIX. törvény a magzati élet védelméről (terhesség megszakítás, ha a magzat orvosilag valószínűsíthetően súlyos fogyatékossgal vagy egyéb károsodásban szenved)
 71. 1992. évi LII. törvény a nemzeti gondozásról (maradandó fogyatékossgal vagy súlyos egészségkárosodást elszenvedetteknek, életvesztés esetén hozzátartozóiknak a támogatása)
 72. 1991. évi LXXXII. törvény a gépjárműadóról (a súlyos mozgáskorlátozott vagy egyéb fogyatékossgal élő adóalany, valamint őt rendszeresen szállító, vele közös háztartásban élő közeli hozzátartozó mentessége)

73. 1988. évi I. törvény a közúti közlekedésről(fokozottan védeni kell a közúti forgalomban résztvevő gyermekeket, időskorúakat, valamint a mozgáskorlátozottakat és egyéb testi fogyatékkal élőket)
74. 259/2022. (VII. 21.) Korm. rendelet egyes egyetemes szolgáltatási árszabások meghatározásáról (Fogyatékossgal élő személy által használt tárgyi eszközök energiafogyasztása után a fogyatékossgal élő személy további kormányrendeletben meghatározott kedvezményre jogosult)
75. 597/2022. (XII. 28.) Korm. rendelet a tartósan beteg, illetve súlyosan fogyatékos gyermeket nevelő családokat megillető családi kedvezményről
76. 68/2023. (III. 10.) Korm. rendelet a minimálbér és garantált bérminimum, valamint a pedagógusok bérének 2023. január 1-jétől történő emeléséhez a települési önkormányzatok számára biztosítandó támogatásról
77. 182/2022. (V. 24.) Korm. rendelet a Kormány tagjainak feladat- és hatásköréről (a belügyminiszter ágazati felelőssége a szociális ügyek és benne a fogyatékossgai ügyekre, közoktatásügyre, gyermekvédelemre is kiterjed)
78. 363/2021. (VI. 28.) Korm. rendelet a doppingellenes tevékenység szabályairól (nemzeti doppingellenes tevékenységben részt vesz a fogyatékosok országos sportszövetsége)
79. 256/2021. (V. 18.) Korm. rendelet a 2021–2027 programozási időszakban az egyes európai uniós alapokból származó támogatások felhasználásának rendjéről (a programok végrehajtását monitoring bizottság követi nyomon, ide értve az ENSZ Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló egyezményrel összefüggésben megtett, uniós fejlesztéspolitikai tárgyú intézkedéseket)
80. 115/2021. (III. 10.) Korm. rendelet a foglalkoztatás-felügyeleti hatóság tevékenységéről (a nemzetközi kötelezettségek teljesítése érdekében magyar és angol nyelvű, korlátozásmentesen és ingyenesen, a fogyatékossgal élők számára is hozzáférhető módon egységes nemzeti honlapot működtet a határokon átnyúló szolgáltatásnyújtást végző munkáltatók és az általuk kiküldött munkavállalók jogaival és kötelezettségeivel összefüggő lényeges információkhoz való hozzáférés biztosítása érdekében)
81. 610/2020. (XII. 18.) Korm. rendelet a Nemzeti Szociálpolitikai Intézetéről (magában foglalja a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosítása és a megváltozott munkaképességű személyek ellátása szakmai irányítását)
82. 518/2020. (XI. 25.) Korm. rendelet a gyermeket nevelő családok otthon-felújítási támogatásáról (pl. akadálymentesítéshez támogatás)
83. 490/2020. (XI. 11.) Korm. rendelet a látássérült személyek számára biztosított elemi rehabilitációs szolgáltatásról
84. 202/2019. (VIII. 23.) Korm. rendelet a nyugellátásokban és egyes más ellátásokban részesülő személyek részére juttatandó rezsiutalványról (pl. fogyatékossgai támogatásban részesülő)
85. 45/2019. (III. 12.) Korm. rendelet a nagycsaládosok személygépkocsi-szerzési támogatásáról (fogyatékossgai támogatásban részesülő nagycsaládosnak számít)

86. 198/2018. (X. 25.) Korm. rendelet az olvasási képességet érintő fogyatékossgal élő kedvezményezett személyek javára végezhető szabad felhasználás részletes szabályairól
87. 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet a súlyos fogyatékossg minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékossgai támogatás folyósításának szabályairól
88. 335/2009. (XII. 29.) Korm. rendelet az összevont adóalap adóját csökkentő kedvezmény igénybevétele szempontjából súlyos fogyatékossgnak minősülő betegségekéről
89. 102/2011. (VI. 29.) Korm. rendelet a súlyos mozgáskorlátozott személyek közlekedési kedvezményeiről (helyi és helyközi közlekedés, gépkocsi-vásárlási támogatás)
90. 34/2018. (III. 7.) Korm. rendelet a nyugellátásokban és egyes más ellátásokban részesülő személyek részére juttatandó Erzsébet-utalványról
91. 469/2017. (XII. 28.) Korm. rendelet az eljárási költségekről, az iratbetekintéssel összefüggő költségterítésről, a költségek megfizetéséről, valamint a költségmentességről (teljes költségmentesség engedélyezhető – jövedelmi és vagyoni helyzetének vizsgálata nélkül vakok személyi járadékában, fogyatékossgai támogatásban részesülő)
92. 390/2017. (XII. 13.) Korm. rendelet az Országos Gyermekvédelmi Szakértői Névjegyzékről és az Országos Szociálpolitikai Szakértői Névjegyzékről (Országos Gyermekvédelmi Szakértői Névjegyzék szakterülete pl. fogyatékos gyermekek nevelése-gondozása, speciális és kettős ellátási szükségletű gyermekek ellátása)
93. 383/2017. (XII. 12.) Korm. rendelet a tartós ápolást végzők időskori támogatásáról
94. 370/2017. (XII. 8.) Korm. rendelet a Jelnyelvi Tolmácsok Országos Névjegyzékéről
95. 474/2016. (XII. 27.) Korm. rendelet az állami sport célú támogatások felhasználásáról és elosztásáról (fogyatékosok sportszövetségei is e körben)
96. 381/2016. (XII. 2.) Korm. rendelet az Integrált Jogvédelmi Szolgálatról (gyermekjogi, betegjogi és az ellátottak jogi képviselője a fogyatékkal élőket is segíti)
97. 5/2003. (II. 19.) ESzCsM rendelet a magasabb összegű családi pótlékra jogosító betegségekéről és fogyatékossgokról
98. 17/2016. (II. 10.) Korm. rendelet a használt lakás vásárlásához, bővítéséhez igényelhető családi otthonteremtési kedvezményről (visszafizetési kedvezmény fogyatékos gyermek születésekor)
99. 16/2016. (II. 10.) Korm. rendelet az új lakások építéséhez, vásárlásához kapcsolódó lakáscélú támogatásról (visszafizetési kedvezmény fogyatékos gyermek születésekor)
100. 415/2015. (XII. 23.) Korm. rendelet a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi igénybevevői nyilvántartásról és az országos jelentési rendszerről
101. 230/2015. (VIII. 12.) Korm. rendelet a természetes személyek adósságrendezési eljárásában az adósságrendezésbe nem tartozó vagyonról és bevételekről (nem tartozik az adósságrendezés körébe pl. fogyatékossgai támogatás)

102. 87/2015. (IV. 9.) Korm. rendelet a nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról (pl. a hallgatók esélyegyenlőségi programja)
103. 119/2014. (IV. 8.) Korm. rendelet a kiemelt nemzeti emlékhely használatának rendjéről
104. 513/2013. (XII. 29.) Korm. rendelet a nevelőszülői foglalkoztatási jogviszony és a helyettes szülői jogviszony egyes kérdéseiről
105. 489/2013. (XII. 18.) Korm. rendelet az egyházi és nem állami fenntartású szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatók, intézmények és hálózatok állami támogatásáról (2023. évi kompenzáció is benne szerepel)
106. 423/2012. (XII. 29.) Korm. rendelet a felsőoktatási felvételi eljárásról
107. 392/2013. (XI. 12.) Korm. rendelet a szociális és gyermekvédelmi ellátások országos nyilvántartásáról
108. 369/2013. (X. 24.) Korm. rendelet a szociális, gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgáltatók, intézmények és hálózatok hatósági nyilvántartásáról és ellenőrzéséről
109. 361/2013. (X. 11.) Korm. rendelet a segélyhívásokat fogadó szerv hatásköréről, feladatairól, továbbá feladatai ellátásának részletes szabályairól (benne a fogyatékos személy segélyhívásának a kezelése)
110. 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról
111. 200/2013. (VI. 13.) Korm. rendelet egyes kimagasló sporteredmények állami jutalmáról (benne a fogyatékosok országos sportszövetségei is)
112. 58/2013. (II. 27.) Korm. rendelet a víziközmű-szolgáltatásról szóló 2011. évi CCIX. törvény egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról (védendő fogyasztók nyilvántartási kérelme)
113. 341/2011. (XII. 29.) Korm. rendelet az otthonteremtési kamattámogatásról
114. 134/2009. (VI. 23.) Korm. rendelet a fiatalok, valamint a többgyermekes családok lakáscélú kölcsöneinek állami támogatásáról
115. 35/2011. (III. 21.) Korm. rendelet az intézeten kívüli szülés szakmai szabályairól, feltételeiről és kizáró okairól
116. 375/2010. (XII. 31.) Korm. rendelet a közfoglalkoztatáshoz nyújtható támogatásokról (fogyatékosági támogatásban részesülő is)
117. 349/2012. (XII. 12.) Korm. rendelet egyes szakosított szociális és gyermekvédelmi szakellátási intézmények állami átvételének részletes szabályairól
118. 327/2012. (XI. 16.) Korm. rendelet a megváltozott munkaképességű munkavállalókat foglalkoztató munkáltatók akkreditációjáról, valamint a megváltozott munkaképességű munkavállalók foglalkoztatásához nyújtható költségvetési támogatásokról
119. 316/2012. (XI. 13.) Korm. rendelet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságról

120. 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről
121. 316/2012. (XI. 13.) Korm. rendelet a Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóságról
122. 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról (pl. működési engedélyben a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók ellátása esetén a sajátos nevelési igényt megalapozó fogyatékoságnak, a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve szerinti meghatározását)
123. 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról (pl. készségfejlesztő iskolai oktatás, SNI gyermekek oktatásának elvei)
124. 328/2011. (XII. 29.) Korm. rendelet a személyes gondoskodást nyújtó gyermekjóléti alapellátások és gyermekvédelmi szakellátások térítési díjáról és az igénylésükhöz felhasználható bizonyítékokról
125. 327/2011. (XII. 29.) Korm. rendelet a megváltozott munkaképességű személyek ellátásaival kapcsolatos eljárási szabályokról
126. 39/2010. (II. 26.) Korm. rendelet a munkába járással kapcsolatos utazási költségtérítésről
127. 271/2009. (XII. 1.) Korm. rendelet az országos működési engedély alapján végzett vasúti személyszállítás részletes feltételeiről
128. 137/2008. (V. 16.) Korm. rendelet az idegennyelv-tudást igazoló államilag elismert nyelvvizsgáztatásról és a külföldön kiállított, idegennyelv-tudást igazoló nyelvvizgabizonyítványok Magyarországon történő honosításáról (fogyatékos személyek megfelelő körülmények közötti vizsgáztatása)
129. 92/2008. (IV. 23.) Korm. rendelet a fogyatékos személyek alapvizsgálatáról, a rehabilitációs alkalmassági vizsgálatról, továbbá a szociális intézményekben ellátott személyek állapotának felülvizsgálatáról
130. 85/2007. (IV. 25.) Korm. rendelet a közforgalmú személyszállítási utazási kedvezményekről
131. 63/2006. (III. 27.) Korm. rendelet a pénzbeli és természetbeni szociális ellátások igénylésének és megállapításának, valamint folyósításának részletes szabályairól
132. 51/2007. (III. 26.) Korm. rendelet a felsőoktatásban részt vevő hallgatók juttatásairól és az általuk fizetendő egyes térítésekről (fogyatékosággal élő hallgatók rászorultsága, kedvezményei)
133. 152/2005. (VIII. 2.) Korm. rendelet az Útravaló Ösztöndíjprogramról (hátrányos helyzetű gyermekek tanulásának támogatásához)
134. 331/2006. (XII. 23.) Korm. rendelet a gyermekvédelmi és gyámügyi feladat- és hatáskörök ellátásáról, valamint a gyámhatóság szervezetéről és illetékességéről

135. 41/2004. (III. 12.) Korm. rendelet az olimpiai járadékról (paralimpiai, siketlimpiai játékokra is)
136. 218/2003. (XII. 11.) Korm. rendelet a mozgásában korlátozott személy parkolási igazolványáról
137. 119/2003. (VIII. 14.) Korm. rendelet az általános gyermek- és ifjúsági balesetbiztosításról
138. 12/2001. (I. 31.) Korm. rendelet a lakáscélú állami támogatásokról
139. 194/2000. (XI. 24.) Korm. rendelet a muzeális intézmények látogatóit megillető kedvezményekről (ide értve a fogyatékkal élőket is)
140. 141/2000. (VIII. 9.) Korm. rendelet a súlyos fogyatékoság minősítésének és felülvizsgálatának, valamint a fogyatékosági támogatás folyósításának szabályairól (fogyatékosági támogatás megállapításának rendje)
141. 65/2000. (V. 9.) Korm. rendelet a Karitatív Tanács megalakításáról és működésének részletes szabályairól
142. 43/1999. (III. 3.) Korm. rendelet az egészségügyi szolgáltatások Egészségbiztosítási Alapból történő finanszírozásának részletes szabályairól
143. 223/1998. (XII. 30.) Korm. rendelet a családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény végrehajtásáról
144. 253/1997. (XII. 20.) Korm. rendelet az országos településrendezési és építési követelményekről (akadálymentes építkezés)
145. 235/1997. (XII. 17.) Korm. rendelet a gyámhatóságok, a területi gyermekvédelmi szakszolgálatok, a gyermekjóléti szolgálatok és a személyes gondoskodást nyújtó szervek és személyek által kezelt személyes adatokról
146. 217/1997. (XII. 1.) Korm. rendelet a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól szóló 1997. évi LXXXIII. törvény végrehajtásáról
147. 168/1997. (X. 6.) Korm. rendelet a társadalombiztosítási nyugellátásról szóló 1997. évi LXXXI. törvény végrehajtásáról
148. 149/1997. (IX. 10.) Korm. rendelet a gyámhatóságokról, valamint a gyermekvédelmi és gyámügyi eljárásról
149. 100/1997. (VI. 13.) Korm. rendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról
150. 102/1995. (VIII. 25.) Korm. rendelet a keresőképtelenség és keresőképesség orvosi elbírálásáról és annak ellenőrzéséről
151. 29/1993. (II. 17.) Korm. rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátások térítési díjáról
152. 49/2009. (XII. 29.) EüM rendelet a súlyos fogyatékoság minősítéséről és igazolásáról
153. 8/2021. (XI. 30.) MK rendelet a lovasterápiát és a fogyatékos és a sérült személynek nyújtott lovas szolgáltatásokat végző személyek képzéséről és vizsgakövetelményeiről

154. 22/2016. (VI. 29.) NGM rendelet a hitelintézetekben a fogyatékos személyek pénzügyi szolgáltatásokhoz való egyenlő esélyű hozzáférését előíró szabályokról
155. 7/2012. (II. 14.) NEFMI rendelet a komplex minősítésre vonatkozó részletes szabályokról (megváltozott munkaképességű személyek besorolása)
156. 9/2008. (III. 29.) OKM rendelet az esélyegyenlőséget, felzárkóztatást segítő támogatások igénylésének, döntési rendszerének, folyósításának, elszámolásának és ellenőrzésének részletes szabályairól
157. 9/1999. (XI. 24.) SZCSM rendelet a személyes gondoskodást nyújtó szociális ellátások igénybevételéről
158. 27/2009. (XII. 3.) SZMM rendelet a segítő kutya kiképzésének, vizsgáztatásának és alkalmazhatóságának szabályairól
159. 36/2007. (XII. 22.) SZMM rendelet a gondozási szükséglet, valamint az egészségi állapoton alapuló szociális rászorultság vizsgálatának és igazolásának részletes szabályairól
160. 14/2007. (III. 14.) EüM rendelet a gyógyászati segédeszközök társadalombiztosítási támogatásba történő befogadásáról, támogatással történő rendeléséről, forgalmazásáról, javításáról és kölcsönzéséről
161. 7/2004. (XI. 23.) EüM rendelet a gyógyászati segédeszközök forgalmazásának, javításának, kölcsönzésének szakmai követelményeiről
162. 5/2004. (XI. 19.) EüM rendelet az orvosi rehabilitáció céljából társadalombiztosítási támogatással igénybe vehető gyógyászati ellátásokról
163. 4/2000. (II. 25.) EüM rendelet a háziorvosi, házi gyermekorvosi és fogorvosi tevékenységről
164. 49/2004. (V. 21.) ESZCSM rendelet a területi védőnői ellátásról
165. 5/2003. (II. 19.) ESZCSM rendelet a magasabb összegű családi pótlékra jogosító betegségekről és fogyatékokról
166. 40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet a gyermekek esélynövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről
167. 39/2016. (XII. 21.) EMMI rendelet az Elektronikus Egészségügyi Szolgáltatási Térrel kapcsolatos részletes szabályokról
168. 82/2013. (XII. 29.) EMMI rendelet a kiemelt ápolási díjra való jogosultságot megalapozó körülményekről
169. 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
170. 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
171. 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról

172. 83/1987. (XII. 27.) MT rendelet a rokkantsági járadékról
173. A légi járműveken utazó fogyatékkal élő, illetve csökkent mozgásképességű személyek jogairól szóló, 2006. július 5-i 1107/2006/EK európai parlamenti és tanácsi rendelet
174. A személyszállítási szolgáltatásokról szóló 2012. évi XLI. törvény 2. § 27. pontja szerinti regionális személyszállítási szolgáltatás a vasúti személyszállítást igénybe vevő utasok jogairól és kötelezettségeiről szóló, 2007. október 23-i
- 1371/2007/EK európai parlamenti és tanácsi rendelet
175. A tengeri és belvízi közlekedést igénybe vevő utasok jogairól, valamint a 2006/2004/EK rendelet módosításáról szóló, 2010. november 24-i 1177/2010/EU európai parlamenti és tanácsi rendelet
176. Az Európai Parlament és a Tanács 1371/2007/EK rendelete (2007. október 23.) a vasúti személyszállítást igénybe vevő utasok jogairól és kötelezettségeiről
177. Az Európa Tanács 2000/78/EK irányelve a foglalkoztatás és a munkavégzés során alkalmazott egyenlő bánásmód általános kereteinek létrehozásáról
178. Az Európa Tanács 89/391/EGK irányelve a különösen érzékeny munkavállalói csoportok védelme az őket speciálisan érintő veszélyekkel szemben
179. Európai fogyatékosügyei stratégia 2010–2020: megújított elkötelezettség az akadálymentes Európa megvalósítása iránt
180. Az Európa Tanács 1107/2006/EK rendelete a fogyatékos, illetve csökkent mozgásképességű utasok jogairól
181. Az Európai Parlament és a Tanács 181/2011/EU rendelete (2011. február 16.) a légi járműveken utazó fogyatékkal élő, illetve csökkent mozgásképességű személyek jogairól

III. Fogyatékkal élők sajátos ellátásának típusai

A megváltozott munkaképességű személyek ellátásai

Fogyatékosághoz és egészségkárosodáshoz kötődő ellátások és szolgáltatások

Mellékletek

Ábrák jegyzéke

Züllött kórházunk odavezetett, hogy az országban lévő 42.245 hülye és örvültszámra 7, azaz hetikörháza van Magyarországnak, amelyekben 2512 ágy van. Negyven ezer örvült és hülye kószál, dühöng kórházi ápolás nélkül szabadon az emberzeretnek ebben a klasszikus hazájában. A vakokról és siketnémáról való gondoskodás is hasonló arányú: jelentéktelen a szerencsétlenek óriási tömegéhez képest.

Magyarország az elmebetegségek terjeszkedéséből s a siketnémáság, vakaság nagy arányból is kiveti a maga részét, amint a nemzetközi statisztika bizonyítja. Száz ezer lakosra esett:

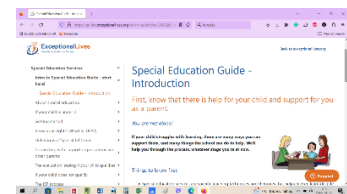
	Elmebeteg, örvült, kretin	Siket- némák	Vak
Norvégia	280	108	129
Anglia	348	80	59
Svédország	341	111	83
Dánia	399	65	53
Szajó	394	243	74
Finnország	271	116	156
Poroszország	260	90	67
Magyarbirodalom	244	132	101
Belgium	219	...	...
Ausztria	191	111	57
Franciaország	156	63	84
Portugália	145	39	125
Spanyolország	103	44	147
Olaszország	69	97	118
Bulgária	68	49	200
Szerbia	61	178	106

Magyarország lakossága tehát mindezen nyavalyák-ból hálaesetesen részese: elmebeteg, vak, siketnéma, hülye 1905-ben 81 ezrenyi volt az országban s ez a szám folyvást növekszik.

A degeneráció egy másik tünetéről: az ujonczságnál s beváltak arányának csökkenéséről már nem is szólnunk bővebben. A sorozások statisztikája, bár a sorozóbizottságok igénye csökken, a teljesen ép fiatal-emberek arányának szomorú alábbzállásáról tesz tanúságot. Magyarországon, bár 1870 óta a testmagasság minimumát lezsalították s a sorozottak életkorát egy évvel emelték: 70%-ról 25%-ra csökkent a teljesen alkalmas arány.

2.1.1 ábra

Bresztovszky Ernő: Magyarország fekete statisztikája (Budapest, 1909.)
<http://real-eod.mtak.hu/6049/1/000911941.pdf> 59-60. oldal



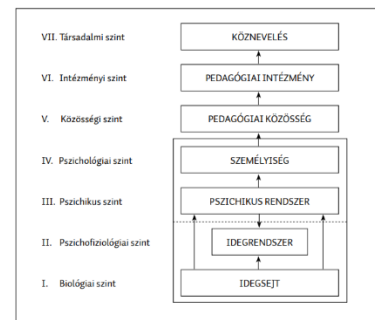
1.4.3.1 ábra

Speciális oktatási útmutató weboldala amerikai szülők számára



4.1.1 ábra

A projekt tervezésének folyamata



4.4.1 ábra

A közoktatás hierarchiája

Grafikonok jegyzéke

1.1.1 grafikon

Pedagógusok intézmények szerinti megoszlása

1.1.2	grafikon	Pedagógiai területen eltöltött gyakorlati idő
1.1.3	grafikon	Pedagógusok szakterület szerinti megoszlása
1.1.4	grafikon	Pedagógusok munkahelyének területi megoszlása
1.1.5	grafikon	Oktatás formájának megoszlása az intézményekben
1.1.6	grafikon	A mérésben résztvevő pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.1.7	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy a diplomájuk megszerzése során részt vettek-e SNI-vel kapcsolatos stúdiumokon
1.1.8	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógiai továbbképzések során érintették-e az SNI tanulókkal kapcsolatos témaköröket
1.1.9	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, volt-e, jelenleg van-e SNI-s gyermeke, tanulója
1.1.10	grafikon	Fogyatékoság-típusok megoszlása
1.1.11	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s gyermekek szaktantárgyi órákon
1.1.12	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s gyermekek szaktantárgyi órákon kívül
1.1.13	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyire ismerik az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos jogszabályokat
1.1.14	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismer-e szegregált intézményt illetve hogy jártak-e már ilyen jellegű intézményben
1.1.15	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok
1.1.16	grafikon	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy a pedagógiai továbbképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok
1.4.1.1	grafikon	Izraeli válaszadó pedagógusok munkahelyének tanintézmények szerinti megoszlása
1.4.1.2	grafikon	Izraeli válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
1.4.1.3	grafikon	Izraeli válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása

1.4.1.4 grafikon	Izraeli válaszdó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
1.4.1.5 grafikon	A zsidó és izraeli-palesztin gyermekek speciális iskoláinak száma 1960 és 2011 között Izraelben
1.4.1.6 grafikon	Izraeli válaszdó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása (oktatás formája)
1.4.1.7 grafikon	Izraeli válaszdó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.4.1.8 grafikon	Izraeli válaszdó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.1.9 grafikon	Izraeli válaszdó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy jelenleg van-e speciális oktatási igényű gyermeke, tanulója
1.4.1.10 grafikon	Izraeli válaszdók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékoságuk típusa alapján
1.4.1.11 grafikon	Izraeli válaszdók számára milyen arányban jelent problémát a speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése
1.4.1.12 grafikon	Izraeli válaszdók feleleteinek megoszlása, tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
1.4.1.13 grafikon	Izraeli válaszdók feleleteinek megoszlása, tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
1.4.1.14 grafikon	Izraeli válaszdók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
1.4.1.15 grafikon	Izraeli válaszdók feleleteinek megoszlása, jártak-e szegregált oktatási intézményben
1.4.1.16 grafikon	Izraeli válaszdók feleleteinek megoszlása, szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre
1.4.1.17 grafikon	Izraeli válaszdók feleletei arra a kérdésre, tudja-e, mit jelent a fizikai akadálymentesség fogalma
1.4.2.1 grafikon	Német válaszdó pedagógusok intézmények szerinti megoszlása
1.4.2.2 grafikon	Német válaszdó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli

	megoszlása
1.4.2.3 grafikon	Német válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
1.4.2.4 grafikon	Német válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
1.4.2.5 grafikon	Német válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása
1.4.2.6 grafikon	Német válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.4.2.7 grafikon	Német válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy alapdiplomájuk megszerzése során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.2.8 grafikon	Német válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.2.9 grafikon	Német válaszadók pedagógiai munkájuk során találkoztak-e speciális oktatási igényű gyermekekkel
1.4.2.10 grafikon	Német válaszadók válaszai, hogy jelenleg van-e speciális oktatási igényű tanulója
1.4.2.11 grafikon	Német válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékosságuk típusa alapján
1.4.2.12 grafikon	Német válaszadók megoszlása, ha nincs és nem is volt speciális oktatási igényű tanítványa, ez az Ön választásának eredménye
1.4.2.13 grafikon	Német válaszadók számára milyen arányban jelent problémát a speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése
1.4.2.14 grafikon	Német válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
1.4.2.15 grafikon	Német válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
1.4.2.16 grafikon	Német válaszadók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
1.4.2.17 grafikon	Német válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy jártak-e szegregált oktatási intézményben
1.4.2.18 grafikon	A sajátos nevelési igényű tanulók száma iskolatípusonként Németországban 2013 és 2020 között a speciális iskolákban és az általános iskolákban

1.4.2.19 grafikon	Német válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy szükségesnek tartják-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális oktatási igényű tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre
1.4.2.20 grafikon	Német válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy szükségesnek tartják-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális oktatási igényű tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre
1.4.2.21 grafikon	Német válaszadó pedagógusok feleletei arra a kérdésre, szükségesnek tartanak-e, hogy a kötelező jellegű pedagógiai továbbképzések esetében nagyobb súllyal szerepeljen az speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?
1.4.3.1 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok intézmények szerinti megoszlása
1.4.3.2 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
1.4.3.3 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
1.4.3.4 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
1.4.3.5 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása
1.4.3.6 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.4.3.7 grafikon	Az amerikai válaszadók felelete arra a kérdésre, hogy pedagógiai diplomája (diplomái) megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre
1.4.3.8 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy alapidiplomájuk megszerzése során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.3.9 grafikon	Az amerikai válaszadók felelete arra a kérdésre, hogy pedagógiai továbbképzései során tanulmányaiban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre
1.4.3.10 grafikon	Amerikai válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel

1.4.3.11 grafikon	Amerikai válaszadók feleleteinek megoszlása arról, hogy pedagógiai munkájuk során találkoztak-e speciális oktatási igényű gyermekekkel
1.4.3.12 grafikon	Amerikai válaszadók megoszlása abban a tekintetben, hogy jelenleg van-e speciális oktatási igényű gyermeke, tanulója
1.4.3.13 grafikon	Amerikai válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékoságuk típusa alapján
1.4.3.14 grafikon	Amerikai válaszadók megoszlása, amennyiben nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója, ez az ő választásának az eredménye
1.4.3.15 grafikon	Amerikai válaszadók számára milyen arányban jelent problémát a speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése
1.4.3.16 grafikon	Amerikai válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
1.4.3.17 grafikon	Amerikai válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
1.4.3.18 grafikon	Ha van ilyen tanítványa, tudja-e, kihez, hová fordulhat segítségért
1.4.3.19 grafikon	Amerikai válaszadók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
1.4.3.20 grafikon	Amerikai válaszadók ismeretei arra vonatkozóan, hogy ismernek-e speciális nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményt
1.4.3.21 grafikon	Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy jártak-e szegregált oktatási intézményben
1.4.3.22 grafikon	Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel történő foglalkozás ismeretköre
1.4.3.23 grafikon	Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, tudja-e, mit jelent a fizikai akadálymentesség fogalma

Táblázatok jegyzéke

1.1.1 táblázat	A közoktatásban résztvevő gyerekek, tanulók, hallgatók száma és megoszlása
1.1.2 táblázat	A közoktatásban szereplő gyermekek, tanulók felosztása kiemelt figyelem és bánásmód tekintetében

1.1.3	táblázat	Pedagógusok intézmények szerinti megoszlása
1.1.4	táblázat	Pedagógiai területen eltöltött gyakorlati idő
1.1.5	táblázat	Pedagógusok szakterület szerinti megoszlása
1.1.6	táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.1.7	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy a diplomájuk megszerzése során részt vettek-e SNI-vel kapcsolatos stúdiumokon
1.1.8	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógiai továbbképzések során érintették-e az SNI tanulókkal kapcsolatos témaköröket
1.1.9.	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, volt-e, jelenleg van-e SNI-s gyermeke, tanulója
1.1.10	táblázat	Fogyatékoság-típusok megoszlása
1.1.11	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s gyermekek szaktantárgyi órákon
1.1.12	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudja-e, hogyan fejleszthetők az SNI-s gyermekek szaktantárgyi órákon kívül
1.1.13	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyire ismerik az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos jogszabályokat
1.1.14	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismer-e szegregált intézményt illetve hogy jártak-e már ilyen jellegű intézményben
1.1.15	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok
1.1.16	táblázat	Pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy a pedagógiai továbbképzésben nagyobb súllyal szerepeljenek az SNI-s gyerekekkel, tanulókkal kapcsolatos stúdiumok
1.2.1	táblázat	Integrált oktatási intézmény, SWOT analízis
1.2.2	táblázat	Szegregált oktatási intézmény – SWOT analízis
1.3.1	táblázat	Az egyéni oktatási program szerint tanulók százalékaránya
1.3.2	táblázat	Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Igényű Tanulók Oktatásának

Fejlesztésért Országok adatai

1.3.3 táblázat	Az alap- és alsó középfokú oktatásban részt vevő fogyatékos tanulók aránya néhány OECD-országban fogyatékosági kategóriák szerint, 1996
1.3.4 táblázat	Az alap- és alsó középfokon tanuló enyhe tanulási nehézségekkel (enyhén értelmi fogyatékos) küzdő tanulók megoszlása intézménytípusok szerint néhány OECD-országban, 1996
1.4.1.1 táblázat	2020-ban a fogyatékkal élők megoszlása Izrael lakosságának összetételében
1.4.1.2 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok munkahelyének tanintézmények szerinti megoszlása
1.4.1.3 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
1.4.1.4 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
1.4.1.5 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
1.4.1.6 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása (oktatás jellege)
1.4.1.7 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.4.1.8 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása, hogy diplomájuk megszerzése során tanulmányaikban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való foglalkozás problémaköre
1.4.1.9 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy alapidiplomájuk megszerzése során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.1.10 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzései során találkoztak-e a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.1.11 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.1.12 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy volt-e tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló
1.4.1.13 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy jelenleg van-e tanítványai körében speciális nevelési igényű gyermek, tanuló

1.4.1.14 táblázat	Izraeli válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékoságuk típusa alapján
1.4.1.15 táblázat	Izraeli válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy ha nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója ez az ő választásának az eredménye
1.4.1.16 táblázat	Izraeli válaszadók feleleteinek megoszlása, tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
1.4.1.17 táblázat	Izraeli válaszadók feleleteinek megoszlása, tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
1.4.1.18 táblázat	Izraeli válaszadók feleleteinek megoszlása, ha van (volt, esetleg lesz) ilyen tanítványa, tisztában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, kihez, hová fordulhat segítségért
1.4.1.19 táblázat	Izraeli válaszadók ismereteinek megoszlása a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
1.4.1.20 táblázat	Izraeli válaszadók feleleteinek megoszlása, ismer-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregált formában foglalkozó intézményt
1.4.1.21 táblázat	Izraeli válaszadók feleleteinek megoszlása, jártak-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben
1.4.1.22 táblázat	Izraeli válaszadók feleleteinek megoszlása, szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre
1.4.1.23 táblázat	Izraeli válaszadók feleleteinek megoszlása, szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai továbbképzésekben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre
1.4.1.24 táblázat	Izraeli válaszadók feleletei arra a kérdésre, tudja-e, mit jelent a fizikai akadálymentesség fogalma?
1.4.1.25 táblázat	Izraeli válaszadók feleletei arra a kérdésre, tudja-e, mit jelent a virtuális akadálymentesség fogalma?
1.4.2.1 táblázat	PISA felmérések adatai 2018
1.4.2.2 táblázat	Német válaszadó pedagógusok intézmények szerinti megoszlása

1.4.2.3 táblázat	Német válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
1.4.2.4 táblázat	Német válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
1.4.2.5 táblázat	Német válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
1.4.2.6 táblázat	Német válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása
1.4.2.7 táblázat	Német válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.4.2.8 táblázat	Német válaszadók feleleti arra a kérdésre, hogy alapidiplomájuk megszerzése során tanulmányaikban szerepelt-e a speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos foglalkozás problémaköre
1.4.2.9 táblázat	Német válaszadók feleleti arra a kérdésre, hogy alapidiplomájuk megszerzése során tanulmányaikban milyen jelleggel szerepelt a speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos foglalkozás problémaköre
1.4.2.10 táblázat	Német válaszadók feleleti arra a kérdésre, hogy pedagógiai továbbképzéseik során tanulmányaikban szerepelt-e a speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos foglalkozás problémaköre
1.4.2.11 táblázat	Német válaszadók feleleti arra a kérdésre, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen módon szerepelt a speciális nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos foglalkozás problémaköre
1.4.2.12 táblázat	Német válaszadók feleletei, hogy pedagógiai munkájuk során találkoztak-e speciális oktatási igényű gyermekekkel
1.4.2.13 táblázat	Német válaszadók feleletei, hogy jelenleg van-e speciális oktatási igényű tanulója
1.4.2.14 táblázat	Német válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékoságuk típusa alapján
1.4.2.15 táblázat	Német válaszadók megoszlása, ha nincs és nem is volt speciális oktatási igényű tanítványa, ez az ő választásának eredménye-e
1.4.2.16 táblázat	Német válaszadók számára milyen arányban jelent problémát a

speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése

1.4.2.17 táblázat	Német válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
1.4.2.18 táblázat	Német válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
1.4.2.19 táblázat	Német válaszadók feleletei, tudják-e, kihez, hová fordulhatnak segítségért a speciális oktatási igényű tanulókkal kapcsolatosan
1.4.2.20 táblázat	Német válaszadók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
1.4.2.21 táblázat	Német válaszadók feleletei, ismernek-e speciális nevelési igényű gyermekekkel szegregált formában foglalkozó intézményt
1.4.2.22 táblázat	Német válaszadók feleletei, jártak-e speciális nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó szegregált oktatási intézményben
1.4.2.23 táblázat	Német válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy szükségesnek tartják-e hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális oktatási igényű tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre
1.4.2.24 táblázat	Német válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy szükségesnek tartják-e hogy a pedagógiai továbbképzésekben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális oktatási igényű tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre
1.4.3.1 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok intézmények szerinti megoszlása
1.4.3.2 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok pedagógiai tevékenységének időbeli megoszlása
1.4.3.3 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok pedagógiai szakjainak, szakterületeinek megoszlása
1.4.3.4 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok tevékenységének helységek szerinti megoszlása
1.4.3.5 táblázat	Az Amerikai Egyesült Államokban az oktatási intézmények megoszlása a 2019/2020-as tanévben
1.4.3.6 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok munkahelyének jelleg szerinti megoszlása
1.4.3.7 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.4.3.8 táblázat	Az amerikai válaszadók felelete arra a kérdésre, hogy pedagógiai diplomája megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e a különös

	tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre
1.4.3.9 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy alapidiplomájuk megszerzése során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.3.10 táblázat	Az amerikai válaszadók felelete arra a kérdésre, hogy pedagógiai továbbképzései során tanulmányaiban szerepelt-e a különös tanítási igényű gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre
1.4.3.11 táblázat	Amerikai válaszadó pedagógusok megoszlása aszerint, hogy pedagógiai továbbképzéseik során milyen formában találkoztak a speciális oktatási igényű gyermekekkel kapcsolatos ismeretekkel
1.4.3.12 táblázat	Amerikai válaszadók feleleteinek megoszlása arról, hogy pedagógiai munkájuk során találkoztak-e speciális oktatási igényű gyermekekkel
1.4.3.13 táblázat	Amerikai válaszadók megoszlása, jelenleg van-e speciális oktatási igényű gyermeke, tanulója
1.4.3.14 táblázat	Amerikai válaszadók speciális oktatási igényű tanítványainak megoszlása fogyatékosságuk típusa alapján
1.4.3.15 táblázat	Amerikai válaszadók megoszlása, amennyiben nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója, ez az ő választásának az eredménye
1.4.3.16 táblázat	Amerikai válaszadók számára milyen arányban jelent problémát a speciális oktatási igényű tanulók állapotának kezelése
1.4.3.17 táblázat	Amerikai válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon
1.4.3.18 táblázat	Amerikai válaszadók tudják-e, hogyan lehet a speciális oktatási igényű tanulókat fejleszteni a tantárgyi órákon kívül
1.4.3.19 táblázat	Amerikai válaszadók tudják-e, ha nehézségeik vannak a speciális oktatási igényű tanulókkal kapcsolatban, kihez, hová fordulhatnak segítségért?
1.4.3.20 táblázat	Amerikai válaszadók ismeretei a speciális oktatási igényű tanulók problémáival kapcsolatos jogszabályok tekintetében
1.4.3.21 táblázat	Amerikai válaszadók ismeretei arra vonatkozóan, hogy ismernek-e speciális nevelési igényű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményt
1.4.3.22 táblázat	Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, hogy jártak-e szegregált oktatási intézményben
1.4.3.23 táblázat	Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, szükségesnek tartaná-e,

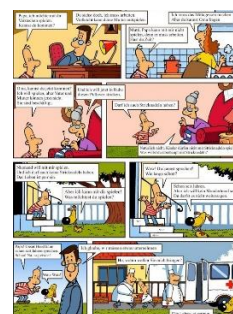
	hogya a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen a speciális nevelési igényű gyermekekkel történő foglalkozás ismeretköre
1.4.3.24 táblázat	Amerikai válaszadók feleletei arra a kérdésre, tudja-e, mit jelent a fizikai akadálymentesség fogalma?
1.5.1 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen tanintézményben dolgoztak a mérés időpontjában
1.5.2 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy mennyi időt töltöttek pedagógus munkakörben
1.5.3 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy milyen szakon, szakterületen dolgoznak pedagógus munkakörben
1.5.4 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyük hol található
1.5.5 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy munkahelyükön milyen az oktatás formája
1.5.6 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok nemek szerinti megoszlása
1.5.7 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógus diplomájuk megszerzése során volt-e speciális oktatási (nevelési) szükségletű gyermekekkel kapcsolatos stúdium
1.5.8 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy pedagógiai továbbképzései során volt-e speciális oktatási (nevelési) szükségletű gyermekekkel kapcsolatos témakör
1.5.9 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy volt-e speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója
1.5.10 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy jelenleg van-e speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója
1.5.11 táblázat	Mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, hogy amennyiben nem volt és jelenleg sincs speciális nevelési igényű gyermeke, tanulója, ez az ő választásának eredménye
1.5.12 táblázat	Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e (jelentett vagy feltételezhetően fog-e jelenteni), hogyan kezelje a speciális nevelési igényű gyermek, tanuló állapotát
1.5.13 táblázat	BTMN gyermekek száma Magyarországon 2012-től napjainkig
1.5.14 táblázat	Fogyatékoság típusok megoszlása a mérésben résztvevő a

1.5.15 táblázat	pedagógusok által oktatott gyermekek körében A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében tudja-e, hogyan fejleszthetők a speciális nevelési szükségletű gyermekek szaktárgyi órákon
1.5.16 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében tudja-e, hogyan fejleszthetők a speciális nevelési szükségletű gyermekek szaktárgyi órákon kívül
1.5.17 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismeri-e a speciális nevelési szükségletű gyermekek iskolai nevelésével kapcsolatos jogszabályokat
1.5.18 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, tudják-e, kihez fordulhatnak segítségért a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel kapcsolatos problémák esetén
1.5.19 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, ismernek-e speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményt
1.5.20 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, jártak-e speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó szegregált intézményben
1.5.21 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó stúdiumok nagyobb súllyal szerepeljenek a pedagógiai alapképzésben
1.5.22 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok megoszlása annak függvényében, szükségesnek tartják-e, hogy a speciális nevelési szükségletű gyermekekkel foglalkozó stúdiumok nagyobb súllyal szerepeljenek a pedagógiai továbbképzésekben
1.5.23 táblázat	A mérésben résztvevő pedagógusok válaszai arra a kérdésre, hogy ismer-e valamilyen különös történelemtanítási módszert a speciális nevelési igényű gyermekek esetében
4.1.1 táblázat	Az angol SNI-szintek



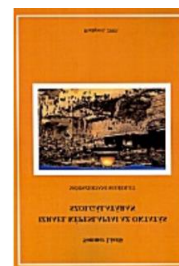
1.4.1 kép

Anne Frank Naplója, képregény formában
<https://mazsihisz.hu/vakbarat/hirek-a-zsido-vilagbol/hirek-lapszemle/tortenelemoktatas-kepregennyel>



1.4.2-3-4 kép

Szalay Kristóf: Deutsch mit Comics 1-2
https://bookline.hu/product/home.action?_v=Szalay_Kristof_Deutsch_mit_Comics_1_&type=22&id=121465
<https://www.kello.hu/magazine/uj-nemzedek/2015/03/comics>



1.4.5 kép

Sommer írás: Izrael képeslapjai az oktatás szolgálatában
<http://or-zse.hu/konyv98.htm>

• Cionizmus
• Holokauszt
• rss
Az állam
Az ország

TÖRTÉNELMI ÖSSZEFOGLALÓ

i.e. – időszámításunk előtt

i.e. 17-6. sz. Bibliai kor

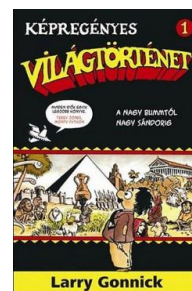
kb. 17. sz. Ábrahám, Izsák és Jákob, a zsidó nép pátriárkái letelepednek Izrael földjén. Az éhség miatt Egyiptomba költöznek.



kb. 13. sz. Mózes kivezeti az izraelitákat Egyiptomból, 40 éven át vándorolnak a sivatagban. A Sínai-hegyen megkapják a Törét, benne a Tízparancsolattal.

1.4.6 kép

Izrael Állam Nagykövetsége, Budapest - honlap
<https://embassies.gov.il/budapest/AboutIsrael/history/Pages/tortenelem.aspx?WPID=WPQ3&PN=2>

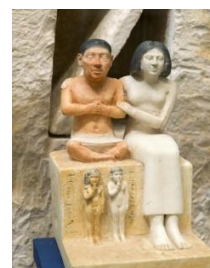


1.4.7 kép

Larry Gonnick: Képregényes világtörténelem

https://www.libri.hu/konyv/larry_gonick.kepregeny-es-vilag-tortenet-1.html

2. fejezet



2.1.1 kép

Szenep törpe családjával

<https://www.egyptforever.hu/cikkek/egyiptom-tortenelme.../mukincsek/szeneb--a-torpe-szobra.html>

(letöltés: 2022. február 21.)



2.1.2 kép

Szent István vértanút csecsemőkorában elcsereéli az ördög. Martino di Bartolomeo oltárképe, 15. század eleje

http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Az_ertelmileg_akadalyozott_gyermekrol_es_felnottrol/3_fejezet__rtelmileg_akadlyozott_gyermekkp_s_felnttkp_a_kzpkorban.html



2.1.3 kép

Hallótölcsér

https://hallasspecialista.blog.hu/2014/01/28/a_hallasjavito_eszkozok_tortenete_i



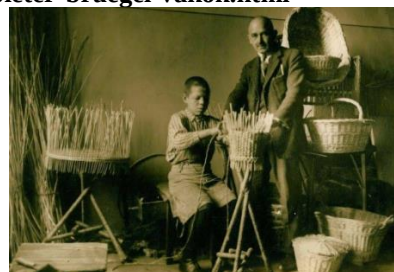
2.1.4 kép Miniaturizált hallókészülék
<https://www.wish.com/product/5ee19eac4507631782977bcc>



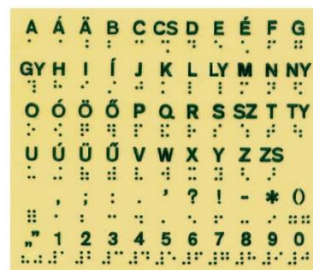
2.1.5 kép Weisz Fanni, siket fotómodell
https://femina.hu/terasz/weisz_fanni_kepek



2.1.6 kép Brueghel Vakok című festménye
<http://remekmuvekmindennap.blogspot.com/2017/10/pieter-bruegel-vakok.html>



2.1.7 kép Vak gyermekek kosárfonást tanulnak a Vakok Intézetében
https://www.vakisk.hu/?page_id=51, archív képek



2.1.8 kép Braille ABC http://borsodivakok.hu/old/braille_abc.htm



2.1.9 kép Bronzmodell Kecskemét főterén
<https://szentlaszlo-lions.hu/hirek/tapinthato-lathatatlan%E2%80%93uj-bronzmodellt-avattak-kecskem-et-foteren-vakok-es-gyengénlatok-reszere>



2.2.1 kép Az első otthon – 1903 Mozgásjavító fotóarchívum



2.2.2 kép *A Nyomorék Gyermek Otthona a Hungária út 20. szám alatti bérelt házikóban*
https://budapest14.blog.hu/2020/08/26/az_emberszeretet_temploma_zugloban



2.2.3 kép A 2015-ben végzett első középiskolai osztály Mozgásjavító fotóarchívum



2.2.4 kép A Mozgásjavító Gyermekközpontban az első érettségiző osztály veszi át az érettségi bizonyítványt *Saját fotó*



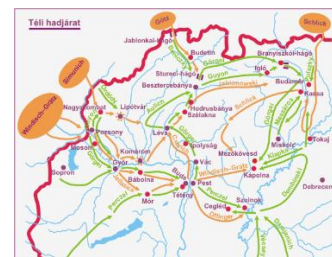
2.2.5 kép A 2016-ban végzett osztály az érettségi bizonyítvány kézhezvételekor (7 tanulóból 5 CP-s volt) *Saját fotó*

2.3 fejezet



2.3.1 kép Ír fogadóiskola diákjai
<https://www.belfasttelegraph.co.uk/life/features/the-inspiring-pupils-at-fleming-fulton-school-who-always-find-ways-to-help-others/40513262.html>
 (letöltés: 2022. május 16.)

3.2 fejezet



3.2.1 kép Kápolnai csata térképe
https://hu.wikipedia.org/wiki/K%C3%A1polnai_csata

4. fejezet



4.1.1 kép Témahét 1956-ról

Saját fotó



4.1.2. Lakóotthon fotók

Mozgásjavító fotóarchívum



4.1.3 kép Kutyaterápia
<http://elim.hu/galeria/2022%20-%20KUTYATER%C3%81PIA>



4.1.4 kép Fejpálca
<https://www.mozgasjavito.hu/szakma-szolgalatosaink/szakma-szolgalatosaink-eszkozokolcsonzes/>



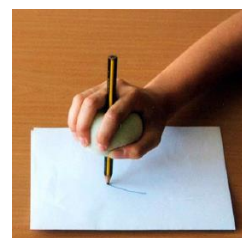
- 4.1.5 kép Szem-egérrel felszerelt monitor
<https://slidetodoc.com/infokommunikcis-technolgik-a-sajtos-nevelsi-igny-tanulk-oktatsban/>



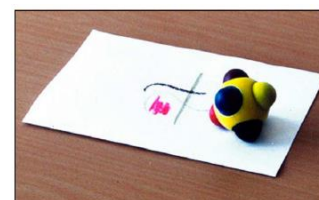
- 4.1.6 kép Egyszerű („lebutított”) billentyűzet
<https://iskolaellato.hu/specialis-billentyuzet>



- 4.1.7. kép „Öntanuló” osztott billentyűzet
<https://www.pto.hu/a-ces2011-leginnovat-vabb-term-kei-smartfish-engage-s-samsung-sh100>



- 4.1.7-8-9 kép Ceruzafogást segítő eszközök (akár teniszlabda is lehet)
 Dombainé – Szöllősyné: Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. 2008. 24-25.

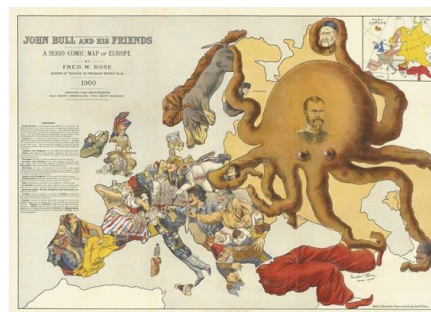


- 4.1.10 kép Marokfogó zsírkréta
 Dombainé – Szöllősyné: Specifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez. 2008. 24-25.



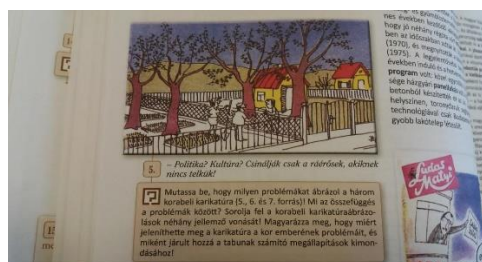
4.2.1 kép

Európa térképe a hidegháború éveiben
<http://tortenelemcikkek.hu/node/126>



4.2.2 kép

Oroszország terjeszkedése 1900-ban
<https://mult-kor.hu/levagott-karu-polip-churchill-es-az-orosz-uthenger---propagandaterkepek-a-20-szazadbol-20161004>



4.3.1 kép

Karikatúra értelmezése
 Boronkai-Kaposi-Katona-Száray: Történelem 12. OFI, Budapest, 2016. 110.



4.4.1 kép

Christos Kondeatis Párhuzamos világtörténet diákoknak *Saját fotó*

Fejezetekhez kapcsolódó tájékoztató anyagok

Az 1. fejezethez kapcsolódó anyagok

- 1.1 Az SNI-s tanulókkal, helyzetükkel, nevelésükkel és oktatásukkal kapcsolatos kutatás papír alapú kérdőíve (2013, Szentkirályi Andrea)

Kedves Kolléga, Kolléganő!
Egy posztgraduális képzés kapcsán kutatjuk, hogy a gyakorló pedagógusok ismerete, attitűdje milyen az – SNI-s tanuló, különösen a fogyatékkal élők irányában.
(A kérdőív anonim, ha a kitöltésével segíti munkánkat, hálásan köszönjük!)

1. Hol tanít jelenleg?
☐ óvoda ☐ általános iskola, alsó tagozat ☐ általános iskola, felső tagozat
☐ középiskola (szakiiskola) ☐ egyéb közoktatási intézmény.....
2. Mióta folytat pedagógiai tevékenységet?
☐ 0-4.9 év ☐ 5-9.9 év ☐ 10-14.9 év ☐ 15-19.9 év ☐ 20 év vagy több
3. Oktatott szakja(i), szakterülete (több is jelölhető)
☐ humán ☐ természettudományos ☐ művészeti ☐ testnevelő
☐ szakmai tanár (szakképzésben) ☐ gyógypedagógus
☐ óvodapedagógus ☐ egyéb
4. Az Ön neme: ☐ férfi ☐ nő
5. A pedagógiai diplomája (diplomái) megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e az SNI-s tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?
☐ IGEN – ☐ NEM
6. Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor annak jellegét jelölje, hogyan szerepelt a pedagógiai diszciplínákban:
☐ tananyagtartalmakban igen, de elkülönült tantárgyként nem.
☐ külön tantárgy keretein belül, elméletben.
☐ külön tantárgy keretein belül, elméletben és gyakorlatban is.
☐ több tantárgy keretén belül
7. A pedagógiai diploma megszerzése után, a különböző továbbképzések során szerepelt-e az SNI-s tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?
☐ IGEN – ☐ NEM
8. Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor ez milyen formában történt?
☐ a továbbképzés során – érintőlegesen - megemlítették.
☐ a továbbképzés lényegi részeként szerepelt.
☐ a továbbképzés tárgya volt
9. Volt-e már tanítványai körében SNI-s tanuló?
☐ IGEN – ☐ NEM
10. Van-e jelenleg tanítványai körében SNI-s tanuló?
☐ IGEN – ☐ NEM
11. Ha az előző két kérdés bármelyikére a válasza IGEN volt, akkor volt illetve van-e közöttük (több válasz is megjelölhető)
☐ mozgásszervi,
☐ érzékszervi (hallás, látásfogyaték),
☐ értelmi vagy beszéd fogyatékos,
☐ halmozottan fogyatékos (több fogyatékoság együttes előfordulása)
☐ autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő
☐ súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartás szabályozási zavarral küzdő

12. Ha nem volt és jelenleg sincs SNI-s tanulója, ez az Ön választásának eredménye?
☐ IGEN – ☐ NEM
13. Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e, hogyan kezelje az SNI-s tanuló állapotát?
☐ IGEN – ☐ NEM
14. Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, tisztaban van-e azzal, hogyan lehet fejleszteni az SNI-s tanulót a szaktárgyi órákon?
☐ IGEN – ☐ NEM
15. Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, tisztaban van-e azzal, hogyan lehet ellátni illetve fejleszteni az SNI-s tanulót a tanórákon kívül?
☐ IGEN – ☐ NEM
16. Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, tisztaban van-e azzal, hová, kihez fordulhat segítségért.
☐ IGEN – ☐ NEM
17. Ismeri-e az SNI-s tanulók problémáival, jogaival és lehetőségeivel foglalkozó, a pedagógiai munkát érintő jogszabályokat?
☐ egyáltalán nem ☐ csak felületesen ☐ jól ☐ alaposan
18. Ismeri-e Magyarországon található, SNI-s gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményt?
☐ IGEN – ☐ NEM
19. Járt-e SNI-s gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben? ☐ IGEN – ☐ NEM
20. Szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen ez az ismeretkör?
☐ Nem tartom szükségesnek.
☐ Szerepeljen nagyobb súllyal, valamely tantárgy részeként.
☐ Külön elméleti tantárgy keretében oktassák.
☐ Külön elméleti, és kiemelten gyakorlati jellegű tantárgykeretében oktassák.
☐ Elméleti, gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket is ismertessék.
☐ Az elméleti és gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket és a segítő-támogató (tanácsadó) intézményrendszert is ismertessék.
21. Szükségesnek tartaná-e, hogy a kötelező jellegű pedagógiai továbbképzések esetében nagyobb súllyal szerepeljen ez az ismeretkör?
☐ IGEN – ☐ NEM
22. Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent az akadálymentes környezet?

23. Ha van véleménye, mondanivalója a témával kapcsolatban, örömmel vesszük:

Kérdőív gyakorló pedagógusoknak

1. Hol tanít jelenleg? (több is jelölhető)

- ☐ bölcsőde
- ☐ óvoda
- ☐ általános iskola, alsó tagozat
- ☐ általános iskola, felső tagozat
- ☐ középiskola - gimnázium
- ☐ középiskola - szakgimnázium
- ☐ középiskola - szakközépiskola
- ☐ egyéb közoktatási intézmény.....

2. Mióta folytat pedagógiai tevékenységet?

- ☐ 0-4.9 év
- ☐ 5-9.9 év
- ☐ 10-14.9 év
- ☐ 15-19.9 év
- ☐ 20 év vagy több

3. Oktatott szakja(i), szakterülete (több is jelölhető)

- ☐ bölcsődei dolgozó
- ☐ óvodapedagógus
- ☐ tanító
- ☐ humán
- ☐ természettudományos
- ☐ művészeti
- ☐ testnevelő
- ☐ szakmai tanár (szakképzésben)
- ☐ gyógypedagógus
- ☐ egyéb

4. Jelenlegi munkahelye hol található?

- ☐ Budapest (főváros)
- ☐ Budapest (főváros) agglomerációja
- ☐ megyei jogú város
- ☐ város
- ☐ község
- ☐ falu

5. **Jelenlegi munkahelyén az oktatás formája**
- ☐ integrált
 - ☐ szegregált
 - ☐ mindkét forma megtalálható
6. **Az Ön neme:**
- ☐ férfi
 - ☐ nő
7. **A pedagógiai diplomája (diplomái) megszerzése során tanulmányaiban szerepelt-e az SNI-s gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM
8. **Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor annak jellegét jelölje, hogyan szerepelt a téma a pedagógiai tantárgyi területeken:**
- ☐ O tananyagtartalmakban igen, de elkülönült tantárgyként nem, egy tantárgy kapcsán
 - ☐ O tananyagtartalmakban igen, de elkülönült tantárgyként nem, több tantárgy kapcsán
 - ☐ O külön tantárgy(ak) keretein belül, elméletben
 - ☐ O külön tantárgy(ak) keretein belül, gyakorlatban
 - ☐ O külön tantárgy(ak) keretein belül, elméletben és gyakorlatban is
9. **A pedagógiai diploma megszerzése után, a különböző továbbképzések során szerepelt-e az SNI-s gyermekekkel, tanulókkal való speciális foglalkozás problémaköre?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM
10. **Ha az előző kérdésre a válasza IGEN volt, akkor ez milyen formában történt?**
- ☐ O a továbbképzés során – érintőlegesen - megemlítették
 - ☐ O a továbbképzés lényegi részeként szerepelt
 - ☐ O a továbbképzés tárgya volt
11. **Volt-e már tanítványai körében SNI-s gyermek, tanuló?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM
12. **Van-e jelenleg tanítványai körében SNI-s gyermek, tanuló?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM

13. **Ha az előző két kérdés bármelyikére a válasza IGEN volt, akkor volt illetve van-e közöttük** (több válasz is megjelölhető)
- ☐ mozgásszervi,
 - ☐ érzékszervi (hallás, látásfogyaték),
 - ☐ értelmi vagy beszéd fogyatékos,
 - ☐ autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő
 - ☐ pszichés fejlődési (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási) zavarral küzdő
 - ☐ halmozottan fogyatékos (több fogyatékoság együttes előfordulása) gyermek, tanuló?
14. **Ha nem volt és jelenleg sincs SNI-s gondozottja, tanulója, ez az Ön választásának eredménye?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM
15. **Ha van (volt, lesz) ilyen tanítványa, problémát jelent-e (jelentett vagy feltételezhetően fog-e jelenteni), hogyan kezelje az SNI-s gyermek, tanuló állapotát?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM
16. **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen gondozottja, tanítványa, tiszttában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet fejleszteni az SNI-s gyermeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, szaktárgyi órákon?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM
17. **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen gondozottja, tanítványa, tiszttában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hogyan lehet ellátni illetve fejleszteni az SNI-s gyermeket, tanulót a kötelező foglalkozásokon, a tanórákon kívül?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM
18. **Ha van (volt, esetleg lesz) ilyen gondozottja, tanítványa, tiszttában van-e (volt-e, esetleg lesz-e) azzal, hová, kihez, hova fordulhat segítségért?**
- ☐ IGEN
 - ☐ NEM

19. **Ismeri-e a pedagógiai munkát érintő, az SNI-s gyermekek, tanulók problémáival, jogaival és lehetőségeivel foglalkozó, jogszabályokat?**

- ☐ egyáltalán nem
- ☐ csak felületesen, részterületeket
- ☐ jól, átlátom a jogterületet
- ☐ pontosan, mindenre kiterjedően

20. **Ismer-e Magyarországon található, SNI-s gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményt?**

- ☐ IGEN
- ☐ NEM

21. **Járt-e SNI-s gyermekekkel szegregáltan foglalkozó intézményben?**

- ☐ IGEN
- ☐ NEM

22. **Szükségesnek tartaná-e, hogy a pedagógiai alapképzésben nagyobb súllyal szerepeljen az SNI-s gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?**

- ☐ Nem tartom szükségesnek.
- ☐ Szerepeljen nagyobb súllyal, valamely tantárgy részeként.
- ☐ Külön elméleti tantárgy keretében oktassák.
- ☐ Külön elméleti, és kiemelten gyakorlati jellegű tantárgykeretében oktassák.
- ☐ Elméleti, gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket is ismertessék.
- ☐ Az elméleti és gyakorlati képzés mellett a jogi kereteket és a segítő-támogató (tanácsadó) intézményrendszert is ismertessék.

23. **Szükségesnek tartaná-e, hogy a kötelező jellegű pedagógiai továbbképzések esetében nagyobb súllyal szerepeljen az SNI-s gyermekekkel, tanulókkal történő foglalkozás ismeretköre?**

- ☐ IGEN
- ☐ NEM

24. **Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent az akadálymentes fizikai környezet?**

.....
.....

25. **Az Ön véleménye, ismeretei szerint mit jelent az akadálymentes virtuális környezet?**

.....

.....

26. **Ha van bármilyen véleménye, mondanivalója a témával kapcsolatban, örömmel fogadjuk:**

.....

.....

.....

1.2. fejezethez kapcsolódó anyagok

Sárközi Judit: Utazótanári tapasztalatok az inklúziós környezet megteremtésére.
Budapest, 2010. 13-14. http://mozgasjavito.hu/wp-content/uploads/2015/11/utazo_konyv.pdf

„...A dilemma, befogadni, vagy nem befogadni?

A befogadó intézménnyé válás felelős döntés, amelyet komoly mérlegelésnek kell megelőznie. A tapasztalat azt mutatja, hogy gyakori az úgynevezett spontán integráció. Ebben az esetben a jó indulattól vezérelve kerül a sajátos nevelési igényű gyermek a többségi közoktatási intézmény valamelyik típusába. Az ilyen intézmények alapító okirata és pedagógiai programja nem jeleníti meg az integrációt szakfeladatai között, és nem is tervezik ennek bevezetését. Ezekben az esetekben a fogyatékos tanulókra irányuló szánsalom érzése lesz a meghatározó, szemben a tudatos, rendszer szintű felkészüléssel. Ha az intézményben CP-s mozgáskorlátozott gyermek fogadásának dilemmája merül fel, a döntés előtt érdemes néhány fontos tényezőt végig gondolni.

- Tud-e az intézmény minden dolgozója az inklúzió gondolatával azonosulni?
- Tud-e az intézmény a nevelőtestület számára felkészítő tanfolyamot, tréninget tartani a mozgáskorlátozott gyermekekkel kapcsolatos alapismeretekről, az alkalmazható módszerekről? (Az intézmények általában találnak erre pályázati forrást.)
- Tud-e az intézmény meg felelő szakembert biztosítani a kötelező rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások ellátásához? Az órákat a közoktatási törvény értelmében mozgáskorlátozott gyermek esetében szomatopedagógia szakos gyógypedagógus, konduktor esetleg gyógytornász láthatja csak el. (Ha a gyermek szakértői javaslata nem rendelkezik másképp.)
- Megfelel-e a speciális igényeknek az intézmény tárgyi környezete?
- Képes-e az intézmény az akadálymentes tanulási környezet biztosítására?

- Tud-e az intézmény a speciális szükségleteknek megfelelő helyet és eszközöket biztosítani a rehabilitációs, rehabilitációs foglalkozások számára, amelyek többnyire mozgásfejlesztést jelentenek?
- Felkészült-e módszertanilag a tantestület arra, hogy az egyéni készségekhez, képességekhez igazodó, az egyéni igényeknek leginkább megfelelő fejlesztést, nevelést, oktatást nyújtsa (például differenciált oktatás, hatékony tanulói megismerés, megfelelő tanulási környezet biztosítása, stb.)?

A nevelőtestület felkészülése a mozgáskorlátozott gyermekek fogadására

Pedagógusként egyre többet tanulunk és tudunk arról, hogy a gyermekek közötti különbségeket hogyan lehet „kezelni”. Számos képzés és kiadvány szól a differenciálásról, a különböző tanulásszervezési módokról, a tevékenységközpontúság fontosságáról. Ezeket az ismereteket, kompetenciákat a gyakorlatban az aktuálisan megjelenő sajátos nevelési igényekhez igazítjuk, így lehetünk sikeresek a mozgáskorlátozott gyermekek integrációjának folyamatában is. Amennyiben a nevelőtestület konszenzusra jutott az SNI gyermekek fogadását illetően, és az alapító okiratba is bekerült a feladatellátás, akkor a következők elvégzése szükségszerű:

- a pedagógiai programban meg kell határozni az intézmény SNI gyermekekre vonatkozó stratégiáját,
- az egyéb dokumentumokat (szervezeti és működési szabályzat, intézményi minőségirányítási program, házirend stb.) összhangba kell hozni az alapidokumentumban megfogalmazottakkal,
- a szükséges fejlesztések (személyi, tárgyi feltételek, akadálymentesítés, stb.) meglétét, illetve lehetőségét meg kell vizsgálni,
- tudatos attitűd és szemléletformáló felkészítés válhat szükségessé a nevelőtestület körében, annak érdekében, hogy ne csak a sajátos nevelési igényű gyermekkel közvetlenül kapcsolatban álló pedagógusok „ügye” legyen az integráció, inklúzió,
- a megfelelő szakmai kompetenciák megszerzéséről képzés, továbbképzés formájában gondoskodni kell.

A törvényi rendelkezések értelmében, az SNI gyermekeket ellátó közoktatási intézmények finanszírozási szempontból előnyt élveznek. A gyermekek speciális ellátásához szükséges feltételek egy részéről az intézmények jelenleg az úgynevezett közoktatási kiegészítő finanszírozás révén tudnak gondoskodni...”

1.4.1 fejezethez kapcsolódó anyagok

Kati Yael Hirschberg: Izraeli oktatási rendszer pro és kontra

„Idén 2,2 millió gyerek kezdte meg a tanévet szeptember elsején Izraelben. Ezt az adatot én mindig nagyon várom, mert boldoggá tesz a tudat, hogy egy ennyire fiatal országban élek. És mert ehhez az adathoz az utóbbi hét évben mindig hozzájárult adott számú Hirschberg-gyerek is. Idén éppen a teljes létszám, három iskolás és egy óvoda javította a statisztikát. Az évkezdés mindig izgalmas, és nem csak azért, mert végre vége a – szerintem – túl hosszú vakációnak, hanem mert mindig új kihívások várnak ránk, amiknek meg kell felelni, de utána esély van rá, hogy eljőjenek a szürke hétköznapiak. Amik cseppet sem szürkék, csak éppen kiszámíthatóbbak a család minden tagja számára, mint az extrém spontaneitás nélkül túlélhetetlen szünidei napok. Azért az évkezdés sem csak lufikról és szégyenlősen mosolygó kis elsősökről szól. Böven jut stressz az izraeli szülőknek szeptemberre is. Következzék egy teljesen szubjektív összeállítás arról, hogy mik azok a dolgok, amit a viszonylagos rutin ellenére is megnehezít az életünket. Nyilvánvalóan vannak eltérések városok, iskolák és óvodák között, de a baráti körömmel folytatott közös nyavalygások alapján úgy gondolom, hogy ezek a problémák az egész oktatási rendszerre jellemzőek, aki nem találkozott egyikkel-másikkal, az érezze magát nagyon szerencsésnek, és írja meg, hogy miben más az iskolájuk, óvodájuk.

1. Mindig minden az utolsó percben derül ki, vagy az után. A magyar rendszerben szocializálódott oléknak nagy sokk lehet, hogy itt bizony nincs osztályválasztás. Sőt, a tanítónéni/bácsi személye sem derül ki, pletyka szinten is csak pár nappal az évkezdés előtt lehet hallani ezt-azt, de az én tapasztalatom szerint ezekre nem érdemes időt pazarolni. Főleg, hogy nincs beleszólása a szülőnek, hogy ki kihez kerül. Legalábbis a tanév eleje előtt. Ha valaki olyan szerencsés, hogy egyszerre több osztályt indítanak az adott évfolyamon, és nagyon rossz véleménynel van a kapott osztályfőnökről, akkor az megpróbálhatja átkérni a gyereket a párhuzamos osztályba, de én ilyen példát csak egyet ismerek, és az sem sült el túl jól. Persze van ennek jó oldala is, erre hét év alatt sikerült rájönnöm, nevezetesen hogy a kevésbé jó emberismerő szülők mentesülnek a felelősség alól, hogy a leendő kis elsős csillagvirágnak ők válasszanak Marika és Kitti néni között. Hiszen attól még, hogy nekünk Marika tűnik aranyosabbnak, simán lehet hogy a gyerek Kitti nénivel találja meg könnyebben a közös nevezőt, mi meg bátran érezhetjük szarul magunkat. Na, Izraelben ezt megoldják helyettünk, kapunk egy osztályfőnököt szeptember elsején és kész passz.

2. A tantermek berendezése, osztályok közötti kiosztása, kidíszítése mindig az utolsó napra fejeződik be. Vagy az utolsó órára. Mindig, de mindig van valami kavarás, utolsó utáni változtatás. Idén például nálunk az évkezdés előtt három nappal derült ki, hogy az iskola udvarára lerakott „konténerovi” állandó épülete nem készült el, így az ovisok még ott kezdik a sulitudvaron a tanévet (nyilván ott is tapsikoltak a szülők emiatt). Így aztán az elsős évfolyamnak szánt tantermeket át kell helyezni a főépületbe. Nosza, kipakoltak egy harmadikos osztályt az egyik teremből, és ott rendezték be a hármas számú Hirschberg gyerek 1/a osztályát, az elsősök számára szükséges kisebb méretű bútorokkal. A kiköltöztetett harmadikosok pedig mentek a számítástechnika terembe, ahonnan a gépeket raktárba tették, és erre a pár hónapos átmeneti időre a városháza segítségével bérelt laptopokon fognak tanulni a gyerekek. Nem mondom, látványos megoldás, de hogy nem lenné iskolaigazgató, az egészen biztos.

3. Az osztályok létszáma mindig kritikus pont (2,2 millió tanulónál én ezen annyira nem lepődöm meg, de örülni nem örülök neki), olyannyira, hogy a szardínia-osztály mint fogalom, teljesen hivatalos politikai elnevezéssé vált pár éve. Most ott tartunk, hogy tudomásom szerint 40 fő a maximum az általános iskolában, ha annál több gyerek jelentkezik egy évfolyamra, akkor kötelező második osztályt nyitni. Ez azért ad okot a fejfájásra, mert amikor augusztus elején a beiratott gyerekek száma 38 fő, akkor lehet azért imádkozni, hogy jöjjön még 3 további lurkó, hogy kötelező legyen bontani. Ha ugyanis

nem jön, akkor az tragédia. Tényleg az. Két gyerekem is 35 fő feletti osztályban tanul, és hiába próbál megoldásokat találni az iskola – pl. a fő tantárgyakra kettébontják az osztályt – attól még kicsi a terem, nincs elég hely pakolni, zaj van, állandó feszültség van, és a pedagógiai munka szintén személyes tapasztalatom alapján pár hónap után átalakul túlélési stratégiává az elsején még elhivatott tanerő részéről. Az egyetlen dolog, amiben reménykedni lehet, hogy pár szülő magáéva teszi a “fusson, ki merre lát” elvet, és kimenekíti a gyereket. Így aztán pár hét alatt 2-5 diákkal kevesebb marad az óriásosztályban, csak éppen az a probléma, hogy az első hónapban jönni is szoktak további diákok, nem csak menni.

4. Első napokban, hetekben teljesen változékony minden. Nincs órarend. Nem indul a napközi, vagy még nem indul, vagy egyáltalán nem, mert nincs elég jelentkező. Aztán két hét múlva mégis elindul, mert pár lelkes szülő összetoborozta a szükséges létszámú gyereket. Az iskolabuszok sem üzemelnek az első napokban, hetekben, utána is őrült kavargás van, amíg kialakul a rendszer. Melyik busz hol parkol, hol veszi fel a gyereket, melyik városrészbe megy, hol nem áll meg. Ehhez hozzájárul hogy az izraeli buszsofőrök elég vicces teremtenyei a világnak, és bátran nekiindulnak úgy, hogy fogalmuk sincs hova kell menni. Kicsit néha eltévednek, kicsit néha visszatoltnak a főutcán, néha megkérdezik a nagyobb gyerekeket, hogy akkor hol is kell jobbra fordulni. Én a magam részéről biztonságiöv-fixált vagyok, tehát nekem egyetlen elvárásom van az iskola- és óvodabuszokkal kapcsolatban: legyen öv minden üléshez, és követelje meg a sőtör a használatát, akkor is, ha csak 200 métert gurul egyik megállótól a másikig és akkor is ha a gyerek nyafog.

5. Mire elkezdődne a tanév, már jön is az ünnepi időszak, amikor kis túlzással egy hónapra megint megáll az élet. Mivel a zsidó ünnepek a holdhónap alapú saját rendszerünkben mozognak előre vagy hátra, ezért minden évben nagyon fontos kérdés, hogy mikorra esik újév. Arra ugyanis számítani kell mindenkinek, hogyha az ünnepi időszak szeptember 15. előtt kezdődik, akkor a tanév gyakorlatilag csak az ünnepek után kezdődik. Legalábbis tanulás az nincs, csak olyan tessék-lássék módon. Órarend majd ünnepek után, a légkondit majd megjavítják az ünnepek után, iskolabusz X kerületbe csak ünnepek után, edzések és szakkörök szintén csak ünnepek után, és így tovább. Mivel idén csak október 2-án kezdődik az újév, ezért idén minden azonnal megpróbált elindulni. Pl. teljes megdöbbenésemre az önvédelmi edzés már szeptember elsején elindult, úgyhogy a könyvtár helyett végül edzésen kötött ki a gyerek (nem volt szomorú). Viszont ilyenkor meg arra kell figyelni, hogy a jó foglalkozások hamar betelnek, aki arra számít, hogy majd csak ünnepek után kezdődik minden, az könnyen úgy járhat, hogy nem marad hely. Szóval röviden, figyelni kell, és megfeszülő izmokkal ugrásra készen állni. Vigasztalásul mondom, hogy pár év alatt ezt megszokja az ember, és a rutinosabb versenyzők már májusban előveszik a naptárat. Mégse mindegy, hogy mikor kell szabadságot kérni a munkahelyen, két héttel azután vagy egy hónappal azután, hogy visszatértünk a vakációból.

6. Következzék az utolsó pont, ami szerintem egyben a legidegesítőbb is. A kommunikáció, vagy annak hiánya. A szerencsétlen szülő számára véget ért a Kánaán, szeptember elején gombamód szaporodnak a “whatsup csoportok” vagy a kör e-mailek. Egyik osztály, másik osztály, napközi, edzés, szakkör, szülői munkaközösség, ifjúsági szervezet és így tovább. Nem mondom, van pozitív oldala is, hiszen meg lehet kérdezni a leckét, el lehet kérni az órarendet. Másfelől vannak, akik nem képesek elsajátítani az alapvető közösségi szabályokat, és pl. a teljesen privát ügyeiket is a csoporton keresztül próbálják megbeszélni a szomszéd anyuval. Esetleg minden nap pontosan ugyanakkor megkérdezik a csoportot, hogy ki tudná kivinni a kocsijához Béluskát, hogy ne kelljen leparkolni. És ami a legnagyobb hátulütője ezeknek a csoportoknak, hogy a milliárdnyi teljesen felesleges információban elvesznek a lényegi adatok is. Órákon és 40-50 üzeneten át lehet (de minek?) arról beszélgetni, hogy miért is nem jó az angolkönyv, miközben én például már a felénél feladom, lévén mind az idegrendszerem, mind az időm végesen terhelhető. Így aztán persze nem látom azt az üzenetet sem, amit pl. az osztályfőnök küld

arról, hogy másnap vinni kell az oltási könyvet. De mivel idén kifogtunk egy tanárt, akinek nincs okostelefonja, így whatsappja sem, és az e-mailt is mérsékelten rajongja, ezért megtapasztalhattam az SMS-ben kommunikálás áldásait is. Például amikor nyolc – egyébként fizetős – üzenetben sikerül tisztáznom a tanárral, hogy amit ő hanyag eleganciával “matek munkafüzet” alatt ért, az egészen pontosan milyen című, színű és alakú munkafüzet, mert van belőle vagy három + a geometria, illetve, hogy amit rajta keresztül üzent a zenetanár, azt mégis hogyan értette, mert nem sikerült dekódolni.

Hát így elsőre ezek a dolgok jutottak eszembe, tudnám még folytatni jó hosszan a sort, olyan nyalánkságokkal mint a soha össze nem passzoló füzetek és füzetborítók esete, vagy az iskolai szabályok érdekességei, vagy éppen a szülői értekezletek zseniális megszervezése (osztódásra képesek előnyben jeligére). De nem teszem, mert akinek van benne része, az úgyse ér rá tovább olvasgatni. Aki pedig a beiskolázás előtt áll, annak ennyi bőven elég sok(k)volt. A következő részben az óvodával kapcsolatos évkézdési kihívásokból fogok válogatni, figyelem, spoiler következik: az izraeli háromévesek jobban teljesítenek, hiába mond ez ellent a józan észnek és a létező összes szakvéleménynek, az oktatási minisztérium szerint nekik bizony nem szükséges az egészséges fejlődésükhöz aludni délután. Bi-bi-bee.”⁴⁸⁹

Izraeli kérdőív

Questionnaire for practicing teachers - Children with special educational needs (SEN)

1. Where do you currently teach?

- ☐ crèche
- ☐ kindergarten
- ☐ primary school - lower secondary
- ☐ primary school - upper secondary
- ☐ secondary school
- ☐ vocational secondary school
- ☐ Other

2. How long have you been an educator?

- ☐ 0-4.9 years
- ☐ 5-9.9 years
- ☐ 10-14.9 years
- ☐ 15-19.9 years
- ☐ 20 years or more

3. Degree(s), specialisation(s) taught (more than one may be indicated):

- ☐ nursery worker
- ☐ nursery teacher
- ☐ teacher
- ☐ humanities
- ☐ science
- ☐ arts

⁴⁸⁹ <https://ujkelet.live/2016/09/08/izraeli-oktatasi-rendszer-pro-es-kontra/> (letöltés:2023.01.06.)

- ☐ physical education
- ☐ vocational teacher
- ☐ special needs teacher
- ☐ other

4. Where is your current workplace?

- ☐ capital city
- ☐ agglomeration city
- ☐ municipality
- ☐ village

5. Form of education in your current workplace:

- ☐ integrated
- ☐ segregated
- ☐ both forms can be found

6. Your gender:

- ☐ female
- ☐ male

7. During your studies for your pedagogical degree(s), did your studies include the issue of special care for children and pupils with SEN?

- ☐ yes
- ☐ no

8. If your answer to the previous question was YES, please indicate the nature of how it was included in the pedagogical subject areas:

- ☐ in curriculum content, but not as a separate subject, in the context of a subject
- ☐ in the content of the curriculum, yes, but not as a separate subject, in relation to several subjects
- ☐ within separate subject(s), in theory
- ☐ within separate subject(s), in practice
- ☐ within separate subject(s), both theoretical and practical

9. After obtaining the pedagogical diploma, during the various further training courses, did the material include the issue of special care for children and pupils with SEN?

- ☐ yes
- ☐ no

10. If your answer to the previous question was YES, what form did this take?

- ☐ mentioned - tangentially - during the training
- ☐ was included as an essential part of the training
- ☐ was the subject of the training

11. Have any of your students ever had a child or pupil with SEN?

- ☐ yes
- ☐ no

12. Do you currently have a child or pupil with SEN among your pupils?

- ☐ yes
- ☐ no

13. If the answer to either of the previous two questions was YES, was or is one of the following (more than one answer may be given)

- ☐ musculoskeletal
- ☐ sensory (hearing, visual impairment)
- ☐ intellectual or speech disability
- ☐ autism spectrum disorder or other mental disability
- ☐ with a mental disorder (severe learning disability, attention deficit or behavioural disorder)
- ☐ a child or pupil with multiple disabilities (multiple disabilities)?

14. If you have not had and do not currently have a pupil with SEN, is this the result of your choice?

- ☐ yes
- ☐ no

15. If you have (had, will have) such a student, is (has or is likely to be) a problem, how should you deal with the condition of the child/student with SEN?

- ☐ yes
- ☐ no

16. If you have (had, or will have) such a student, are you (have been, or will be) aware of how to develop the child or student with SEN in compulsory activities and subject lessons?

- ☐ yes
- ☐ no

17. If you have (have had, or will have) such a student, are you (have had, or will have) an understanding of how to provide for and develop the child or student with SEN outside of compulsory activities and lessons?

- ☐ yes
- ☐ no

18. If you have (have had, or will have) such a student, are you (have had, or will have) an idea of who and where to turn for help?

- ☐ yes
- ☐ no

19. Are you familiar with the legislation concerning the problems, rights and opportunities of children and pupils with SEN in your pedagogical work?

- ☐ not at all
- ☐ only superficially, sub-areas
- ☐ well, I see the field of law
- ☐ accurately, comprehensively

20. Do you know of a segregated institution for children with SEN in your country?

- ☐ yes
- ☐ no

21. Have you been in a segregated institution for children with SEN?

- ☐ yes
- ☐ no

22. Would you consider it necessary to give more weight in the basic teacher training to the knowledge of how to deal with children and pupils with SEN?

- ☐ I don't think that's necessary
- ☐ Give it more prominence as part of a subject
- ☐ Teach it as part of a separate theoretical subject
- ☐ To be taught as part of a separate theoretical subject with a strong practical component.
- ☐ In addition to theoretical and practical training, the legal framework should be explained.
- ☐ In addition to theoretical and practical training, the legal framework and the support (advisory) institutional system should be explained

23. Would you consider it necessary that in the case of compulsory teacher training, greater emphasis should be placed on the knowledge of working with children and pupils with SEN?

- ☐ yes
- ☐ no

24. Do you know any methods to help teach history?

25. In your opinion, to your knowledge, what does a barrier-free physical environment mean?

26. In your opinion and knowledge, what is an accessible virtual environment?

27. If you have any views or comments on this topic, we welcome them:

1.4.2 fejezethez kapcsolódó anyagok

Történelem tananyag témakörei Németországban

Az Német szövetségi államban működő Állandó Konferencia által kinevezett bizottság kutatási eredményei ("Perspectives on Teacher Education in Germany", 2000) valamint a Konferencia által a pedagógusszervezetekkel közösen megfogalmazott – úgynevezett – "Brémai Nyilatkozatban" (2000) meghatározott tanári küldetésnyilatkozat alapján a "Standardok" a tanítás, a nevelés, az értékelés és az innováció területére vonatkozó kompetenciákat fogalmazzák meg.

A "standardokat" a 2005/2006-os képzési évtől alkalmazzák a tartományok pedagógusképzésében.

https://www.fu-berlin.de/sites/bologna/dokumente_zur_bologna-reform/KMK_Standards.pdf

A történelem oktatásának korszakos témakörei a következők:

Ősi történelem

Ókori történelem: görög poliszok, hellenisztikus monarchiák,

római világbirodalom, késő ókor,
alapvető ókori történelmi források.

Középkori történelem: társadalmi és gazdasági formák, szabályrendszerek,
vallások és kultúrák, az ókor túlélése a középkorban,
állam és egyház, háború, konfliktus és béke

Korai újkori történelem: a Régi Birodalom alkotmánya, európai terjeszkedés,
reformáció és konfesszionizáció¹, Európa kialakulása,
eszme- és társadalomtörténet, a felvilágosodás
Európában, az állam története, kormányzati formák
Európában, az Amerikai Egyesült Államok kialakulása,
francia forradalom; diskurzus a politikai részvételről.

Modern és kortárs történelem (19-20. század):

európai rend; politikai mozgalmak története, mozgalmak
Európában, gazdasági fejlemények és azok
következményei, imperializmus és függetlenségi
mozgalmak, kolóniák, Európa a világháborúk között,
fasizmus és nemzeti szocializmus, európai integráció,
német államok a 20. században,
orosz és amerikai-amerikai történelem a 20. században,
nukleáris fenyegetés és hidegháború,
globalizációs jelenségek a 20. században.

Epochákon átívelő témák

hatalmi struktúrák és politikai részvétel, a társadalmi rend struktúrái,
állam, egyház és vallás, a jog mint a társadalmi rend tényezője, az
oktatás mint társadalmi erőforrás, gazdasági és technikai változások,
változás a nemek közötti kapcsolatokban, a terjeszkedés mint európai-
világtörténelmi probléma összefüggése.

Általános történelem-didaktikai iránymutatás területei, témái:

központi történelemdidaktikai kategóriák és fogalmak, valamint kutatási
megközelítések és módszerek,

a történelmi tudatosság előmozdításának kognitív, társadalmi, esztétikai
és érzelmi dimenziói és a történelmi kultúra reflektív megközelítése,

tantervek, tantervek és kompetenciamodellek,

a történelemórák és a történelmi tanulás kompetenciaorientált
kialakítása,

a történelmi kultúra intézményei és formái,

a történelemórák megtervezése és a kezdeti végrehajtási tapasztalatok mérlegelése

Központi történelemdidaktikai kategóriák és fogalmak, valamint kutatási megközelítések területeinek átadásával kapcsolatos feladatok minden történelmi korszak vonatkozásában:

az egyéni folytonosságok és megszakítások megértése,
a világ egyes problémáinak folytonossága és megszakítottsága,
más korszakokkal történő elemző összehasonlítás, ennek módszerei.

¹ A konfesszionizáció (németül: *Konfessionalisierung*; magyarul másként: *felekezetszerveződés*) egy, a német nyelvű történetírásban megszületett historiográfiai fogalom, mely a **reformációt** követő **kora újkori** egyháztörténet szerveződési, fejlődési kérdéseire reflektál.

<https://hu.wikipedia.org/wiki/Konfesszioniz%C3%A1ci%C3%B3>

Német kutatási kérdőív

Fragebogen für praktizierende Lehrer - Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

1. Wo unterrichten Sie derzeit?

- ☐ Kinderkrippe
- ☐ Kindergarten
- ☐ Grundschule
- ☐ Sekundarstufe I
- ☐ Sekundarschule II
- ☐ Berufsschule
- ☐ Berufliches – Gymnasium
- ☐ Sonstiges

2. Wie lange sind sie schon in ihrem Beruf tätig?

- ☐ 0-4,9 Jahre
- ☐ 10-14,9 Jahre
- ☐ 15-19,9 Jahre
- ☐ 15-19,9 Jahre
- ☐ 20 Jahre oder mehr

3. In welchen Bereichen sind sie tätig?

- ☐ Kindergärtnerin
- ☐ Kindergartenpädagogin

- ☐ Lehrer
- ☐ Humanistische Fächer
- ☐ Naturwissenschaften
- ☐ Kunst
- ☐ Sport
- ☐ Berufsschullehrer (in der Berufsausbildung)
- ☐ Sonderpädagoge
- ☐ Sonstiges...

4. Wo ist Ihr derzeitiger Arbeitsplatz?

- ☐ O Großstadt
- ☐ O Stadt
- ☐ O Dorf

5. Die Form der Ausbildung an Ihrem derzeitigen Arbeitsplatz:

- ☐ O integriert
- ☐ O segregiert
- ☐ O beide Formen sind zu finden

6. Ihr Geschlecht

- ☐ O Weiblich
- ☐ O Männlich

7. Haben Sie sich während Ihres Studiums zur Erlangung Ihres Abschlusses/ihrer Abschlüsse im Bildungswesen mit dem Thema der Betreuung von Kindern und Sülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen beschäftigt?

- ☐ O ja
- ☐ O nein

8. Wenn Sie die vorherige Frage mit JA beantwortet haben, geben Sie bitte an, auf welche Weise das Thema in die pädagogischen Fachbereiche aufgenommen wurde:

- ☐ ☐ im Lehrplaninhalt, aber nicht als eigenständiges Fach, im Rahmen eines Faches
- ☐ ☐ im Lehrplan, aber nicht als eigenständiges Fach, sondern im Kontext mehrerer Fächer
- ☐ ☐ im Rahmen eines oder mehrerer bestimmter Fächer, theoretisch
- ☐ ☐ im Rahmen eines oder mehrerer bestimmter Fächer, in der Praxis
- ☐ ☐ im Rahmen eines oder mehrerer bestimmter Fächer, in Theorie und Praxis

9. Wurde nach dem Erwerb des pädagogischen Diploms das Thema der Betreuung von Kindern und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in den verschiedenen Ausbildungskursen behandelt?

- ☐ O ja

☐ nein

- 10. Falls Sie die vorherige Frage mit JA beantwortet haben, in welcher Form wurde dies getan?**

☐ während der Ausbildung - nur am Rande – erwähnt
☐ war ein wesentlicher Bestandteil der Ausbildung
☐ war Gegenstand einer Fortbildung

- 11. Hatten Sie jemals ein Kind oder einen Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Ihrer Klasse?**

☐ ja
☐ nein

- 12. Haben Sie derzeit ein Kind oder einen Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen unter Ihren Schülern?**

☐ ja
☐ nein

- 13. Wenn die Antwort auf eine der beiden vorangegangenen Fragen JA war, war oder ist eine der folgenden Antworten (es können mehrere Antworten gegeben werden)**

☐ Beeinträchtigungen des Bewegungsapparates
☐ sensorische Beeinträchtigungen (Hör- und Sehstörungen)
☐ eine geistige oder sprachliche Behinderung hat
☐ mit Autismus-Spektrum-Störung oder einer anderen geistigen Entwicklungsstörung,
☐ Menschen mit einer geistigen Entwicklungsstörung (schwere Lern-,
Aufmerksamkeits- oder Verhaltensstörung)
☐ Kind oder Schüler mit Mehrfachbehinderungen (Mehrfachbehinderungen)?

- 14. Wenn Sie keinen Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen hatten, haben bzw. haben werden, ist dies aufgrund ihrer persönlichen Entscheidung?**

☐ ja
☐ nein

- 15. Wenn Sie einen solchen Schüler haben (hatten, haben werden), ein Problem ist (hat oder wahrscheinlich haben wird), wie sollten Sie mit der Situation des Kindes oder Schülers mit SNI umgehen?**

☐ ja
☐ nein

16. **Wenn Sie einen solchen Schüler haben (hatten oder haben werden), wissen Sie, wie Sie das Kind oder den Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bei obligatorischen Aktivitäten und im Fachunterricht fördern können?**
- ☐ ja
☐ nein
17. **Wenn Sie einen solchen Schüler haben (hatten oder haben werden), wissen Sie dann, wie Sie das Kind oder den Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen außerhalb der obligatorischen Aktivitäten und des Unterrichts betreuen und fördern können?**
- ☐ ja
☐ nein
18. **Wenn Sie einen solchen Schüler haben (hatten oder haben werden), wissen Sie dann, an wen und wohin Sie sich wenden können, um Hilfe zu erhalten?**
- ☐ keineswegs
☐ nur oberflächlich Teilbereiche
☐ nun, ich sehe den Bereich des Rechts
☐ genau, umfassend
19. **Kennen Sie in Ihrem Land eine getrennte Einrichtung für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen?**
- ☐ ja
☐ nein
20. **Waren Sie in einer getrennten Einrichtung für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen?**
- ☐ ja
☐ nein
21. **Halten Sie es für notwendig, in der Ausbildung von Lehrern den Kenntnissen über den Umgang mit Kindern und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen mehr Gewicht zu verleihen?**
- ☐ Ich glaube nicht, dass das notwendig ist.
☐ Es sollte als Teil eines Themas deutlicher hervorgehoben werden.
☐ Es sollte ein separates theoretisches Fach sein.
☐ Als eigenständiges theoretisches Fach mit starkem Praxisbezug unterrichtet werden.
☐ Neben der theoretischen und praktischen Ausbildung sollte auch der rechtliche Rahmen erläutert werden.
22. **Halten Sie es für notwendig, den Kenntnissen über die Arbeit mit Kindern und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bei der obligatorischen Lehrerbildung mehr Gewicht zu verleihen?**

☐ ja
☐ nein

23. Halten Sie es für notwendig, den Kenntnissen über die Arbeit mit Kindern und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen bei der obligatorischen Lehrerausbildung mehr Gewicht zu verleihen.
24. Kennen Sie Methoden, die Ihnen beim Geschichtsunterricht helfen?
25. Was bedeutet Ihres Wissens nach eine barrierefreie physische Umgebung?
26. Was ist Ihrer Meinung und Ihrem Wissen nach eine zugängliche virtuelle Umgebung?
27. Wir freuen uns über Ihre Meinung oder Kommentare zu diesem Thema:

Az 1.4.3 fejezethez kapcsolódó anyagok

Amerikai tanulói értékelési rendszer átszámítási táblázat

Grade conversion

Below is the grading system found to be most commonly used in United States public high schools, according to the 2009 High School Transcript Study. This is the most used grading system; however, there are some schools that use an edited version of the college system, which means 89.5 or above becomes an A average, 79.5 becomes a B, and so on.

Letter	Percentage GPA	
Grade		
A	90–100%	4.0
B	80–89%	3.0
C	70–79%	2.0
D	60–69%	1.0
F	0–59%	0.0

Below is a grading system used by four different colleges in the United States. Other schools use different systems, so this is by no means universal. MIT, for example, uses a scale that goes up to 5.0.

Letter	Percentage GPA	
Grade		
A+	97–100%	4.0
A	93–96%	3.9
A–	90–92%	3.7
B+	87–89%	3.3
B	83–86%	3.0

B–	80–82%	2.7
C+	77–79%	2.3
C	73–76%	2.0
C–	70–72%	1.7
D+	67–69%	1.3
D	63–66%	1.0
D–	60–62%	0.7
F	0–59%	0.0 ⁴⁹⁰

Történelmi témakörök – ajánlás (Time4Learning amerikai történelem I.)

Ha szeretné megtudni, hogy mit kell tanítani az USA történelme I-ben, milyen célokat kell kitűznie az év előrehaladtával, és miért kiváló választás a Time4Learning, az alábbi információk segítenek megválaszolni a kérdéseit.

Mit tanítson az USA történelme I. órán?

Az Amerikai Egyesült Államok történelme I. tananyag tanulási célkitűzései.

Miért válassza a Time4Learning amerikai történelem I. otthoni tananyagát?

További középiskolai magántanulói források.

Mit tanítanak az Amerikai Egyesült Államok történelme I-ben?

A középiskolában az amerikai történelem tanulmányozása általában két tantárgyra bontva, az Amerikai Egyesült Államok történelmének mélyreható feltárása érdekében történik.

Az Amerikai történelem I. tanterv témái közé kell tartoznia:

Kolumbusz útjai és a felfedezők és az amerikai indiánok közötti kapcsolat.

A gyarmatosítás, a különböző gyarmatok és a gyarmati élet.

A Függetlenségi Nyilatkozat, a függetlenségi háború, az alkotmány és a Bill of Rights.

Washington elnöksége és az új politikai pártok.

Az 1812-es háború és a Monroe-doktrína

A manifeszt végzet és az 1830. évi indiáneltávolítási törvény

A szektásodás, a rabszolgaság az amerikai kultúrában és a rabszolgaság eltörlése.

Az élet a polgárháború alatt és a déliek kapitulációja

Lincoln újjáépítési céljai és a Jim Crow-törvények megjelenése

A Time4Learning automatikusan tartalmazza az USA történelme I-et, de a szülők választhatnak más témákat is a tanterven belül.

Az egyes leckékről többet megtudhat a 9. osztályos tananyagtartomány és -sorozat, valamint a 9. osztályos lecketervek oldalain.

Az Egyesült Államok történelme I. tananyag tanulási céljai

Az év végéhez közeledve gyermekének alapos ismeretekkel kell rendelkeznie az Amerikába irányuló migrációs folyamatról, a tizenhárom gyarmatról, a forradalmi és polgárháborúról, Amerika újjáépítéséről és terjeszkedéséről és még sok másról.

Néhány célkitűzés, amelyet kitűzhet:

A gyarmatok és az amerikai indiánok közötti kapcsolatok megértése.

⁴⁹⁰ https://en.wikipedia.org/wiki/Academic_grading_in_the_United_States

Magyarázza el a forradalmi háború kulcsfontosságú fordulópontjait.

Mutassa be az alkotmány és a Bill of Rights megértését.

Pontosan írja le az iparosodás hatását és a rabszolgaság gazdasági hatását.

Magyarázza el az északi és déli oldal legfontosabb stratégiáit a polgárháború alatt.

Ismertesse a transzkontinentális vasútvonal építése során felmerült kihívásokat.

A Time4Learning segít diákjainak elérni a fentebb összefoglalt célokat, és bővíti ismereteiket az USA történelmének olyan kritikusan fontos témáiról, mint a függetlenségi háború, a polgárháború, a rabszolgaság, Amerika újjáépítése és terjeszkedése a háború után, és még sok másról.

Amerikai történelem I. tantervünk összhangban van az állami és nemzeti szabványokkal.

<https://www.time4learning.com/homeschool-curriculum/high-school-us-history-1.html>

Statisztikai adatok

Néhány adat az Amerikai Egyesült Államok oktatási statisztikai adataiból arra a kérdésre válaszolva, hogy **hogyan változott a tanítás** a 2021-2022-es tanévben, az adatokat érdemes a COVID világjárvány idejének ismeretében vizsgálni:

81%-ban növekedett az általános munkaterhelés

80%-kal több időt fordítanak a diákok mentális egészségével való foglalkozásra

71%-kal többet költenek saját a tanárokpénzükből tantermi anyagokra

69% a tanulók tanuláskiesésből való visszarendeződése (pótlás vagy kihagyott év utáni visszatérés)

58%-kal növekedett az osztálytermi megszakítások száma az oktatás során (lemorzsolódás)

55%-kal kevesebb tervezési idő a létszámhiány és egyéb tényezők miatt

45%-os arányban kellett megváltoztatni a tantervet

35%-kal kisebb költségvetést kaptak az intézmények az iskolai felszerelésekre

30% kal változtak meg az iskola vagy körzetek prioritásai

25%-os változások a feladatokban, osztályteremi munkában

18%-kal kevesebb taneszközhöz és tananyaghoz jutottak hozzá a diákok.

https://www.adoptaclassroom.org/2022/04/12/state-of-teaching-statistics-2022/?gclid=Cj0KCQiAi8KfBhCuARIsADp-A577wcCLl5N8wZS53GpIvPJLoB8BQH62nVE8bneEKlkGPRDcP1J0qCoaAlw5EALw_wcB

1.5 fejezethez kapcsolódó anyagok

A nemzetközi és a hazai kérdőívek 27. kérdésére adott válaszok

A nyitott kérdés ez volt: **Ha van bármilyen véleménye, mondanivalója a témával kapcsolatban, örömmel fogadjuk**

Az izraeli és a német válaszadók nem reagáltak erre a kérdésre, az amerikai és a hazai válaszok az alábbiak voltak.

Amerikai válaszok

„...Speciális nevelési igényű képzett és tanítói képesítéssel rendelkezem, sokéves tapasztalattal, beleértve mindenféle speciális igényt. A legtöbb általános iskolai tanár azonban nincs felkészülve arra, hogy megértse a különböző fogyatékoságok jellemzőit, és nem ismeri azokat a tanítási stratégiákat és alkalmazkodási lehetőségeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy sikeresek legyenek az általános iskolai környezetben...”

„Köszönöm”

„...Még Magyarországon megismerkedtem a Peto módszerrel. Javasolni tudom, hogy beszélgessünk velük. Ők amaxing, és nem általánosan ismertek, de mindenféle speciális nevelési igényűvel foglalkoznak, nem csak PC-s diákokkal...”

„...Sajnos, mivel ezen a területen más az oktatási rendszer, nem vagyok biztos abban, hogy minden kérdésre megfelelően tudtam válaszolni. Jelenleg Amerikában egy főiskolai hallgató vagy "általános" pedagógus tanári pályát, vagy speciális pedagógus tanári pályát vehet fel. Én személy szerint az utóbbit választottam. Úgy érzem, hogy a mi országunkban ezeket a pályákat nem kellene elkülöníteni, mivel sok állami iskolánk ragaszkodik ahhoz, hogy a speciális nevelési igényű diákokat a lehető legnagyobb mértékben vonják be az általános oktatási programokba...”

Magyar válaszok

„...Sajnos úgy tapasztaltam, hogy ha egy pedagógus találkozik egy SNI-s gyermekkel, akkor a legtöbbször, egyedül, magának kell utána járnia, hogyan kezelje. Nekem többször volt ilyen esetem. A legjobb tudásom szerint próbáltam megoldani a helyzetet, a gyermekek együttműködésével...”

„...A tapasztalatom szerint túlzottan általánosítóak a jogszabályok, gyógypedagógiai irányzatok, holott az igények, szükségletek akár gyermekenként is teljesen eltérőek lehetnek. A legnagyobb problémának azonban az SNI tanulók továbbtanulási lehetőségeit látom...”

„...Sok szakemberre lenne szükség, valamint segítő asszisztensre...”

„...A fejlesztőpedagógiát lehet, hogy be kellene építeni a pedagógiai alapképzésbe, legalább alapszinten, több és alkalmasabb fejlesztőpedagógus is kéne (nálunk külsős van, aki 15 percet foglalkozik a gyerekekkel, majd lelép, de legtöbbször nem is jön, ennek semmi értelme)...”

„...4. éve foglalkozom és fejleszték az osztályomon belül Sni-s, valamint BTMN-s gyermekeket egyedül. Ebből kifolyólag nálam minden tantárgyi óra legalább 3 felé differenciált. Véleményem szerint nagy szükség lenne segítő szakemberekre, vagy pedagógus asszisztensre, aki a tanórákon a pedagógus, illetve a gyermekek tanulási folyamatát is segítené...”

„...Nem tartom jónak az integrációt enyhe értelmi fogyatékosok esetén. Teljesen már tananyagot tanul pl. matekból, több idő, több odafigyelés kéne rá, de nincs. Az osztálylétszám nagy. Segítő személy nincs. A kisegítő iskolában többszörös fejlesztést kap helyben, a kisebb osztály létszám miatt jobban tud haladni a hasonlóak között...”

„...Több kérdés pl. a 15, 16, 17 kérdés nem egyértelműen igen/nem. Igen, tudom, mit kellene csinálni, de vajon az adott tanulócsoportban, tanulóval meg lehet-e csinálni??...”

„...Sajnos a pedagógusok nem kapnak kellő tájékoztatást, arról hogyan kell bánni ezekkel a tanulókkal...”

„...A szakértő intézmények fejlesztése nagyon fontos lehet, de talán el kellene érni, hogy akarjanak szakértőkké válni a pedagógusok...”

„...Fontos lenne érzékenyíteni és továbbképezni a pedagógus társadalmat...”

„...Sajnos egyre több a problémás (akár SNI-s) gyermek, segítséget sose kapunk, egy pedagógusnak a feladata, hogy megoldja a helyzetet. Továbbképzés, ötletadásként is jó lenne. Persze mindegyik gyermek más. Másként kell hozzáállni, de többnyire az ember tapasztalat útján oldja meg a helyzetet...”

„...A pszichésen sérült tanulóknak sokkal jobb lenne, ha kis létszámú, szakképzett pedagógusok foglalkozhatnának velük...”

„...Szemléletváltás, társadalmi integráció, szakemberek!!!!...”

„...Óriási szükség van hogy ezzel a témával foglalkozzanak minél többen, mert alig van mozgástér a jelenlegi oktatásban...”

Sokkal többet kellene ennek a témának a gyakorlati oktatásával foglalkozni, mert a pályakezdők egyáltalán nem ismerik az SNI-s tanulókkal való foglalkozás módszertanát, még a differenciálást sem...”

A valódi integrált oktatás alapfeltétele, hogy az abban szereplők kellő felkészültséggel rendelkezzenek, biztosított legyen számukra a képzés és a folyamatos továbbképzés; valamint adottak legyenek a megfelelő infrastrukturális és szervezési keretek és a speciális intézményekkel, szakemberekkel való hatékony együttműködés lehetősége...”

„...Nálunk utazó gyógypedagógusok foglalkoznak az SNI-s gyerekekkel. Ez nagyon jó, mert nekünk sem időnk, sem ismeretünk nincs, hogy szakszerűen külön fejlesszük ezeket a gyerekeket...”

„...Ne címkézzük a diákokat .. sokszor felmentünk olyat is akit nem kéne...”

„...Sok sikert!...”

„...A nem tipikusan fejlődő gyerekeknek és családjaiknak is joguk van az élethez, ahhoz, hogy minden területen az életnek megkapják a támogatást. Jelenleg ez Magyarországon nincs meg, sérülnek a jogaik. Borzalmas, iszonyatos a helyzet...”

„Sajnos azt tapasztalom, hogy sok kolléga kimondottan ellenséges az SNI-s gyerekekkel, nem is próbál segíteni, sőt. Pedig toleráns, türelmes, probléma-megoldó józan gondolkodással, elfogadó, támogató hozzáállással "tudatlanul" is sokat segíthetünk ezeknek a gyerekeknek...”

„...Türelmes bánásmód illeti az SNI-s gyerekeket...”

„...Ilyen túlterheltség mellett nem lehet érdemben fejleszteni, órán kívül szinte megoldhatatlan...”

„...Örvendek a téma felmerülésének...”

„...A szakképzésben évről évre látványos mértékben nő az SNI, BTMN-es diákok létszáma!!! Érdemes lenne továbbképzésre küldeni minden pedagógust, aki szakképzésben dolgozik...”

2.1.6. fejezethez kapcsolódó anyagok

Szakértői vélemény

A szakértői vizsgálat alapján elkészített *Szakértői véleménynek* a 15/2013 EMMI rendelet 3. melléklete szerinti a következőket kell tartalmaznia

- a szakértői vizsgálat rövid leírását, a fogyatékosagra vagy annak kizárására vonatkozó megállapítást, az azt alátámasztó tényeket;
- annak megállapítását, hogy a gyermek, tanuló csak az e célra létrehozott, a fogyatékoság típusának megfelelő nevelési-oktatási intézményben, osztályban, csoportban vagy a többi gyermekkel, tanulóval közösen is részt vehet az óvodai nevelésben, iskolai nevelésben, oktatásban;
- a gyermek, tanuló fogyatékoságának megfelelő óvodára, csoportra; általános iskolára, csoportra, osztályra, tagozatra (a továbbiakban: kijelölt iskola); diákotthonra, kollégiumra vonatkozó javaslatot és a kijelölt nevelési-oktatási intézmény megjelölését;
- a kijelölt iskolába való beíratás időpontját;
- a gyermek, tanuló nevelésével, oktatásával kapcsolatos sajátos követelményeket,
- javaslatot az egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és minősítés alóli mentesítésre.

A szakértői véleményben foglaltakat a szülővel ismertetni kell, és a szakértői vélemény egy példányát részére át kell adni vagy meg kell küldeni.

A szakértői véleményben szerepelő adatok:

- személyi adatok
- anamnesztikus adatok
- diagnózis
- BNO-kódok
- a mozgás-, látás, hallásvizsgálat, a neurológiai vizsgálat, a gyógypedagógiai, pedagógiai, pszichológusi vizsgálat eredménye
- összegzés
- javaslatok
- fejlesztési tanácsok
- vizsgálók, konzulensek neve, aláírása
- szülő tájékoztatása a jogairól, jogforrások felsorolása

- kontrollvizsgálatok és érvényesség ideje
- dátum, aláírások”

A 2.3 fejezethez kapcsolódó anyagok

Pályázati anyagok írországi utazásra, 2011

Kiírás

CALL FOR APPLICATION

One of the most important goals of 'Mozgásjavító' Secondary School is to facilitate its students to use English effectively as well as to help them succeed in passing the language exams and the final exams in English.

The call for application below is meant to achieve this aim.

Scholarship

Fleming Fulton School, Belfast, UK in partnership with '**Mozgásjavító**' Center for Children and Young People with Disabilities, Budapest offers scholarships **for two secondary school students in Belfast**.

These scholarships are research stays for three weeks each allowing the students to get involved in the school life, to take part in the lessons as well as to have English classes in the afternoons.

The scholarship will be **in June 2011**.

Financial provisions

Tuition, accommodation, meals, travel and other expenses will be borne by the host institution, the Zsótér Pál Foundation and other sponsors.

Documents and materials to be submitted

Every application must contain the documents and assignments listed below in English.

1. Project Work

2. **Curriculum Vitae** (cf. EUROPASS) with a **covering letter** (max.10-12 lines; font size 12) indicating the student's **aims** and **plans** in case he/she might get the scholarship.

Creativity will be highly appreciated.

Report

Those applicants who were awarded with the scholarship will be asked to write a **report** in English after completing their scholarship studies/research emphasizing their experiences and improvement in English.

- Where did you go?

- Who did you meet?
- What did you learn? etc.

The scholarship holder has to hand in his/her report in September 2011 in a form of a hard copy in September at school. (PP presentation, blog, diary, photo album or students' own preference; 10-15 lines per day)

Deadline

Applications must be submitted electronically (e-mail: s.erika@mozgasjavito.hu)

by 13th April 2011.

Application forms are available at Andrea Szentkirályi and they must be handed in together with parents' consent to the scholarship .

Without parents' consent applications will not be accepted.

Incomplete applications or ones submitted after the deadline will not be considered.

All candidates will be informed about the decision made by the Scholarship Board (consisting of the management of the school, sponsors and teachers) early in May.

Please feel free to contact your teachers if you need any further information.

Budapest, 25. 01. 2011.

Részletek a pályázatokból

Ny.R. írása

Project worke

*My dear
dream.*

We were listening to the „Belfast” from Bony M before sleeping Before I went to bed, I drank a cup of milk. And then I went to bed, and went to sleep easy. I had a beautiful dream. I saw beautiful mountains, and meadows and castles. When I was looking the land, I suddenly saw a big city. I decided that I would liketo see it. When I walked on the street, I realized that, there was nobody who could speak Hungarian. I was lucky because I had learned English before (in my school), so I asked where I was. And they told me I was in Belfast. When I woke up in the morning, I looked for it on Google., And I found it. It was in Northern-Ireland. And then I looked for the sights of Belfast, and I found the Albert tower. After that I started to think, how I could go there. I heard there is a bro-school of mine, in Belfast. „I can

go to Dublin by air, and from Dublin to Belfast, I can go by train and bus. „-I meant. In the school, where I will arrive, everybody speak English. But luckily me and my friends who I travel with, we can speak in English too. I am very excited, how they organise a project called, „In a vheelchair, in a world” in Belfast. Our school is fantastic. It’s very well-equipped. We have a swimming pool, and lots of gyms too. We can play snooker, or table-tennis, if we want, and we can play on the playground too. And our school has got a golf car , that we can use, if we have a license. But in my opinion the best thing what we can play is basketball. I actually love basketball. In Belfast , whenever I have chances I will tell them, what is a week like that, in Hungary. And I will bring some pictures, that I’ll show them too. I hope they will organise a similar project too, and there will be some new, interesting things, what I can tell to the Hungarian people, how it is in there. Im very excited, what they will suprise me with, exept the project. Whatever they will show, I’ll take a photo, about everything, because when I arrive home, I want to show to everybody around me, what I Had - a crazy little child from Fadd- seen about the world. ☺ I have already made the contact with the editor of „Fadd network” and they’ll write what I had seen – with the eyes of a vheelchair users- In Belfast. And I will make a Blog about my adventures, what I’ll illustrate, with my pictures, to help people imagine where I had been. I’ll make some friends, and I will invite them to Hungary, to Fadd, and we’ll go to the forest of „Gemenc”, and we’ll boat on the Danube of Fadd, and we’ll go fishing too. It’ll be great.

Ohh, What is it exactly???! The clock is alarming!! Wake up!! Hurry Well, It was just a nice dream. But I hope by heart it’ll come true.

Ny.R.

Coving letter

covering letter

I am an 18 years old guy. I love travelling, trippping, and meeting new people. I can make friends in a new society easily. I learn english, and i think i am quite good at it. Later I want to take an english exam. On the one hand i think this scholarsip can helps me a lot to get the adequate knowledge for the english exam, and the other hand, I want try myself in abroad, how i can understand the other people, and how they can understand me. Of course there are mistakes in my english, but I try to find, and fix them, so I spend so much time by learning english. It’s almost a part of my life. I can imagine my life abroad, and this scholraship can helps to be better at english -what is necessary if i want to live in a foreign country- and it helps me to reach the reason of my life.

Tanári értékelés a megvalósult pályázatról

Szakmai értékelés a belfasti ösztöndíjról

A 2010-2011-es tanévben a nyelvi előkészítő diákoknak meghirdetett pályázat lehetővé tette, hogy két tanítványunk, Ny. R. és M. T. három hétre Belfastba utazhasson, s ott bekapcsolódjon a helyi oktatásba és külön angol órákon vehessen részt.

A megváltozott nyelvi környezet túl azon, hogy egyszerre jelentett szorongást és kihívást, lehetőséget nyújtott arra, hogy mindketten kipróbálhassák magukat és szerzett tudásukat a mindennapi érintkezésben, kommunikációban.

A kint-tartózkodás során nem csak a szókincsük gazdagodott, de korábban nem tapasztalt magabiztosságra tettek szert az idegen nyelvi kommunikáció terén. Az Illyés napok alkalmával, nagy közönség előtt (40 külföldi diák, az iskola vezetősége) előtt félórás, diavetítéssel kísért előadásban számoltak be élményeikről angol nyelven, majd ők (és persze a többi nyelvi előkészítő) kalauzolták végig a látogatókat az iskolában.

Ugyanezt a beszámolót diáktársaiknak és tanáraiknak is megtartották, könnyedén szellemesen, s nem okozot gondot számukra, hogy a feltett kérdésekre válaszoljanak.

A kiutazással lendületet és ösztönzést kaptak, megtapasztalták; hogy érdemes idegen nyelvet tanulni, érdemes ebbe energiát fektetni, hiszen ennek hasznát veszik, ezek új távlatokat nyithatnak számukra, sikerélményekkel gazdagodtak. Ráadásul az élménybeszámolójuk lelkesítően hatott a jelenlegi nyelvi előkészítőkre is, annak reményében, hogy ők szintén esélyesek lehetnek az ösztöndíjra.

Egyértelműen úgy gondoljuk, ez a lehetőség megérte a befektetést és szeretnénk, ha a diákjaink a jövőben is élhetnének vele!

Budapest, 2011. december 11.

B. É.

M. J.
angoltanárok

S. E.

A 3. fejezethez kapcsolódó anyagok

A 3.4 fejezethez kapcsolódó kérdőív

A Mozgásjavítóban (2015 és 2018 között) érettségizett tanulók visszamérése

A mérésben 2 csoport vett részt, CP-s illetve nem CP-s, de minden válaszadó SNI-s, mozgáskorlátozott.

Interjú kérdései

Személyes rész: kor, nem, lakóhely (Budapest, nagyváros, vidék)

Betegséggel kapcsolatos rész: CP-s nem CP-s

betegségének jellege:

születése óta érintett, genetikus okok miatt
születése óta érintett, születési nehézségek miatt
születés után nyilvánultak meg a betegség tünetei, van ép állapotról emléke
születés után nyilvánultak meg a betegség tünetei, nincs ép állapotról emléke

mozgáskorlátozottság (makro):

járóképes segédeszköz nélkül
járóképes segédeszközzel
kerekeszékes aktív (mechanikus)
kerekeszékes passzív (elektronikus)

mozgáskorlátozottság (mikro), elsősorban íráskészség:

kézzel, olvashatóan ír
kézzel ír, nehezen olvasható
csak géppel képes hasznosan írni
szájjal, lábbal ír
nem képes írni

Tanulással kapcsolatos rész:

óvodás kor: már akkor volt makromozgással, mozgásfejlődéssel kapcsolatos problémája

igen nem

már akkor volt mikromozgással kapcsolatos problémája
(fogás, rajzolás, cipőfűzés stb.)

igen nem

már akkor volt térbeli tájékozódással kapcsolatos problémája
(jobb-bal, fönt-lent stb.)

igen nem

már akkor volt időbeli tájékozódással kapcsolatos probléma
(előbb-később, előtte-utána, közötte-alatta stb.)

igen nem

már akkor volt logikai kihívásokkal kapcsolatos problémája
(sorrendbe rakás (szerialitás), csoportosítás, relációk felismerése –
kisebb-nagyobb, több-kevesebb stb.)

igen nem

már akkor volt beilleszkedési, társas kapcsolati, viselkedési probléma

igen nem

Esszé: egyéb észrevétel, vélemény:

Kisiskolás kor (alsó tagozat):

volt makromozgással, mozgásfejlődéssel kapcsolatos problémája

igen nem

volt mikromozgással kapcsolatos probléma
(fogás, rajzolás, betű és számírás, öltés, stb.)

igen nem

volt térbeli tájékozódási probléma (jobb-bal, fönt-lent stb.)

igen nem

volt időbeli tájékozódási probléma
(előbb-később, előtte-utána, közötte-alatta stb.)

igen nem

volt logikai kihívásokkal kapcsolatos probléma
(számolási feladatok, nyelvtani feladatok, olvasás – értő olvasás stb.)

igen nem

volt memorizálási probléma (verstanulás, definíció, memoriter stb.)

igen nem

volt beilleszkedési, társas kapcsolati, viselkedési probléma

igen nem

Esszé: egyéb észrevétel, vélemény:

Iskolás kor (felső tagozat):

volt makromozgással, mozgásfejlődéssel kapcsolatos probléma,
jelentősebb állapotromlás vagy javulás

igen nem

volt mikromozgással kapcsolatos probléma
(fogás, rajzolás, írás, billentyűhasználat stb.)

igen nem

volt térbeli tájékozódással kapcsolatos problémája
(épületen belül, önálló közlekedésben stb.)

igen nem

volt időbeli tájékozódással kapcsolatos problémája

igen nem

volt logikai kihívásokkal kapcsolatos probléma
(matematikai feladatok, nyelvtanulás, értő olvasás stb.)

igen nem

volt memorizálási probléma (verstanulás, definíció, memoriter stb.)

igen nem

volt beilleszkedési, társas kapcsolati, viselkedési probléma

igen nem

volt kommunikációs probléma
(élő spontán beszéd, kiselőadás, nyilvános szereplés stb.)

igen nem

volt rendszerezési, tanulásszervezési probléma, összefüggések önálló
felismerése, 'AHA' élmény

igen nem

Esszé: egyéb észrevétel, vélemény:

középiskolás kor

volt makromozgással, mozgásfejlődéssel kapcsolatos problémája,
jelentősebb állapotromlás vagy javulás

igen nem

volt mikromozgással kapcsolatos probléma
(fogás, rajzolás, írás, billentyűhasználat stb.)

igen nem

volt térbeli tájékozódással kapcsolatos probléma
(épületen belül, önálló közlekedésben stb.)

igen nem

volt időbeli tájékozódással kapcsolatos probléma

igen nem

volt logikai kihívásokkal kapcsolatos probléma
(matematikai feladatok, nyelvtanulás, szövegértés stb.)

igen nem

volt memorizálási probléma (verstanulás, definíció, memoriterek stb.)

igen nem

volt beilleszkedési, társas kapcsolati, viselkedési problémája

igen nem

volt kommunikációs probléma
(élő, spontán beszéd, kiselőadás, nyilvános szereplés stb.)

igen nem

volt rendszerezési, tanulásszervezési probléma, összefüggések önálló
felismerése, 'AHA' élmény, összefüggő, nagyobb ívű tudásanyag
átlátása

igen nem

volt vizsgázással kapcsolatos probléma
('lefagyás', jelentős alul- vagy felülteljesítés, szituáció-kezelés stb.)

igen nem

Esszé: egyéb észrevétel, vélemény:

Érettségi utáni időszak

érettségi után felvételt nyert

felsőoktatásba igen nem

szakképzésbe igen nem

szerzett képesítés, végbizonyítvány, diploma, szakképesítés

egy van több van egy sincs

nyelvvizsga van nincs

munka világában eltöltött gyakorlat, szolgálati idő

néhány hét néhány hónap

egy – öt év öt évnél több

Esszé:

Sorolja fel azt a három legfontosabb dolgot, oktatási támogatást, melyet az iskolai
évek alatt az oktatási intézményben kapott és a munka világában, a mindennapi
életben hasznosítani tudott, tud (módszer, oktatási forma, tanács, jelenség stb.)
Sorolja fel azt a három legfontosabb dolgot, melyet az iskolai évek alatt az oktatási
intézményben nem kapott meg, ám a munka világában, a mindennapi életben
hiányolta, hasznosítani tudta volna (és ez az oktatási intézmény feladata lett volna)

Egyéb észrevétel, vélemény:

A 4.1 fejezethez kapcsolódó interjúk anyagaiból, válaszaiból

„Nekem eleinte szerintem inkább az önbizalmammal voltak kezdetben gondok, hogy igenis meg tudom csinálni, jó amiket megfogalmazok és gondolok. Nálunk ez egy nagyon fontos tényező. Sajnos legtöbbször könnyen elbizonytalanodunk, ezért megerősítésre van szükségünk. Ez megfigyelhető pl. forráselemzések kapcsán. Ott ugye saját véleményyt kell megformálnunk, hogy mi is a forrás lényege mire utal. Ilyenkor is felmerül a kérdés, hogy mi van, ha hülyeséget mondok vagy nem jó? Ilyenkor jól jön egy kis megerősítés, hogy amit gondolok az valójában nem is biztos, hogy hülyeség, de ha nem mondom ki nem is tudom meg. Szerencsére az elején ezt jól kiküszöböltük, mert órán többnyire meg kellett szólalnia mindenkinek így már az utolsó előtti évben nem is nagyon volt ilyen problémám. Az egyik legsarkalatosabb pont a vaktérkép, térkép elemzése. Mivel térképész-térérzékelési problémákkal küszködünk ezt az egyik legnehezebb fejleszteni. Kevés sikerélményem akadt az ilyen feladatokban, de nem annyira zavart. Sajnos a sima térkép kezelése sem volt egyszerű, mert a korábban leírt probléma miatt az égtájak behatárolása is problémás. Azért érettségim szerencsére sokat segített az atlasz, de mivel sok volt a térképes feladat, ezért a legtöbb időmet ez vette el. Hajlamos vagyok elkalandozni mondhatnám azt is, hogy örök álmodozó vagyok. 😊 Egyik óra elején bambultam be elég rendesen emlékszem a tatárjárásból volt feleltetés. Arra riadtam meg, hogy tanárnő engem szólongat, hogy lennék-e szíves kifáradni. Hirtelen azt sem tudtam merre van az arra. Mivel csak a témát tudtam a kiszabott követendő pontokat nem így az egészet az elejéről kezdtem holott csak a tatárjárás utáni időszakot kellett volna elmondanom mégis ez lett szerintem az egyik legjobb feleletem. 😊”

(Vivien – a válaszadáskor másodéves főiskolai hallgató)

„Amennyire összetudtam szedni az emlékeket nehézséget főleg a térképes források elemzése okozott Valamint a grafikonok és egyéb számadatos táblázatok olvasása. Érdekes viszont, hogy középiskolában az évszámok tanulása, bár még mindig nehézséget okozott mégis jóval könnyebb volt, mint általánosban. 😊 A történet azért szerettem, mert nagyon jól megalapozta a világról alkotott képemet, aminek nagyon nagy hasznát veszem itt a főiskolán. A nehézségeket a pedig a ráfordított idővel és energiával tudtam legyőzni. Nem tudom, mennyire tartozik még témához, de ez a szemlélet mód és ráfordított energia is segített megugrani olyan akadályokat, mint például a 45 amerikai elnök nevének és hivatali idejének megtanulása az államokkal és azoknak fővárosaival együtt. Talán, ami számomra a legjobb volt az folyamatos visszajelzés az, ahogy megvitattunk egy-egy adott történelmi problémát és persze a házfeladatokon keresztül az önálló kutató munka A színes térkép az mindig nagyon segítség volt, de azt mondanám, hogy számomra inkább az volt szükséges, hogy a saját tempómban tudjak haladni.”

(Balázs – a válaszadáskor másodéves főiskolai hallgató)

„Köszönöm hogy a tanárnőm volt! 😊 Remélem ha elolvassa érteni fogja miért! Általános iskolásként is inkább vonzott a humán tantárgyak világa, mint a kémiai képletek és a számok bűvköre. Ám ez sem ment először teljesen flottul... Integrált környezetből jöttem, ahol egy osztályban 27-en voltunk. A tanár leadta az anyagot és ment is tovább a következő óráját megtartani, nem érdekelt, hogy felfogad-e, amit mondott vagy sem. Igyekeztem figyelni és már órán megjegyezni az információkat. Rövidebb egyszavas vázlatokat írtam, vagy ha nem sikerült leírni egy hosszabb mondatot odaírtam az oldalszámot, ahonnan leírhatom később, sietség nélkül. Egy-egy témazáró dolgozatra, minden esetben megbeszéltük a várható témaköröket feladattípusokat, kérdéseket.

Szépen felkészültem külön papírokra írtam fel a fogalmakat, személyeket, évszámokat, eseménytáblázatot különböző színekkel jelölve, de azzal nem számoltam, hogy lesz egy világtérkép teljesen üresen, ahol be kell jelölni a kereskedelmi útvonalakat városokkal, kereskedelmi cikkekkel együtt. Megjijedtem, elbizonytalanodtam. Hiába volt előttem ez a papír én tényleg nem láttam át mi hova vezet! Azon kattogtam, hogy vajon Hanza vagy Levante a helyes válasz. Persze a többi részfeladatra amire készültem és tudtam csak pár percem maradt. Kicsöngetés után kérem kellett még időt, arra, hogy befejezzem. Ostoroztam magam, hogy miért nem sikerült, pedig én annyira készültem és próbáltam megoldani, de nem ment.

A kijavítás után odajött hozzám a tanárnőm és megkérdezte, hogy mi volt a baj, mert látja, valami nincs rendben, teljesen értékelhetetlen a vaktérképes feladatom. Az, hogy én akárhogy szeretném erőn felül megcsinálni, nem látom. Próbált kedvezményeket tenni csakis miattam, lyukacsosan hagyta, csak párat kellett így beírni, újra írhattam, de nem éltem ezzel a lehetőséggel, mert utáltam és utálok a mai napig, ha kivételeznek velem mert szegény sérült könnyítsünk neki valamit, ne kelljen annyit gondolkodni/írni/számolni. Az életben sem könnyítenek meg semmit, talán ezért még jobban küzdünk, mint bárki más.

A középiskolában már egészen más volt a helyzet. Kis létszámú 7–10 fős osztályokba jártunk. Mindenkinek volt egy kis „defektje” voltak, akik hozzám hasonlóan nem álltak a helyzet magaslatán, ha térképolvasásról volt szó, a számokkal sem voltak jó viszonyban, másoknak, akik fejben teljesen rendben voltak, viszont a fizikai segítség volt a legkézenfekvőbb dolog. Nagyon fontos dolgot itt ki is emelnék, hogy sosem felejtettünk el kérdezni. Kinek, hogy jobb? Hogy csináljuk? Jó, akkor te inkább szóban felelsz, ha nehezen megy az írás jegyzetelj inkább gépben, tartsunk atlaszhasználati órát. Nem ciki, ha 3x kérdezel vissza, hogy hol van Athén vagy Spárta! Várj megmutatom, húzd végig az ujjad, úgy jobban rögzül! Adok még 5 percet a szünetből, ha kértek még, akik meg nem élnek vele azok nyugodtan menjenek enni.

Családiasabb volt a hangulat, mindenkire egyénre szabottan oda tudott figyelni a tanár. Különböző praktikákat mutatott meg, akik izgultak felelés közben azoknak megmutatta, hogyan fogjanak egy kis tárgyat a kezükben legyen az radír vagy ceruza így már nem is arra figyeltek, hogy nézi-e őket más, miközben elrontja-e Nagy Sándor hódító hadjáratairól a feleletet.

Sokszor dolgoztuk fel az anyagrészeket 2–3 fős csoportokban meghatározott kérdésekre válaszolva vagy csak a lényegesebb dolgokat kiemelve 3 percben, figyelve arra, hogy a csapat minden tagja meg tudjon szólalni. Az óra végén persze mindig reagált tanárnő arra, ahogy a csapat dolgozott, mik voltak a hibáink, min kellene javítani, de ezt sosem úgy, hogy a Viviék csapata jó volt a Daniéké meg sokkal rosszabb. A „száraz tananyagon” kívül minden évvégén eljátszottuk abban az évben tanult eseményeket, személyeket. Akár úgy, hogy a többieknek ki kellett találni, hogy éppen most Petőfit játszom, aki a Pilvax előtt hívja cselekvésre az egyetemistákat vagy Táncsicsot, aki arra vár, hogy szabadítsák ki a börtönből. Csapatostul is benne voltunk a játékba tanárnő kivételével, akinek ki kellett találni, milyen eseményt próbálunk lefesteni egy adott időn belül, így lettünk VIII. Henrik három lefejezésre váró felesége vagy a rabszolgatartás idején öt fekete munkás, akik támbottal csapkodják a parkettát mintha kapálnának.

A házi feladatok sem voltak unalmasak, mert forrást elemeztünk, képleírást írtunk, de sokszor kellett érdekes információt keresni Néróról, Mária Teréziáról, Mátyás királyról, Mengeléről vagy Hitlerrel. Megkérdezték állandóan, miért írok kettő oldalt, úgysem fog beleférni az órába, Azért, mert érdekelt, már rég nem arról szólt az egész, hogy megfeleljek, kész legyen, hanem a tudás miatt.

Külön öröm volt a számomra, mikor a digitális eszközök használatához a 7 „gonosz” adta a hangját, tudását, nevét. Különböző propaganda beszédekét néztünk meg és vontuk le a következtéseinket, vitáztunk, egyetértettünk. Nem is figyeltük, hogy letelik a 45 perc.

Megjegyezném, hogy a történelemtanításban sőt bármilyen tanításban az a legkiemelkedőbb, hogy a tanítványnak legyen egy szabad véleménye, ami ugyan lehet egyetértő a tanárával, de lehet különböző is, és a tanárnak el kell fogadnia és nem ráerőszakolni azt, „Amit én jónak gondolok az úgyis jó, nem fogadok el más véleményt, nézetet” elvet. A másik dolog pedig a bizalom és az elhivatottság.

Bizonyos tanároknál észrevehető, hogy a letanított óra után egyből minél messzebb mennek a gyerekektől ne is lássák, csak fussák le a kötelező köröket és ennyi. Náluk nincs meg az, hogy megkérdezzék, milyen volt a hétvége vagy éppen miért lógatod az orrod. A tanárnak bizonyos szempontból pszichológusnak is kell lennie és egyre kevesebben vannak, akik ezt a szakmát így

csinálják végig... Úgy tudnám legjobban érzékeltetni a bizalmat a tanításban, hogy tanár egy lépcsőfok különbséggel feletted áll. Rajtad és rajta is 50–50 %-ban áll vagy bukik a dolog. Képes-e kinyújtani a kezét és segíteni, hogy feljebb juss a lépcsőfokon vagy önelégülten karba tett kézzel nézi ahogy hátraesel? A tanítványon pedig az múlik, hogy oda tudja-e adni úgy a kezét minden feltétel nélkül, bízva abban hogy pont középre lép anélkül, hogy előrébb vagy hátrább kerülne.”

(Alexandra – a válaszadáskor másodéves főiskolai hallgató)

A 4.1.2 fejezethez kapcsolódó anyagok

Lakóotthon

„A Lakóotthon program célja: felébreszteni az igényt az önállóságra, az egyéni képességeknek, szükségleteknek, személyiségbeli érettségnek megfelelően optimális ellátás biztosításával...

...A Mozgásjavító ... és az iskolánk Zsótér Pál Alapítványa (<https://zsotalapitvany.hu/>)

közösen 2001/2002. tanévtől kezdődően indította el a lakóotthon programot az iskolánkban tanuló mozgáskorlátozott diákság számára.

A program célja, hogy felkészülhessenek... a társadalmi integrációra diákjaink. Tanulóinkat az önállóság elérhető legmagasabb fokára kell eljuttatni, amelyhez a lakóotthon program jó tanulási terepet ad.

Kiemelt feladat volt a 2001/2002. tanévben az „otthon”, a lakás sérülés-specifikus kialakítása, illetve a működés megtervezése, a 2002/2003. tanév 2. félévére a lakás elkészült, berendezték, majd következett az otthonná alakítás, de ez már a lakókra várt.

A lakás az iskola közelében (néhány troli megállónyira lévő) új, teljesen berendezett, felszerelt minden mozgásfogyatékosági kategóriához igazodó berendezési tárggyal, segédeszközzel.

Itt minden feltétel biztosított, ahhoz, hogy gyermekeinkben kialakíthassuk az önálló életvitel lehetőségeit - saját korlátaik megismerésével. A program „élesben” 2003. február 10-én indult, két 8. osztályos tanulóval.

A bekerülés lehetőségeiről:

Részt vehet minden 6., 7. és 8. osztályos gyermek, aki szabad akaratából, szülői engedéllyel, írásban dönt a részvétel szándékáról. A mozgásállapot súlyossága nem lehet a programban való részvétel vizsgálatánál kizáró ok.

- *A program a gyerekek egyéni képességeinek és szükségleteinek optimális kiaknázására épül.*
- *A gyermekpárok kialakítása a résztvevőkkel közösen történik.*

- Minden gyermek számára - a bekerülés alkalmával - készül el az egyénre szabott, konkrét részvételi program, a fokozatosság elvének figyelembe vételével.

A lakóotthonban eltölthető idő: minimum 2 hét, maximum 6 hét úgy, hogy legalább egy hétvége essen a programidőbe.

Napi közlekedés az iskola és a lakás között a következőképpen történhet:

- tömegközlekedéssel, a lehetőségek és a fokozatosság elve alapján,
- az iskola autóbuszával úgy, hogy a napi egyéni program miatti változásokat a tanulók önállóan intézhessék.

A felnőtt felügyeletet az intézmény állományához tartozó pedagógus asszisztensek (min. 2 fő) segítik - havi beosztás alapján.

A programról a Mozdásjavító tantestületének és a Zsótér Pál Alapítvány Kuratóriumának minden tanév végén számot kell adni. A beszámolónak tartalmaznia kell a létszámadatokat, az eredményeket és sikertelenségeket, az egyéb tapasztalatokat.

A program megvalósításának lépései és módja:

- a tanulók szándéknyilatkozata, illetve szülői engedélyek alapján a körültekintően kiválasztott páros elfoglalja a helyét a lakásban,
- az otthonba kerülés első napján a felnőttekkel közösen megtervezik a heti, havi esetleg 6 heti programot, a terveket közösen, rugalmasan alakítják,
- az iskolába a lakóotthonból napi bejáró tanulóként érkeznek, részt vesznek a tanítási órákon és az esetleges külön órákon, szakkörökön,
- hétköznap az ebédet és a tízórait az iskolában fogyasztják el,
- a házi feladat elkészítése az otthonban történik, a napi órarendhez igazodva, hozzákviszik a tantárgyakhoz szükséges taneszközöket, cél a közös reggelek, délutánok, esték és az esetleges hétvégi közös bevásárlás egyéb programok családi hangulatának megteremtése,
- a projekt végén értékelés, önértékelés történik.”

A 4.4 fejezethez kapcsolódó anyagok

Mátrix módszer

Mátrix módszerhez használható táblázat kezdő oszlopa – egy lehetséges változat

(az egy-egy időszakot jelölő cellákat ajánlott tovább bontani, kiegészíteni)

Történelmi korok, időszakok

Őskor (ember előtti időszak, emberelődök, pattintott kőkör, csiszolt kőkör, (kő)rézkor)

Ókor i.e. 4. évezred – Római Birodalom bukása, 476

(ókori kelet: Mezopotámia, Nílus-völgyi civilizációk, antikvitás, Európa többi része, Kína, Indus-völgye, Ázsia, Afrika, Amerika, Távol-Kelet)

Középkor 5-15. évszázad

Kora Középkor 5-10. sz.

(Római Birodalom széthullása, migráció, korai feudalizmus, kereszténység – pápai állam, iszlám, Frank Birodalom, Karolingok, Európa északi része – normannok, Bizánci Birodalom, szláv népek)

Érett középkor 10-14. sz.

(egyházzsuzakadások, Német-Római Birodalom, feudalizmus, vallásháborúk, keleti népek hódításai (tatár, török))

Késő középkor 14-15. sz.

(ázsiai népek, 100 éves háború (angol-francia), Bizánc bukása, Oszmán birodalom, husziták, rózsák háborúja, spanyolok, portugálok, Itália, Amerika felfedezése, amerikai őslakosok, nagy felfedezések)

Újkor 1492 –

Korai újkor 1492 – 1840-es évek

(Reformáció – ellenreformáció, ipari forradalmak, kapitalizmus, polgárság megerősödése, felvilágosodás, polgári forradalmak (Franciaország, USA))

Legújabb kor (modern kor), 1840-es évek –

(nemzeti forradalmak, ipari-tudományos fejlődés, modern háborúk kora: első világháború, bolsevizmus, nagy gazdasági világválság, második világháború, kétpólusú hatalmi rendszer, régi gyarmatbirodalmak („harmadik világ”), gazdasági, politikai és katonai tömbök, feltörekvő régiók, országok Japán, Kína, „kis tigrisek”), olajhatalmak megerősödése, szocialista tábor összeomlása, rendszerváltás – napjaink leglényegesebb problémái (migráció, energiaválság, klímapolitika, emberi jogok, stb.)

Mátrix módszerhez használható táblázat fejléce – egy lehetséges változat

(a cellákat célszerű lehet tovább bontani, kiegészíteni, egyeseket elhagyni, vagy összevonni)

A jobb áttekinthetőség érdekében itt a cellák egymás alatt vannak, az eredeti mátrixban a cellák – értelemszerűen – vízszintesen, a mátrix tetején vannak elhelyezve.

Jelentős **világtörténeti** események, helyek, évszámok, történések, személyiségek, fogalmak

Jelentős **európai** események, helyek, évszámok, történések, személyiségek, fogalmak

Kárpát-medence – **Magyarország**, magyar vonatkozású helyek, történések, események, évszámok, személyiségek, fogalmak

Fontosabb csaták, harcok, háborúk, békekötések

Gazdaság jellemzése, termelőeszközök, termelési módszerek, munkát végzők, termelt javak elosztása, pénz formája, szerepe, munkabér, juttatások, adók

Kereskedelem, árucseré, kereskedelmi utak, vám, bank szerepe, kommunikáció

Ipar, mezőgazdaság, szolgáltatások

Vallás jellege, szerepe, izmusok, eszmeáramlatok

Harcmodor, fegyverek

Kultúra (írott, szellemi, tárgyi eszközök), kiemelkedő, ikonikus alkotások, építészet, művészetek jellege, szerepe, nyelvek, divat/módi

Egészségügy, szociális helyzet, oktatásügy, sport, demográfia, életmód

Tudományok, felfedezések, találmányok

Közlekedés

Kommunikáció

Helytörténeti (családi) vonatkozások

Egyéb fontos, személyes megjegyzések az adott korszak vonatkozásában

A 4.5 fejezethez kapcsolódó anyagok

Szakrendszerű (normál) tanmenet tervezetek 5-8 évfolyam

Mozgásjavító

Szakrendszerű képzés 5. évfolyam

Történelem tanmenet 20.../.... tanév, heti 2 óra (36 hét/tanév)

Készítette:

Jóváhagyta:.....

Dátum: Budapest, 20....-n

Tankönyv:

Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
7	Személyes történelem beadandó munka		Családi történetek, történelmi források, helytörténet, címer, zászló.
14	Fejezetek az ókor történetéből Folyami kultúrák, Hellasz, Róma, hadviselés, népvándorlás Összefoglalás, számonkérés		Művészettörténeti koncentráció, hősök, háborúk, mítoszok, térképismeret, olimpia, (virtuális) múzeumlátogatás, életmód, filmek, szerepjátékok.
7	A kereszténység (Ószövetség, Újszövetség) beadandó munka		Biblia, híres személyiségek, művészettörténeti koncentráció, Jézus, mint történelmi alak, vallások, történelmi egyházak.
15	A középkor világi várak, kolostorok, földművelés, városok kialakulása, lovagvilág Összefoglalás, számonkérés		Művészettörténeti koncentráció, szerzetesrendek, híres személyiségek, céhek, kézművesség, kódexek, könyvnyomtatás.

20	Képek és portrék az Árpád-kor történetéből Szabad téma: magyar őshaza, honfoglalás Összefoglalás, számonkérés	Magyar ősmondák, hősök (Attila), rokon népek, Szent István, államalapítás, magyar szentek, Szent Korona, múzeumlátogatás, források.
3	Év végi összefoglalás	Nagydolgozat, szóbeli beszámoló
72 óra		

Mozgásjavító
Szakrendszerű képzés 6. évfolyam
Történelem tanmenet 20.../.... tanév,
heti 2,5 óra (36 hét/ tanév, A hét 3 óra, B hét 2 óra)

Készítette:

Jóváhagyta:.....

Dátum: Budapest, 20....-n

Tankönyv:

Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
15	Képek és portrék a középkori magyar állam virágkorából királyportrék, Hunyadiak, reneszánsz		Mondavilág, térképhasználat, források, Képes Krónika.
13	Új látóhatárok nagy földrajzi felfedezések kapitalizmus kialakulása vallástörténet iparosodás, természettudományok fejlődése		Térképhasználat, gazdasági ismeretek tudósportrék alkímia, egyetemek, kommunikáció.
14	Portrék és történetek Magyarország kora újkori történetéből törökvilág, Rákóczi kora Erdélyi Fejedelemség Habsburg ház magyar arisztokrácia		Törökverő hősök erdélyi fejedelmek, Mária Terézia források, történelmi festmények, regények filmek.
8	Élet a kora újkori Magyarországon városok, életmód, kézművesség, kereskedelem, művészetek. tudományok, iparosodás nemzetiségek		Falusi-városi életmód Ópusztaszer-promenádn művészettörténeti-irodalmi vonatkozások.
10	Forradalmak kora manufaktúra, angol ipari forradalom, nagy francia forradalom, Napóleon, Oroszország		Ipari, kereskedelmi, közlekedési változások, hajózás kapitalizmus, köztársaság, jakobinus mozgalom, nevezetes csaták.
16	A magyar nemzeti ébredés és polgárosodás kora felvilágosodás, reformkor forradalmak Európában és Magyarországon kiegyezés		Irodalmi, művészettörténeti koncentráció, múzeumlátogatás ipari fejlődés. városfejlesztés.

10	híres személyiségek, művészek, építészek Mélységelvű téma Budapest, nagyvárosok fejlődése	Budapesti séta szecesszió Budapesten
4	Év végi összefoglalás	Nagydolgozat, szóbeli beszámoló.
90 óra		

Mozgásjavító
Szakrendszerű képzés 7. évfolyam, heti 2 óra (36 hét/tanév)
Történelem tanmenet 20.../.... tanév

Készítette:
 Jóváhagyta:.....
 Dátum: Budapest, 20....-n
 Tankönyv:
 Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
5	Nemzeti eszme, birodalmak, liberalizmus, konzervativizmus, szocializmus nevezetes személyiségek		Irodalmi hivatkozások, filmek, meghívott előadók, vitakör.
9	A dualizmus kora: felzárkózás Európához Magyarország helyzete, folyószabályozás, vasútépítés, nemzetközi útvonalak, kereskedelem, iparosodás, Millenium, kulturális törekvések, polgári kezdeményezések, nemzetiségek helyzete		Ikonikus magyar gyárak, cégek személyiségek, művészek, életmód, irodalmi hivatkozások, építészet, magyarok a nagyvilágban – idegenek Magyarországon.
11	Az első világháború és következményei a háború kialakulásának nemzetközi és magyar vonatkozásai, harctér és polgári lét a háború alatt, a háború befejezése, Trianon		Hadviselő felek, szövetségek, térképhasználat, élet Európán kívül, Nagy- és Csonka- Magyarország, elszakított területek, irodalmi és egyéb művészeti alkotások, vitakör, ikonikus személyiségek, művészek, történelmi vélemények.
6	Totális diktatúrák Szovjetunió, Nemzeti szocializmus, Hitler, Európa helyzete, titkos tárgyalások		Ideológiák, művészeti alkotások, források, filmek, munkatáborok, antihősök.
10	Horthy korszak Kiemelkedő személyiségek, Horthy konfliktusai,		Antiszemitizmus, kiemelkedő személyiségek,

	országépítési kísérletek, újraiparosítás, oktatási reformok, változó országhatárok	gazdasági- és külpolitika, második világháború előszele kultúra, kutatások, tudományos eredmények.
11	Második világháború földön, vízen, levegőben, nukleáris harc, holokauszt, háború Európán kívül,	Térképismeret, források, munka- és haláltáborok, hadiüzemek, polgári lét, lerombolt városok, polgári áldozatok, kiemelkedő személyiségek, művészeti alkotások.
5	A megosztott világ, kétpólusú világrend, hidegháború, gyarmatok, ideológiák harca, média növekvő szerepe új államok, föderáció, békeharc, terrorizmus kezdetei, politikai gyilkosságok, harmadik világ problémái	Művészeti alkotások, beat korszak, hippy mozgalom, atomsorompó és egyéb nemzetközi egyezmények, ipari, gazdasági és kulturális ideológiák, harcok, úrkutatás, szociális problémák.
9	Magyarország szovjetizálása Kommunista diktatúra kiépítése, Rákosi korszak, diktatórikus módszerek, külpolitika, KGST, ifjúsági mozgalmak, hiánygazdálkodás – tervgazdaság, ipari kémkedés	Kitelepítések, munkatáborok, megosztott nemzetek (NDK, NSZK, Vietnam stb.) kiemelkedő személyiségek, műalkotások, filmek, irodalmi utalások.
3	Két mélységű téma: bolsevik uralom 1918-1919 Magyarországon, Rongyos Gárda, Lenin fiúk, Tanácsköztársaság	
3	Összefoglalás, rendszerezés	Írásbeli beszámoló, értékelés
72		

Mozgásjavító
Szakrendszerű képzés 8. évfolyam, 36 hét/tanév
Történelem tanmenet 20.../.... tanév

Készítette:
 Jóváhagyta:.....
 Dátum: Budapest, 20....-n
 Tankönyv:
 Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
20	A forradalomtól az ezredfordulóig: 1956-os forradalom és szabadságharc Magyarországon és annak nemzetközi hatásai, Kádár rendszer, gulyáskommunizmus, Kádár rendszer bukása, rendszerváltás, Magyarország a rendszerváltás után		Forráselemzés, művészeti alkotások, beszámolók, interjúk, választások a szocializmusban és a szabad választások, életmód, kiemelkedő személyiségek, művészek, politikusok, gazdasági változások, nemzetközi szövetségek, pártok.
8	Együttélés a Kárpát-medencében, a magyar és a magyarországi kisebbségek helyzete, szerepe a 19. századtól napjainkig, bevándorlás, migráció		Határon túli magyarság, kisebbségek helyzete, disszidálás, kitelepítések, népességcsere, napjaink kisebbségi politikája itthon és a diaszpórában.
5	Népesedés és társadalom klasszikus agrár- és ipari társadalmak, hulladékgazdálkodás, klímapolitika		Demográfiai kérdések, világnépesedés, megtermelt javak elosztásának problémái művészeti alkotások, podcastok, interjúk.
7	A demokratikus állam		Államszervezet, állam felépítése, állampolgári jogok és kötelezettségek,

	modern demokrácia, demokratikus magyar állam	parlament felépítése, önkormányzatiság.
14	Régiók története Európai Unió, egyéb nagyhatalmak USA, Kína, India, Közel-Kelet, Afrika, Dél-Amerika, Orosz föderáció, Ukrajna	Háborús tűzfészek, törzsi háborúk, atomhatalmak nemzetközi szövetségek (politikai, gazdasági, katonai).
8	Mérlegen a magyar történelem Magyarok a nagyvilágban, feltalálók, művészek, politikusok, a magyar megmaradás	Eredményes magyarok a történelemben (uralkodók), vallási, művészeti, tudományos területeken, humanitárius segítségnyújtás.
10	Összefoglalás rendszerzés	Beszámolók, tesztek, forráselemzés stb.
72		

Nyújtott (felzárkóztató) tagozat tanmenet tervezet, 5, 5+, 6, 7, 8. évfolyamokra

Mozgásjavító

Nyújtott tagozatú képzés 5. évfolyam heti 2 óra (36 hét/tanév)

Történelem tanmenet 20.../.... tanév

Készítette:

Jóváhagyta:.....

Dátum: Budapest, 20.... -n

Jóváhagyott tankönyv:

Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
18	Személyes történelem beadandó munka	családfa készítés pl. a familysearch.org családfakutató program segítségével	Családi történetek, történelmi források, helytörténet, címer, zászló - beadandó munka Hány évig élhet egy ember? Mit jelent az emberöltő? Mit jelent a generáció, a dinasztia? Számolás 100-as számkörben, életkor számolása (születési és halálozási évszámból).
26	Fejezetek az ókor történetéből Folyami kultúrák, Hellasz, Róma, hadviselés, népvándorlás	A művészet története A művészet kezdetei Corvina1990. Görög regék és mondák	Művészettörténeti koncentráció, hősök, háborúk, mítoszok, térképismeret, olimpia, (virtuális) beadandó munka múzeumlátogatás, pl. a Szépművészeti Múzeum Egyiptomi kiállításán életmód, filmek, szerepjátékok, időszalag készítése. Krisztus előtt, Krisztus után kifejezés értelmezése,

			római számok gyakorlása, európai és magyar történelem kapcsolata, világtörténelmi kitkintés, térképolvasás, égtájak gyakorlása, vaktérkép.
18	A kereszténység (Ószövetség, Újszövetség)	A művészet története Az antik világ Corvina1990, Ádám-Zsuzsanna képes gyermeklexikon	Elhelyezés az időszalagon Biblia, híres személyiségek, művészettörténeti koncentráció, Jézus, mint történelmi alak, vallások, történelmi egyházak beadandó munka egy szabadon választott történelmi egyház rövid bemutatása (PPT) templomlátogatás
10 72 óra	Összefoglalás, számonkérés		

Mozgásjavító
Nyújtott tagozatú képzés 5+. évfolyam heti 2 óra (36 hét/tanév)

Történelem tanmenet 20.../.... tanév

Készítette:
 Jóváhagyta:.....
 Dátum: Budapest, 20....-n
 Jóváhagyott tankönyv:
 Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
20	A középkor világa várak, kolostorok, földművelés, városok kialakulása, lovagvilág	A művészet története A korai középkor Corvina 1991	Művészettörténeti koncentráció, beadandó: román stílus bemutatása egy szabadon választott épület alapján szerzetesrendek, híres személyiségek, céhek, kézművesség, kódexek, könyvnyomtatás.
18	Képek és portrék az Árpád- kor történetéből Szabad téma: magyar őshaza, honfoglalás	? A művészet története A kései középkor Corvina 1991	Magyar ősmondák, beadandó egy Magyar monda feldolgozása hősök (Attila), rokon népek, Szent István, államalapítás, magyar szentek, Szent Korona, múzeumlátogatás.
14	Képek és portrék a középkori magyar állam virágkorából királyportrék, Hunyadiak, reneszánsz	A művészet története A kései középkor Corvina 1991	Mondavilág, térképhasználat, források, Képes Krónika.
14	Új látóhatárok nagy földrajzi felfedezések kapitalizmus kialakulása vallástörténet iparosodás, természettudományok fejlődése	Film: A Paradicsom mghódítsa, 1492	térképhasználat, gazdasági ismeretek tudósportrék alkímia, egyetemek, kommunikáció az adott korban.
6	Év végi összefoglalás számonkérés		nagydolgozat, szóbeli beszámolók
72 óra			

Mozgásjavító

Nyújtott tagozatú képzés 6. évfolyam heti 2,5 óra (36 hét/ tanév, A hét 3 óra, B hét 2 óra)
Történelem tanmenet 20.../.... tanév

Készítette:

Jóváhagyta:.....

Dátum: Budapest, 20....-n

Jóváhagyott tankönyv:

Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
16	Portrék és történetek Magyarország kora újkori történetéből törökvilág, Rákóczi kora Erdélyi Fejedelemség Habsburg ház magyar arisztokrácia		Törökverő hősök Erdélyi fejedelmek, Mária Terézia források, történelmi festmények, regények filmek
10	Élet a kora újkori Magyarországon városok, életmód, kézművesség, kereskedelem, művészetek. tudományok, iparosodás nemzetiségek		Falusi-városi életmód kirándulás: Ópusztaszer- promenádn művészettörténeti- irodalmi vonatkozások.
12	Forradalmak kora manufaktúra, angol ipari forradalom, nagy francia forradalom, Napóleon, Oroszország		Ipari, kereskedelmi, közlekedési változások, hajózás kapitalizmus, köztársaság, jakobinus mozgalom, nevezetes csaták.
16	A magyar nemzeti ébredés és polgárosodás kora felvilágosodás, reformkor forradalmak Európában és Magyarországon kiegyezés híres személyiségek, művészek, építészek	Művészettörténet: Századvég és századelő	irodalmi, művészettörténeti koncentráció, Gaugein A szimbolizmus Az ipari forradalom és az építészet A futurizmus A naív művészet Az expresszionizmus múzeumlátogatás: Kereskedelmi-és vendéglátóipari múzeum, ipari fejlődés városfejlesztés. Budapesti séta szecesszió Budapesten
12	Mélységelvű téma:		

	Budapest, nagyvárosok fejlődése	
5	Nemzeti eszme, birodalmak, liberalizmus, konzervativizmus, szocializmus	Irodalmi hivatkozások, filmek, meghívott előadók, vitakör
9	nevezetes személyiségek A dualizmus kora: felzárkózás Európához Magyarország helyzete, folyószabályozás, vasútépítés, nemzetközi útvonalak, kereskedelem, iparosodás, Millenium, kulturális törekvések, polgári kezdeményezések, nemzetiségek helyzete	Ikonikus magyar gyárak, cégek személyiségek, művészek, életmód, irodalmi hivatkozások, építészet, magyarok a nagyvilágban – idegenek Magyarországon Film, pl.: A vörös grófnő
4	Két mélységű téma: bolsevik uralom 1918-1919 Magyarországon, Rongyos Gárda, Lenin fiúk, Tanácsköztársaság	
6	Év végi összefoglalás	nagydolgozat, szóbeli beszámoló
90 óra		

Mozgásjavító
Nyújtott tagozatú képzés 7. évfolyam heti 2 óra (36 hét/tanév)
Történelem tanmenet 20.../.... tanév

Készítette:
 Jóváhagyta:.....
 Dátum: Budapest, 20....-n
 Jóváhagyott tankönyv:
 Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
11	Az első világháború és következményei A háború kialakulásának nemzetközi és magyar vonatkozásai Harctér és polgári lét a háború alatt, A háború befejezése, Trianon		Hadviselő felek, szövetségek, - térképhasználat Élet Európán kívül Nagy- és Csonka- Magyarország elszakított területek Irodalmi és egyéb művészeti alkotások, vitakör, ikonikus személyiségek, művészek, történészi vélemények, film: Hadak útján időszalag, vaktérkép.
6	Totális diktatúrák Szovjetunió, Nemzeti szocializmus, Hitler Európa helyzete, titkos tárgyalások		Ideológiák művészeti alkotások, források, filmek, Munkatáborok, antihősök Film: A dictator.
10	Horthy korszak Kiemelkedő személyiségek, Horthy konfliktusai, országépítési kísérletek, újraiparosítás, oktatási reformok, változó országhatárok		Antiszemizmus, kiemelkedő személyiségek, gazdasági- és külpolitika, második világháború előszele kultúra, kutatások, tudományos eredmények.
11	Második világháború földön, vízen, levegőben, nukleáris harc, holokauszt, háború Európán kívül.		Térképismeret, források, munka- és haláltáborok, hadiüzemek, polgári lét, lerombolt városok, polgári áldozatok, kiemelkedő

		személyiségek, művészeti alkotások Film: pl.: Schindler listája
5	A megosztott világ, kétpólusú világrend, hidegháború, gyarmatok, ideológiák harca, média növekvő szerepe új államok, föderáció, békeharc, terrorizmus kezdetei, politikai gyilkosságok, harmadik világ problémái	művészeti alkotások, beat korszak, hippie mozgalom, Film: Hair Atomsorompó és egyéb nemzetközi egyezmények, ipari, gazdasági és kulturális ideológiák, harcok, úrkutatás, szociális problémák Kitelepítések, munkatáborok, megosztott nemzetek (NDK, NSZK, Észak. és Délvietnam stb.) kiemelkedő személyiségek, műalkotások, filmek, irodalmi utalások Film: pl. A tanú, Te rongyos élet írásbeli beszámoló, értékelés
9	Magyarország szovjetizálása Kommunista diktatúra kiépítése, Rákosi korszak, diktatórikus módszerek, külpolitika, KGST, ifjúsági mozgalmak, hiánygazdálkodás – tervgazdaság, ipari kémkedés	
10	Összefoglalás, rendszerezés	
72		

Mozgásjavító
Nyújtott tagozatú képzés 8. évfolyam
Történelem tanmenet 20.../.... tanév heti 2 óra (36 hét/tanév)

Készítette:

Jóváhagyta:.....

Dátum: Budapest, 20....-n

Jóváhagyott tankönyv:

Történelmi atlasz:

Tanítási órák száma	Témakör	Egyéb segédeszköz	Megjegyzés
20	A forradalomtól az ezredfordulóig: 1956-os forradalom és szabadságharc Magyarországon és annak nemzetközi hatásai Kádár rendszer, gulyáskommunizmus Kádár rendszer bukása Rendszerváltás Magyarország a rendszerváltás után	A művészet története: A XX.század művészete: Corvina 1998	Művészeti alkotások, beszámolók, interjúk, választások a szocializmusban és a szabad választások, életmód, kiemelkedő személyiségek, művészek, politikusok, gazdasági változások, nemzetközi szövetségek, pártok kirándulás: Terror háza, beadandó: A szürrealizmus A XX.sz.építészet Az ipari formatervezés Az absztrakt expresszionizmus <u>A pop art bemutatása</u>
8	Együttélés a Kárpát-medencében A magyar és a magyarországi kisebbségek helyzete, szerepe a 19. századtól napjainkig Bevándorlás, migráció		Határon túli Magyarság, kisebbségek helyzete, disszidálás, kitelepítések, népességcsere, napjaink kisebbségi politikája itthon és a diaszpórában

		diagram: határon túli magyarok demográfiai kérdések, világnépesedés, megtermelt javak elosztásának problémái művészeti alkotások, podcastok, interjúk gazdasági diagrammok elemzése
5	Népesedés és társadalom Klasszikus agrár- és ipari társadalmak, hulladékgyűjtés, klímapolitika	államszervezet, állam felépítése, állampolgári jogok és kötelezettségek, parlament felépítése, önkormányzatiság
7	A demokratikus állam Modern demokrácia Demokratikus magyar állam	háborús tűzfészek, törzsi háborúk, atomhatalmak nemzetközi szövetségek (politikai, gazdasági, katonai).
14	Régiók története Európai Unió, egyéb nagyhatalmak USA, Kína, India, Közel-Kelet, Afrika, Dél-Amerika, Orosz föderáció, Ukrajna	Beadandó egy magyar híresség életének bemutatása (PPT), eredményes magyarok a történelemben (uralkodók), vallási, művészeti, tudományos területeken, humanitárius segítségnyújtás
8	Mérlegen a magyar történelem, Magyarok a nagyvilágban: feltalálók, művészek, politikusok, A magyar megmaradás	
10	Összefoglalás rendszeresítés, számonkérés	
72		