

A

TAMÁSI ARANYALMA WALDORF ÁLTALÁNOS  
ISKOLA ÉS ALAPFOKÚ MŰVÉSZETI ISKOLA  
PEDAGÓGIAI PROGRAMJA

2020.

## TARTALOM:

I. Az iskola rövid bemutatása	6.
II. A waldorf-pedagógia alapján működő intézmények waldorf-kerettanterve, mint a nevelés-oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozó egyedi megoldás, illetve mint az intézmény nevelési programjának és helyi tantervének alapidokumentuma	7.
III. Az intézmény helyi megoldásai a kerettanterv által kijelölt keretek között	7.
1. Nevelési program	7.
III.1.1. Az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelvei, értékei, céljai, feladatai, eszközei, eljárásai	7.
III.1. 2. Személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok	9.
III.1.3. Teljes körű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatok	10.
III.1.4. Közösségfejlesztéssel, az iskola szereplőinek együttműködésével kapcsolatos feladatok	11.
III. 1. 5. A pedagógusok helyi intézményi feladatai, osztályfőnöki munka tartalma, osztályfőnök feladatai	14.
III.1.6. Kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenység helyi rendje	18.
III.1.7. A tanulóknak az intézményi döntési folyamatban való részvételi jogai gyakorlásának rendje	23.
III.1. 8. A szülő, a tanuló, a pedagógus és az intézmény partneri kapcsolattartásának formái	25.
III.1.9. Tanulók, szülők/gondviselők értesítésével kapcsolatos szabályok	30.
III.1. 10. A tanulmányok alatti vizsgák tantárgyankénti, évfolyamonkénti	31.

követelményei

III.1.11. A felvétel és az átvétel –Nkt. keretei közötti – helyi szabályai	32.
III.1.12. Elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátításával kapcsolatos iskolai terv	34.
<b>2. A HELYI TANTERV</b>	<b>36.</b>
III.2.1. Tanrend, tantervi sajátosságok	36.
III.2.2. A választott kerettanterv megnevezése	36.
III.2.3. A Waldorf kerettanterv 2020. által meghatározott óraszám feletti kötelező tanórai foglalkozások, továbbá a Kerettantervben meghatározottakon felül a nem kötelező tanórai foglalkozások megtanítandó és elsajátítandó tananyaga, az ehhez szükséges kötelező, kötelezően választandó vagy szabadon választható tanórai foglalkozások megnevezése, óraszám.	36.
III.2.4. Alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elvei, figyelembe véve a tankönyv térítésmentes igénybevétele biztosításának kötelezettségét	38.
III.2.5. NAT-ban meghatározott pedagógiai feladatok helyi megvalósításának részletes szabályai	39.
III.2. 6. A mindennapos testnevelés, testmozgás megvalósításának módja	42.
III.2.7. Választható tantárgyak, foglalkozások, továbbá ezek esetében a pedagógusválasztás szabályai	43.
III.2.8. A tanuló tanulmányi munkájának írásban, szóban vagy gyakorlatban történő ellenőrzési és értékelési módja, diagnosztikus, szummatív, fejlesztő formáit, valamint a magatartás és a szorgalom minősítési elvei	43.
III.2.9. Az iskola által alkalmazott értékelés érdemjegyre, osztályzatra való	44.

## átváltásának szabályai

III.2. 10. Csoportbontások és az egyéb foglalkozások szervezésének elvei	46.
III.2.11. Egészségnevelési és környezeti nevelési elvek, programok, tevékenységek	47.
III.2.12. Gyermek, tanuló esélyegyenlőségét szolgáló intézkedések	49.
III.2.13. A tanuló jutalmazásával összefüggő, a tanuló magatartásának, szorgalmának értékeléséhez, minősítéséhez kapcsolódó elvek	50.
3. EGYEBEK	50.
III.3.1. Írásbeli, szóbeli, gyakorlati beszámoltatások, számonkérések rendje	50.
III.3.2. Otthoni, napközis, tanulószobai felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elvei és korlátai	52.
III.3.3. Magasabb évfolyamra lépés feltételei	52.
III.3.4. Iskolaváltás, tanuló átvételének szabályai, szükség esetén különböző vizsgával, egyéni segítségnyújtással, türelmi idő biztosításával vagy évfolyamisméltással	53.
III.3.5. Sajátos pedagógiai módszerek – ideértve témanapok, témahetek, projektoktatás	54.
III.3.6. Művészeti alapvizsga és a művészeti záróvizsga követelményei és témakörei	55.
III.3.7. SNI-tanulók fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő program	56.
III.3.7.1. Az egyéb pszichés fejlődési zavar alapján sajátos nevelési igényű tanuló	59.

III.3.7.2. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanuló	84.
III.3.7.3 A hallási fogyatékos (továbbiakban: hallássérült) tanuló	114.
Záradék	143.

## I. AZ ISKOLA RÖVID BEMUTATÁSA

***„Az ember a világban nem csak azzal hat, amit csinál, hanem elsősorban azzal, hogy ő mi”.***

Rudolf Steiner

Rudolf Steiner, osztrák polihisztor, 1861-ben látta meg a napvilágot Murakirályon, és 1925-ben lelt végső nyugalomra Dornachban. Temérdek írásművet, sok képzőművészeti alkotást, vagy éppen építészeti munkát fémjelez a neve, ám mind közül az emberközpontú nevelésre irányuló törekvése, az e mögött álló filozófia, az antropozófia („emberi bölcsesség”; antroposz – ember, szófia – bölcsesség) kidolgozása tette személyét kiemelkedően figyelemreméltóvá.

*„A Waldorf iskola ugyanolyan, mint egy sok gondot okozó gyermek, de mindenek előtt az emberiség szellemi életén belül az antropozófia termékenységének jelképe”.* (Rudolf Steiner, a Stuttgarti Szabad Waldorf Iskola tanáraihoz, 1925-ben írt leveléből.) E kettő nem választható külön egymástól, több síkon is összefonódnak. Az antropozófia alapvetése, hogy az ember testből, lélekből és szellemből áll, melyek folyamatos kölcsönhatása tesz minket kerek egészszé. Ezek pedig a korok, az idő haladtával csakúgy hatnak a világra, amiként az rájuk. Az állandóság nem életszerű. Evégett sem szabad dogmákba zártan élnünk, hanem a teremtés, változás bölcsességére nyitott szemmel járnunk.

A világon mindenütt működnek Waldorf-iskolák, Japántól Dél-Afrikáig, Romániától Új-Zélandig, s mind egy szívvel, egy gondolattal léteznek. Magyarországon az elsők között indult Waldorf-iskola (1926-1933), ami Nagy Emilné Göllner Máriának volt köszönhető. A hazánkban újjá szerveződő Waldorf-mozgalom 1988-ban, a Solymári Waldorf Óvoda megnyitásával indult útjára, s azóta 47 iskola és mintegy 60 óvoda jött létre, a Magyar Waldorf Szövetség támogató égisze alatt.

A Waldorf-pedagógia ugyanakkora hangsúlyt fektet az egyes gyermekek szellemi, testi és lelki fejlődésére. Ezt támogatja a művészeti, a gyakorlati és az intellektuális tárgyak által, és ennek köszönhető, hogy a Waldorf-iskolákat „a szív, a kéz és a fej” iskolájának nevezik. Mivel a Waldorf-iskolák nem kirekesztőek, azaz sem felekezeti, sem népcsoportokba tartozás, sem más megkülönböztető sajátságok nem befolyásolják a családok felvételét, igen színes, kultúrákkal és életszemléletekkel tarkított bölcsőjévé válnak a felnövő gyermekeknek. A legfontosabb dolog, amely pedagógiánk egyik alapja, hogy az antropozófia megközelítőleg hét esztendő intervallumokra osztja az emberi életet, és ezekből az első háromnak van különös jelentősége a gyermekek, fiatalok felnőtté válásának folyamatában.

Tamásiban 1998 óta működik Waldorf óvoda. Az évtizedek során több kezdeményezés is indult a városban, mely Waldorf iskolai továbblépést szeretett volna nyújtani a családoknak. A kezdeményezések sajnos nem jutottak eredményre. 2015-ben egy újabb lelkes szülői csapat érezte elérkezettnek arra az időt, hogy iskolát alapítsanak. A szellemi és a fizikai felkészülés eredményeként 2018. szeptember 3-án haladhattak át az első osztály tanulói a virágkapu alatt, és ezzel a szép ünnepélyel elkezdődött a tanítás az iskolában.

Évről évre gyarapodik a közösség, új családok érkeznek, akik aktívan kapcsolódnak az elődeik által elkezdett munkafolyamatokhoz.

A Tanári Kollégium heti rendszerességgel tartja üléseit, melyek során a szellemi munka mellett művészi tevékenység is zajlik. A Kollégium számára azonban a leghangsúlyosabb a gyermekmegbeszélés, melynek során szakmai és lelki odafordulással igyekeznek feltárni egy-egy gyermek aktuális állapotát.

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

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

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

### ***3. Nevelési program***

#### *III.1.1. Az iskolában folyó nevelő-oktató munka pedagógiai alapelvei, értékei, céljai, feladatai, eszközei, eljárásai*

Az oktatás és az iskolai élet szervezése, az óra és napirendek kialakítása az életkori sajátosságoknak és a tanítás ritmusának figyelembe vételével történik. A Waldorf-iskola a tantárgyak sajátosságából adódóan a tanítást fő és szakoktatás szerint tagolja. Ez didaktikai forma szerint epochális tanításnak és a szakóráknak felel meg: az olyan elméleti, művészeti és gyakorlati tantárgyak, amelyek esetében egy kerek, lezárt témát tárgyalunk, epochális oktatás formájában jelennek meg, más tárgyakat – főleg ha állandó gyakorlást igényelnek – szakórákban tanítunk.

A tanterv minden tanuló számára kötelező. A Waldorf-iskolákra nem jellemző a nemek szerinti csoportbontás. Az olyan tárgyak óráin is, mint kézimunka, kertművelés vagy kézművesség a lányok és fiúk egyaránt részt vesznek. Csoportbontás ugyan előfordul, de ez nem nemek vagy teljesítmény szerint történik, a legfontosabb szempont mindig az, hogy a létszám és a képességek tekintetében is kiegyenlített legyen a csoport. Kivételt képezhetnek az idegen nyelvek, amelyeknél a képesség vagy teljesítmény szerinti differenciálás is lehetséges.

A Waldorf-iskolai nevelés célja és feladata: segítséget nyújtani ahhoz, hogy a gyermek a fejlődési útján haladva a lehetőségek széles körével úgy kerüljön kapcsolatba, hogy azok közül képes legyen kiválasztani a neki megfelelőt. Így váljon a világ felé nyitott, testileg egészséges, lelkileg szabad és szellemileg kreatív emberré. Képes legyen arra, hogy saját akarátát, érzelmeit és gondolkodását önálló és felelős életvitelre fordítsa, környezetét ne visszautasítsa, hanem emberségesebbé tegye.

Fejlődéslélektani és pedagógiai kutatások igazolják, hogy a kamaszkor eléréséig előnyösen hat a gyerekek személyiségfejlődésére, ha mindig ugyanazzal – az érzelmileg és gondolatilag állandó támaszt biztosító – személlyel találkozhatnak, és rajta keresztül szűrve kapják meg a tananyagot. Ebben az életkorban ugyanis a személyes autoritáshoz való kapcsolódás az igazán jelentős, ez az, ami orientálja a gyereket a világban. A személyes kapcsolat, ami a tanító és a gyerekek között kialakul, és amin keresztül a tananyag átszöve, átdolgozva, illetve életre keltve a gyerekek elé kerül, sokkal inkább fontos ebben az életkorban, mint az a tananyag, ami ezen a kapcsolaton keresztül elérkezik a diákokhoz. Épp ezért a Waldorf-pedagógiában a kezdetektől fogva meghatározó jelentőségű az osztálytanítói ethosz. Az osztálytanító a gyerekek személyiségalakulásának szilárd bázisa, a nevelés professziójának megtestesítője. Ő az a személy, aki a gyermek számára a tudás megszemélyesítője, az ismeretek forrása.

Az osztálytanító pedagógiai feladata, hogy az osztályközösségből együttműködő szociális közeget formáljon, és megteremtse a tanítás-tanulás optimális feltételeit.

A Waldorf-pedagógia egyik fontos elve, hogy a gyermek optimális fejlődése érdekében a szülők és a pedagógusok szorosan együttműködnek, kapcsolatuk az egymás iránti bizalomra és tiszteletre épül.

Az osztályok összeállítása során több szempontot kell figyelembe venni. A nemek közötti kiegyenlítettség a Waldorf-iskolák elindulása óta nagyon fontos. Törekszünk arra, hogy az osztályokban azonos arányban legyenek fiúk és lányok. Az iskola fizikai lehetőségeihez alkalmazkodva (megfelelő méretű tantermek megléte) kell meghatározni az egyes osztályokba felvehető gyerekek maximális létszámát, figyelve arra, hogy minél többen alkossák az osztályközösséget. Ezt nagyon lényegesnek tartjuk, mert a tanár és diák személyes kapcsolata mellett a diákok közötti kapcsolatok sokszínűsége is jelentős



nevelő erővel bír. A gyerekek között kialakuló gazdag kapcsolati háló lehetőséget teremt a tolerancia gyakorlására, a csoportos együttműködések változatos kialakulására, a dinamikus átalakulásokra és a szélsőséges helyzetek csillapítására. Az osztályokba integrálható és integrálandó sajátos nevelési igényű diákok ideális létszáma 10% körül van. Törekvés lehet arra, hogy az osztályokba a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből sikerüljön gyerekeket felvenni, ezáltal az osztályközösség leképezheti a társadalom összetételét, és ez önmagában komoly nevelő erő.

### ***III.1. 2. Személyiségfejlesztéssel kapcsolatos pedagógiai feladatok***

A Waldorf-iskola minden életkorban a gyermekek testi-lelki-szellemi képességeinek kiegyenlített fejlődésére-fejlesztésére törekszik. Törekedni arra, hogy az egészséges emberre jellemző tulajdonságok lehető legszélesebb skálájának lehető legoptimálisabb kibontakozását segítsük elő. Az emberré válás folyamatának egészét szem előtt tartva ellenzi a korai specializációt, ezáltal a korai iskola szelekciót, ezért gondolkodik 12 évfolyamos, egységes rendszerben. Ez a rendszer időt hagy minden életkori sávban az érési-fejlődési folyamatoknak, a képességek széles skálájának kibontakozásához, és a biztos alpműveltség felépüléséhez. A szalutogenezis elve mentén kialakított koherens személyiség rugalmas viselkedésszervezést, ismeretbefogadást tesz lehetővé, bármely pályát is választ a Waldorf-iskolát végzett tanuló. Olyan fejlődésre, változásra érzékeny széles lehetőségeket magában hordozó személyiség kialakulása a cél, mely a társadalmi fejlődéshez alkalmazkodni képes. Ennek érdekében az egyéni és közösségi nevelés egyensúlyára törekszik.

A gyermekek között gazdag szociális kapcsolatrendszer kialakítására törekszik, tudatosan építi a közösséget a kooperatív tanulás, a csoport- és projekt munkák által. Minden osztálytanítónak a saját pedagógiai eszköztárát és az iskolában adott fejlesztő-segítő eljárásokat tekintetbe véve kell mérlegelnie, hogyan tud egyensúlyt tartani a közösség fejlődése és az egyén fejlődési útja között, úgy, hogy minden gyermek a saját képességei-készségei aktuális szintjének megfelelően haladjon a főoktatáson és a szakórákon egyaránt.

Az egyén fejlődése szempontjából a Waldorf-iskola elfogadja, hogy egy osztályfokon belül az egyes gyerekek tipikus fejlődés esetén is mutatnak kisebb-nagyobb készség- képességkülönbségeket, így a tanórán belül az osztálylétszámmal arányos módon biztosítja a differenciálás lehetőségét. A gyermekek teljes személyiségének, vagyis testi-lelki-szellemi képességeinek dinamikus egyensúlyban lévő fejlesztésére törekszik. Inspirálja a gyermekek belső fejlődését, és elősegíti a külvilággal való egészséges kapcsolat kialakulását.

### **III.1.3. Teljes körű egészségfejlesztéssel összefüggő feladatok**

A Waldorf iskolában nagy hangsúlyt fektetünk a gyermekek testi, lelki és szellemi egészségének fejlesztésére. Ennek érdekében a komplex művészettel való nevelési program – a Waldorf-szemléletű művészetoktatás – a maga összetetten kezelt, elsősorban a szociális és érzelmi kompetenciák fejlesztésére ható, minden tanulóra kiterjedő sajátos művészeti tevékenységeivel egyenlő módon és mértékben fejleszti a gyermek intellektuális, érzelmi és cselekvésben megnyilvánuló – gyakorlati – képességeit. Így a művészi készségek fejlesztése mellett alkalmas a tanulási és viselkedési problémák kialakulásának megelőzésére, az egészség megőrzésére. A „Waldorf művészeti nevelés” tantárgyai a közismereti tárgyakkal egységes tantervet alkotva a kötelező órák részei.

A Waldorf-iskola fontosnak tartja, hogy a tanuló valamilyen vallásoktatásban részesüljön. A Waldorf iskolák jellegzetes tantárgya a „szabad vallás”, mely felekezethez nem köthető, de a Waldorf-iskolákban is dönthet a szülő arról, hogy kívánja-e gyermekét vallásoktatásban részesíteni. Amennyiben igen, a tanulók abban a vallásoktatásban vesznek részt, amelyet szüleik választanak. Ha az iskola helyet tud adni és időt biztosítani saját épületében és órarendjében, akkor a tanítás az iskola épületében történik. Ha erre nincs mód, akkor a tanulók a különböző felekezetek által felajánlott helyen és időpontokban részesülnek vallásoktatásban.

A Waldorf-iskola elsősorban a felekezeti vallásoktatásban nem részesülő gyermekek számára szabadvallás-oktatást tart. A részvétel fakultatív. E tantárgy megjelenésének oka, hogy a Waldorf-iskola fontosnak tartja, hogy a tanuló valamilyen vallásoktatásban részesüljön. A tanítás a Waldorf-pedagógia módszerei és embertani megfontolásai alapján történik, az életkori sajátosságokhoz alkalmazkodva, a tanterv részeként. Ugyanúgy, ahogy az emberiség fejlődésének kezdetekor a tudomány, a művészet és a vallás együtt, egymással összefonódva jelent meg, ma sem jut érvényre az ember továbbhaladásának lehetősége vallásos érzések és az ehhez fűződő akarat nélkül.

A szabadvallás-oktatás a gyermek természetéből adódó spontán vallásosság lépésenkénti tudatosulásához nyújt támaszt.

Az ember boldogulásának fontos összetevője saját egészségének állapota és a környezettel való harmónia megteremtése. Ez a két dolog a Waldorf-iskolák szemléletében nem választható el egymástól. Úgy véljük, hogy az egyéni egészség és a környezet egészsége nem szemlélhető külön-külön, csak együtt van értelme beszélni ezekről. Az egészségnevelés és a környezet ápolásának tudatos tevékenysége nem olyan feladat, melyet az iskola egyedül el tud látni, itt is jól tapasztalható a szülői minta fontossága, az otthoni szemlélet. Természetesen ez utóbbi kialakításában sokat tud segíteni az iskola azzal, hogy olyan témákat dolgoz fel a szülőkkel való közös munkában,

ami az egyes családoknak segít kialakítani, átalakítani a szokásrendjüket. A tudatos döntések gyakorlása elengedhetetlen mindkét területen, a külvilág által nyújtott sémák nem feltétlen helyesek.

A választás lehetőségének megtanítása döntő jelentőségű, legyen az az egészséges étkezés vagy a szelektív hulladékgyűjtés. Fontos, hogy ezek a döntések a hétköznapiakban rutinná váljanak, ne pedig kampányszerűen következzenek csak be, hogy aztán egy újabb kampány máshová irányítsa akaratunkat. Az egyéni egészségnevelés terén nagyon fontos, hogy nem pusztán az egészséggel kapcsolatos ismereteket akarjuk közvetíteni, hanem az egészséget, mint dinamikus folyamatot ápolni szándékozunk. Az egészség nem csak a testi, hanem a lelki-szellemi téren is központi jelentőségű, így az ápolásnak sok formáját lehet gyakorolni. Az első osztálytól megjelenő sok mozgás, az euritmia mint sajátos mozgásművészet nem csupán élettanilag fejt ki jó hatást, hanem a testmozgással kapcsolatos jó érzéseket összeköti a művészetek által adott lelki-szellemi jó érzéssel. A művészeti órák nagy száma is segíti azt, hogy lelkileg át tudják dolgozni az őket ért benyomásokat, ezzel is kialakítva egyfajta lelki higiéniát. A Waldorf-iskolák módszertanáról elmondható, hogy a gyerek életkori sajátosságait igyekszik maximálisan figyelembe venni, ami segíthet abban, hogy a tanulással kapcsolatos felesleges mértékű stressz minimális szinten maradjon, miközben a megfelelő kihívásoktól nem kíméljük meg a gyerekeket. A tanterv számos helyen tartalmaz olyan témákat, ami ráirányítja figyelmünket a környezettel való szoros együttlétre, az azzal kapcsolatos felelősségre. Itt is, ahogy az egészséges életmód terén is, a folyamatos, tevékeny ápolást igyekszünk szokássá tenni. A különböző természettudományos epochák, melyek az ember és a környezet kapcsolatát tárgyalják, csak egy részét adják az ezirányú nevelésnek.

A kertművelés kapcsán olyan gyakorlati viszonyba kerülhetnek a környezetükkel, ahol saját bőrükön tapasztalják, mit jelent az ember számára a környezet ápolása. Az egyes környezeti problémákkal kapcsolatos témákat olyan életkorban tárgyaljuk mélységeiben, amikor a diákok már képesek valamilyen aktív módon az adott folyamaton tevékenyen változtatni, a veszélyek felsorolása gyakorlati tevékenység nélkül inkább a tehetetlenség érzését növelheti, ami épp céljainkkal ellentétesen befolyásolhatja a diákok hozzáállását. A tanterv követése során mód van arra, hogy az emberi egészséget és a külvilág egészségét ne két külön témaként ismerjék meg a gyerekek, hanem egy olyan egységként, melynek fenntartásában az emberi döntéseknek kulcsszerepe van.

#### ***III.1.4. Közösségfejlesztéssel, az iskola szereplőinek együttműködésével kapcsolatos feladatok***

A Waldorf-iskolák méretük szerint kis iskolák: évfolyamonként általában egy osztály szerveződik, a tanulói és alkalmazotti közösség létszáma jóval elmarad a jogi szabályozás modelljét adó, évfolyamonként több osztállyal működő iskoláktól. A közösségi szervezet és működés kevésbé tagolt, a kapcsolattartás közvetlenebb, a nevelés személyi és tárgyi feltételei eltérőek.

A Waldorf-iskolák munkatársai arra vállalkoznak, hogy a szabad szellemi élet olyan öngazgatású intézményeit teremtik meg, amelyekben a Waldorf-pedagógia megvalósítható. Az intézmények a szociális organizmus Rudolf Steiner által felfedezett törvényei szerint három alapelvekre épülnek: öngazgatás, demokratikus-republikánus elv, funkcionális hármas tagozódás. Az iskolát a szellemi élet alapfeltételéből igazgatják a munkatársak, az igazgatás a szellemtudományos emberismeretből és az ebből adódó módszertanból kiindulva történik. Az iskola szellemi vezetése és igazgatása, működtetése – a pedagógiai munka mellett – a Tanári Kollégium feladata. Az iskolák fenntartói a szülői kezdeményezésre alapított és a mindenkori szülői közösség támogatásával működtetett nonprofit civil szervezetek (alapítványok, egyesületek). A fenntartó és iskola kapcsolatában domináns és hangsúlyos az együttműködés az iskola működése, mint közös cél szolgálatában. A fenntartói tevékenységet a szülői közösség a civil szervezetekről szóló jogszabályok keretei között látja el, jelentékeny önkéntes személyes közreműködés vállalásával és az intézményfenntartói cél anyagi támogatásával.

A Waldorf-iskola mindig szülők elhatározásából jön létre. A szülői munka azonban nem ér véget az iskola megalapításával, mivel az ott dolgozó pedagógusok nevelő partnerként tekintenek a szülőkre. Annak érdekében, hogy elveiket, gyakorlatukat, értékrendjüket harmóniába hozzák, a tanárok rendszeres szülői esteket szerveznek az osztályba járó gyerekek szüleinek. Ezek a szülői estek alkalmat adnak az eszmecserére, a tapasztalatok megosztására, a fontosabb életkori problémák közös megértésére, feldolgozására. A havi rendszerességgel találkozó szülők eleven kapcsolatot ápolnak az osztályt vezető tanárral és egymással is, ennek révén olyan szociális közeg jöhet létre, ami segítheti a mindennapos gondok megoldását, és nagyobb krízisek alkalmával is támogatást nyújthat a bajba kerülőknek. Ezen közvetlen emberi kapcsolattartás elengedhetetlen feltétele a gyerekek nevelésének, a közös felelősség tudatos kialakításának. A szülők bevonása az iskolában zajló közösségi programok, ünnepek szervezésébe szintén erősítheti az elkötelezettséget, és lehetővé teszi a szülők számára a pedagógiai folyamatokba történő betekintést. Ezt a tendenciát erősítik a rendszeresen megtartott „hónapünnepek”, melyek során a gyerekek ünnepi keretek között adnak betekintést az érdeklődő szülőknek az órákon végzett munkáról.

A szülői közösség sajátos szerepköre az intézményfenntartói feladatok ellátása. A Waldorf-iskolák civil szervezetek – szülői kezdeményezésre alapított és a mindenkori szülői közösség által működtetett alapítványok és egyesületek – fenntartásában működnek. Iskolánk fenntartója a Tamási Aranyalma Waldorf Egyesület.

A Waldorf-iskolák öngazgató intézmények, melyek szervezeti életük kialakítása során a Rudolf Steiner által a szociális élet hármas tagozódásáról megfogalmazott elvek megvalósítására törekszenek. A Waldorf-pedagógia legfontosabb célja a szociális megújulás, az egészséges szociális fejlődés, amely tükröződik a Waldorf-iskola szervezeti felépítésében, vezetési szerkezetében. Az iskolák a feladatok delegálásának

elvén működnek, amely során egyének és csoportok vállalnak felelősséget a vezetés és döntéshozatal bizonyos területein a közösen meghatározott célok figyelembevételével. A Waldorf-iskolák a fenntartóiktól elkülönült, szakmai és szervezeti szempontból önálló jogi személyek, köznevelési feladataikat e kerettantervnek megfelelően, a mindenkor hatályos jogszabályokban meghatározott felelősséggel valósítják meg.

### ***A tanári kollégium***

- Az iskolát a **Tanári Kollégium** felelős testületként vezeti, dönt az iskolát érintő minden kérdésben és ellátja az igazgatói felelősség körébe tartozó feladatokat. Az iskolát a Kollégium által választott **igazgató/iskolaképviselő** képviseli, aki a jogszabályok szerinti jogok gyakorlása során, valamint minden más esetben a Kollégium döntésének megfelelően jár el. A Tanári Kollégium a heti rendszerességgel tartott *Tanári Konferencián* foglalkozik a pedagógiai munkát érintő kérdésekkel, az igazgatási-működési kérdésekre ajánlott külön *Igazgatási Konferencia* szervezése. A Kollégium a pedagógusok köréből konferenciavezetőt vagy vezetőket választ, a körforgás elvének megfelelően. A Kollégiumban minden pedagógus szabadon alakíthatja ki szakmai munkáját. A közös pedagógiai és igazgatási-működési feladatokból az egyének vagy csoportjaik szabad kezdeményezésre vállalnak, teljes körű felelősséggel.
- Az iskola gazdasági szervezetét a nem pedagógus munkatársak alkotják: a gazdasági vezető (gazdasági felelős), iskolatitkár, könyvelő, gondnok, takarító stb. A gazdasági vezető (gazdasági felelős) az elfogadott iskolai költségvetés alapján, a munkakörére meghatározott jogkörrel és felelősséggel látja el az intézményi gazdálkodással felmerülő feladatokat. A gazdasági szervezet munkatársai részt vesznek az Igazgatási Konferencia munkájában. Az intézmény éves költségvetését a gazdasági vezető készítheti elő az intézményvezető megbízásából, és a Tanári Kollégium fogadja el.
- A Tanári Kollégium saját döntésével az intézményvezetést részben vagy egészben átruházhatja, és a vezetői feladatok ellátásával – beszámolási és tájékoztatási kötelezettség mellett – *egyszemélyben felelős igazgatót vagy néhány fős vezetői csoportot is megbízhat.*
- A Tanári Kollégium maga alakítja ki működésének rendjét, amely az iskola szervezeti és működési szabályzatának részét képezi.

### ***A fenntartó***

A Waldorf-iskolák fenntartói a szülői közösség által működtetett közhasznú civil

szervezetek: alapítványok, egyesületek. A fenntartók önálló jogi személyként a hatályos jogszabályoknak megfelelően biztosítják a működési kereteket és – az iskolával közösen kialakított együttműködési rendben – ellátják a fenntartói feladatokat.

### ***A szülői szervezet***

A Waldorf-iskolákban a szülők különböző szinteken vesznek részt az intézmény életében. A szellemi élet részesei a szülői estek és egyéb események pedagógiai beszélgetései során, az ünnepeken való részvétel alkalmával, teremtoi, amikor hangversenyt, színházat, kiállítást stb. szerveznek az intézmény felnőtt közössége számára. A gyermekek beiratásakor, az iskola rendjének formálásakor a jogi élet résztvevői. Gazdasági szerepben vannak azáltal, hogy támogatják a Waldorf-iskola fenntartásának finanszírozását. Minden egyes szülő hordozója mindhárom funkciónak. A szülők szabad vállalással és felelősen, az iskolával kötött megállapodás, iskolai szabályzat alapján bekapcsolódhatnak az iskolai feladatellátásba. Az iskolákban működhet iskolaszék vagy ennek mintájára más hasonló szervezet is létrehozható.

### ***Szabályozás***

- A Waldorf-iskolák szervezetének és működésének alapelvei az egyes intézményekben a helyi sajátosságoknak megfelelően valósulnak meg. Az iskola működése, mint közös cél szolgáltatásban az intézmény és a fenntartó egymással szorosan együttműködik, jogosítványaitak rendeltetésszerűen és a Waldorf-pedagógiai elvekkel összhangban gyakorolják. Az iskolák – a jogszabályok kötelező előírásainak figyelembe vételével – szervezeti és működési szabályzatukban határozzák meg szervezetük és működésük sajátos felépítését, így különösen: a fenntartóval való együttműködés területeit, formáit és szerveit, valamint a feladat- és felelősségmegosztást, a tanári kollégium szervezetét és működését, az intézményvezetői jogkörök megosztását, az egyszemélyi, testületi vagy közösségi döntés és felelősség területeit és szerveit, illetve munkáltatói minőségükben további belső szabályzatokat alkotnak.
- A Magyar Waldorf Szövetség a Waldorf-iskolák szervezetére és működésére irányelvet, állásfoglalást adhat ki.

### ***III. 1. 5. A pedagógusok helyi intézményi feladatai, osztályfőnöki munka tartalma, osztályfőnök feladatai***

A Waldorf-iskolában kiemelt hangsúlyt kap a pedagógusok egyéni felelőssége elsősorban amiatt, mert a nevelést és az oktatást nem egy tevékenység eredményének tartjuk, hanem a gyermek és a pedagógus között létrejövő szabad interakciónak, ahol a pedagógus teljes személyiségével nevel azáltal, hogy kreatívan alkalmazza a gyermek egyéni fejlődését

leginkább segítő pedagógiai eszközöket. Mindehhez nagy szakmai felkészültség, fejlett művészi érzék és sok-sok önnevelés szükséges a pedagógusok részéről. Ezért már az első Waldorf-iskola indításakor elvárás volt a pedagógusokkal szemben a rendszeres önértékelés (napi rendszerességű visszatekintés) és olyan gyakorlatok végzése, amelyek által a pedagógusok olyan lelki erőkre tehetnek szert, melyek a mindennapi feladatok ellátásához, a hibákból való tanuláshoz és a morális fejlődéshez is segítséget jelentenek.

Az egyes pedagógus felelősségét az előbb említettük, nem szabad megfelejtenünk ugyanakkor arról, hogy az iskola teljes pedagógiai életéért a pedagógusok közössége felel. A pedagógusok közösségét Tanári Kollégiumnak nevezzük, akik egymás munkáját segítve komoly együttműködésben vezetik az iskola pedagógiai életét.

A Tanári Kollégium határozza meg az iskola Pedagógiai Programját.

A Tanári Kollégium alakítja ki az új pedagógus kollégák felvételének folyamatát és gondoskodik arról, hogy a felvétel után az új kolléga bevezetése minél gördülékenyebben történjen. – Tekintve, hogy a Waldorf-iskolák működése sok ponton eltér a hagyományos iskolákétól szükséges a kiemelt figyelem ezen eltérések megismeréséhez. – Az új kolléga segítségének, bevezetésének legalkalmasabb eszköze a Mentorálás, amikor az új kolléga mellé egy olyan kollégát – mentort – választ a Tanári Kollégium, aki nagy tapasztalattal bír és már régóta az intézményben dolgozik. A mentor feladata, hogy folyamatosan figyelemmel kísérje az új kolléga munkáját, segítséget nyújtson, tanácsokkal lássa el, megismertesse vele az intézmény szokásrendjét, működési szabályait. Így az új belépőnek van kihez fordulnia kérdéseivel, nem érzi magát idegennek, tájékozatlannak az új környezetben.

A Tanári Kollégium tagjai minden héten találkoznak az ún. Tanári konferencián, ahol egyrészt közös pedagógiai munkát folytatnak, másrészt megbeszélik az aktuális feladatokat. Minden iskola maga határozza meg a konferencia konkrét tartalmát és menetét, de azt elmondhatjuk, hogy egy Konferencia általában a következő jól elkülöníthető részekből áll.

- A Stúdium, melynek keretében Waldorf-pedagógiai szakirodalom egyes elemeinek közös feldolgozása történik. A kollégák közösen mélyednek el a Waldorf-pedagógia alapelveiben, így alakul ki a közös értés, az „egyet-értés” a kollégiumon belül.
- Gyermek-megbeszélés vagy osztálymegbeszélés, ahol előre meghatározott metódus alapján fordítják a kollégák figyelmüket egy-egy gyermek, vagy egy-egy osztály pedagógiai problémájának megoldására. Így az osztálytanítók, vagy a szaktanárok az egész kollégium segítségével tudják megoldani a számukra nehéz pedagógiai feladatokat.

- Közös művészi tevékenység, ahol a pedagógusok közösen vesznek részt valamilyen alkotó, művészi folyamatban (éneklés, festés, eurytmia, vagy akármi más). A közös művészi tevékenység hozzájárul ahhoz, hogy a pedagógusok a nevelést, mint művészi alkotó munkát élhessék meg, továbbá sokat segít a közösség összekovácsolásában, az együvé tartozás érzésének és a bizalom légkörének kialakításában.

A konferenciamunka elengedhetetlen az iskola egységes pedagógiai arculatának kialakításához és a pedagógusok szakmai fejlődéséhez.

A Tanári Kollégium feladata a pedagógiai munka belső értékelési rendszerének kialakítása és megvalósítása is. Az osztálytanítók és a szaktanárok a tanév során minimum egy alkalommal, egy választott epocha látogatáson vesznek részt előzetes egyeztetés alapján. Az óralátogatást követően a négy szemközti visszatekintésre lehető legrövidebb időn belül kerüljön sor, ahol a látogató és a látogatott pedagógus megosztják egymással a tapasztalataikat, melyeket a legkorábbi Tanári Konferencián a Tanári Kollégium elé tárnak.

Törekszünk arra, hogy minden tanév végén sor kerüljön a Tanárértékelésekre. Ezekben a beszámolóknak a kollégák önértékelése mellett hangsúlyt kapnak a kollégák visszajelzései (hospitálások, illetve az együttműködés tapasztalatai alapján), a szülői értékelések is. Az itt megfogalmazott tapasztalatok az egész iskola életére hatással vannak.

Az osztálytanítói rendszer, az osztálytanító személyiségével és mesterségbeli felkészültségével szemben támasztott elvárások lényegi sajátosságai a Waldorf-pedagógia nevelésfilozófiai rendszerének alapelveiből eredeztethetők.

A Waldorf-pedagógia a gyermek ismeretéből – életkoronként változó testi, lelki, szellemi szükségleteinek felismeréséből – kiindulva biztosítja a gyermek számára az egészséges fejlődést.

A Waldorf-iskolai nevelés célja és feladata: segítséget nyújtani ahhoz, hogy a gyermek a fejlődési útján haladva a lehetőségek széles körével úgy kerüljön kapcsolatba, hogy azok közül képes legyen kiválasztani a neki megfelelőt. Így váljon a világ felé nyitott, testileg egészséges, lelkileg szabad és szellemileg kreatív emberré. Képes legyen arra, hogy saját akaratát, érzelmeit és gondolkodását önálló és felelős életvitelre fordítsa, környezetét ne visszautasítsa, hanem emberségesebbé tegye.

Fejlődéslélektani és pedagógiai kutatások igazolják, hogy a kamaszkor eléréséig előnyösen hat a gyerekek személyiségfejlődésére, ha mindig ugyanazzal – az érzelmileg és gondolatilag állandó támaszt biztosító – személlyel találkozhatnak, és rajta keresztül



szűrve kapják meg a tananyagot. Ebben az életkorban ugyanis a személyes autoritáshoz való kapcsolódás az igazán jelentős, ez az, ami orientálja a gyereket a világban. A személyes kapcsolat, ami a tanító és a gyerekek között kialakul, és amin keresztül a tananyag átszöve, átdolgozva, illetve életre keltve a gyerekek elé kerül, sokkal inkább fontos ebben az életkorban, mint az a tananyag, ami ezen a kapcsolaton keresztül elérkezik a diákokhoz. Épp ezért a Waldorf-pedagógiában a kezdetektől fogva meghatározó jelentőségű az osztálytanítói ethosz. Az osztálytanító a gyerekek személyiségalakulásának szilárd bázisa, a nevelés professziójának megtestesítője.

Ő az a személy, aki a gyermek számára a tudás megszemélyesítője, az ismeretek forrása. Ő vezeti el az egyszerűtől az algebráig, a meséktől Shakespeare-ig, a betűktől az önálló fogalmazásig. Nyolc éven keresztül minden reggelt együtt kezdenek, együtt haladnak végig az ismeretszerzés különböző területein és fokain (hogy azután a 9. osztálytól már elsősorban a tudományos ismereteket közvetítő szaktanárok kezei alatt alakuljon tovább a tudásuk és a személyiségük). Feladata lényegileg tér el mind a tradicionális osztályfőnöki szerepkörtől, mind az ismeretközlő pedagógusétól.

Szerepének eltérő jellege azonban nem csak a nevelésben, hanem az oktatás tartalmi vonatkozásában is erőteljesen érvényesül. A Waldorf-iskola első nyolc éve egységes egészet alkot. A tantárgyak évről évre szorosan egymásra épülnek. A tananyagtartalom belső összefüggéseinek felismertetésében, a kulturális alap- és tantárgyi készségek kialakítását és fejlesztését szolgáló komplex művészeti nevelés integrálásában (ami a tanulási folyamat egészét áthatja), a tantárgyi tartalmak tapasztalássá formálásában és alkalmazásképes tudássá alakításában kiemelkedő szerepe van az osztálytanítónak. Mindez speciális felkészültséget és folyamatosan megújulásra kész mesterségbeli tudást kíván meg tőlük. Az osztálytanítói szerepből fakadó interdiszciplinaritás nem csak a hasonló műveltségi és tudományterületek összekapcsolására, hanem a humán és reál tárgyak közötti átjárhatóság megvalósítására is lehetőséget nyújt. Így például egy természeti jelenségeket bemutató fizika-epocha összekapcsolható az objektív leírás gyakorlásával, ami egyben az anyanyelv használatának elmélyítését támogatja. Az osztálytanító tehát – felkészültségénél fogva – képes az egyes tárgyak tanítását úgy megtervezni és formálni, hogy az általa vezetett tanulási-tanítási folyamatok tudatosan hassanak egy másik műveltségi területen megszerezhető készségekre, képességekre is.

Minden osztálynak saját osztálytanítója van, aki ideális esetben nyolc évig kíséri az osztályt.

Az osztálytanító tartja a reggeli főoktatást (a tömbösített közismereti tárgyakat) és a képzésének megfelelő szakórákat a saját osztályában.

Az osztálytanító pedagógiai feladata, hogy az osztályközösségből együttműködő szociális közeget formáljon, és megteremtse a tanítás-tanulás optimális feltételeit. Morális tekintélyét elkötelezettségével, a gyermekekkel való bánásmódjával, a gyerekek iránti

valódi érdeklődéssel és a szülőkkel való szoros, nyílt, bizalomteljes kapcsolatával tudja megalapozni.

Az osztálytanító kapcsolatot tart az osztályában tanító szaktanárokkal, akikkel kölcsönösen figyelemmel kísérik egymás munkáját. Rendszeresen osztálykonferenciát szervez, amikor a szaktanárokkal közösen osztály és gyerekmegbeszélést folytatnak.

A Waldorf-pedagógia egyik fontos elve, hogy a gyermek optimális fejlődése érdekében a szülők és a pedagógusok szorosan együttműködnek, kapcsolatuk az egymás iránti bizalomra és tiszteletre épül. Különösen érvényes ez az osztálytanító esetében, aki folyamatos kapcsolatot tart a szülőkkel, havi rendszerességgel szülői esteket tart, elősegíti az osztály szülői közössége szellemi, pedagógiai munkájának az elmélyülését, és bepillantást ad az osztályban történő folyamatokba. Ezt a célt szolgálhatják a szülők számára szervezett nyílt napok, az évszakünnepek, a családi programok, kirándulások is. Az osztálytanító a szülőknek (fogadóórák, családlátogatások keretében) egyénileg is lehetőséget biztosít személyes beszélgetésekre.

Az osztálytanítónak szakmai és munkaszerződésben meghatározott kötelessége a tanári konferenciák pedagógiai kutatómunkájában való részvétel.

### **III.1.6. Kiemelt figyelmet igénylő tanulókkal kapcsolatos pedagógiai tevékenység helyi rendje**

A Waldorf-pedagógia tiszteletben tartja az individuum fejlődéshez való jogát, függetlenül attól, hogy azt szakértői vélemény is megerősíti-e. Ezért a Waldorf-pedagógia a tehetség gondozásához éppen úgy lehetőséget biztosít, mint a nehézségekkel küzdő tanulók fejlesztéséhez. A Waldorf-iskolák szemlélete (részletesen lsd. a Waldorf-pedagógia célkitűzései, feladata, szemlélete fejezetben) tükrözi az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, a 2003/CXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség biztosításáról, valamint a Nemzeti Köznevelési Törvény irányelveit. Emellett a sajátos nevelési igényű tanulók (továbbiakban SNI-tanulók) nevelési-oktatási folyamatában a Waldorf-iskolák a 110/2012-es kormányrendelet 1. melléklet 12.1 pontja szerinti alapelveket követik:

*A sajátos nevelési igényű tanulók esetében is a Nemzeti Alaptantervben meghatározott egységes fejlesztési feladatokat veszik alapul. A nevelési-oktatási folyamatot **a tanulók lehetőségeihez, korlátaihoz és speciális igényeihez igazodva elsősorban a következő elvek szerint szervezik meg:***

- a feladatok megvalósításához hosszabb időszavokat, tágabb kereteket jelölnek meg ott, ahol erre szükség van

- az egyéni képességstruktúrára tekintettel igény szerint sajátos, a fogyatékkal együttműködhető tartalmakat, követelményeket alakítanak ki és várják el azok teljesítését
- szükség esetén a tanuló számára legmegfelelőbb alternatív kommunikációs módszerek és eszközök, siket tanulóknál a magyar jelnyelv elsajátításának, alkalmazásának lehetőségét építik be a nevelés, oktatás folyamatába
- az iskolák segítő megkülönböztetéssel, egyénileg is támogatják a tanulókat, elsősorban az önmagukhoz mért fejlődésüket értékelve; a különböző fogyatékkal élő tanulókkal összefüggő feladatokról a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve (2020) és a vizsgaszabályzatok eligazításai alapján határoznak

A Waldorf-iskola a különleges bánásmódot igénylő tanulók (beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséget mutató tanulók, továbbiakban BTMN; a sajátos nevelési igényű tanulók, továbbiakban SNI; a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, továbbiakban HH, HHH) ellátásában nem a deficitorientált orvosi modellt, hanem a korszerű tanulás és részvétel orientált szociális modellt és a szalutogenezis (részletesen lsd. a Magyar Waldorf-iskolák Kerettanterve 2020, Waldorf-pedagógia célkitűzései, feladata, szemlélete fejezetben) elvét veszi alapul. Ennek megfelelően arra törekszik, hogy az adott osztálytanító képzettségének és tapasztalatának, valamint az iskolában rendelkezésre álló fejlesztőpedagógusi/gyógypedagógusi kapacitás mértékének és tapasztalatának megfelelően egy-egy osztályban, csak az adott életkori populációban jellemző arányban vállaljon felelősséget különleges bánásmódot igénylő tanulókért. Ez a BTMN tanulók esetében kb. 13-15%, az SNI tanulók esetében kb. 5-7%.

Ezen keretek között a Waldorf-pedagógia tanítási-nevelési céljaival, szemléletével összhangban minden Waldorf-iskola segíti a BTMN tanulókat. Az ellátás pedagógiai feltételeit minden Waldorf-iskola köteles megteremteni. Azonban a Waldorf-iskolák nem automatikusan integráló iskolák. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók befogadásához az inkluzív nevelést célul tűző Waldorf-iskolák önállóan teremtik meg a megfelelő környezeti, személyi és módszertani feltételeket.

A Waldorf-pedagógia célkitűzései, nevelési-tanítási rendszere a különböző integrációs formák közül természetes módon az inkluzív (befogadó) szemlélethez áll a legközelebb. A Waldorf-pedagógia a tanulási hátrányok kialakulását elsősorban megelőzni kívánja, ezzel párhuzamosan a különböző képességterületeken megnyilvánuló tehetség kibontakozását is elősegíti. A Waldorf-kerettantervben ezt a prevenciósi folyamatot módszertani sajátosságok és tanulás-tanításszervezési formák is támogatják:

A gyermeki fejlődési-érési folyamatok tiszteletben tartása, ezáltal az életkorspecifikus pedagógiai elv a Waldorf-iskola egész életét áthatja: megjelenik az osztálytermi munkában,

a tanórán kívüli nevelési helyzetekben, a tanári kollégium munkájában, valamint a szülőkkel való kapcsolatban.

A Waldorf-pedagógia felismeri és tiszteletben tartja a tanulók közötti egyéni különbségeket, függetlenül attól, hogy azok miből erednek, és az iskolai élet mely területén jelennek meg.

Elkötelezett abban, hogy felismerje a tanulásban és a szociális életben való részvétel akadályait és mérsékelje azokat.

Elősegíti, hogy minden tanuló a lehető legnagyobb aktivitással vegyen részt a tanulási folyamatban. Ezt univerzális tervezéssel, differenciált feladatadással és számonkéréssel, valamint egyénre szabott szöveges értékeléssel biztosítja.

Fontosnak tartja, hogy az iskola és a szülői ház közösen alakítsa ki a fejlődést, tanulást leginkább támogató környezetet.

Kompetenciafejlesztésre törekszik, az adott korosztály fejlődési sajátosságait tartja szem előtt, ehhez rendeli a személyes és szociális kompetenciák, a képesség-készségfejlesztés céljait és az aktuális osztályfok tanítási tartalmait.

A kiegyenlítő, harmonizáló pedagógiai cél érdekében olyan, a reguláris általános iskolák tantervében nem szereplő tantárgyakat alkalmaz, melyek kizárólag képesség-készségfejlesztő jellegűek. Ilyen például a formarajz, az euritmia, a Bothmer-gimnasztika és a játékóra.

A prevenciót támogatják az olyan tanítás-tanulásszervezési eljárások, mint a közismereti tantárgyak esetében az epochális tanítási ritmus, a készségtárgyak és az idegen nyelvek esetében a heti szakórai ritmus.

Preventív szemlélete az alsó szakaszban az alapképességek fejlesztését helyezi előtérbe, ezért az írás-olvasást, valamint a számolást lassabb tempóban, a kettős elvonatkoztatás folyamatát fokozatosan bevezetve sajátítják el a kisdíákok.

Szöveges fejlesztő értékelést alkalmaz, melyben a tanuló önmagához mért fejlődését mutatja be és megjelöli a közeljövőben elérendő célokat is.

A teljes személyiség fejlesztésére törekszik, nem pusztán az információ jellegű tudás megszerzésére koncentrál; ez segíti a tanulás egy-egy területén gyengébben teljesítő tanulók más területeken történő kibontakozását.

A Waldorf-pedagógia nevelési rendszerével kompatibilis fejlesztő-terápiás eljárásokat alkalmaz a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésére.

## **Tehetségnevelés a Waldorf-iskolában**

A fenti, az emberi fejlődés sokoldalú lehetőségeit támogató tanítási-tanulási program különösen jól szolgálja a diákok egyéni képességeinek, tehetségének kibontakozását is. A tehetségevelés három pilléren nyugszik a Waldorf-iskolában:

- (i)* A szalutogenezis elvei szerint a fenntartható (kiegyenlített) gyermeki fejlődés érdekében a Waldorf-iskolák az alsó szakaszban tartózkodnak a specializációktól. Az életkornak megfelelő széles alapú, a testi, lelki, és szellemi fejlődést egységben tekintő készségfejlesztést végeznek. Ez jelenti annak bázisát, hogy a tanulók a magukkal hozott tehetséget az emberi képességek széles skáláján bontakoztathassák ki.
- (ii)* Az alsó, a közép és a felső szakaszban egyaránt lehetőséget biztosít a Waldorf-iskola a diákokban rejlő tehetség megnyilatkoztatására, a fejlesztő értékelés által szorongásmentesen, bátorítva önmaga kipróbálását a dráma-, a képző-, a mozgás-, a zeneművészetben csakúgy, mint a kézimunkában, kézművészetben, a sportban vagy a közismereti tantárgyak területén.
- (iii)* A középtagozaton és a felső tagozaton szakkörök segítségével, a felső tagozaton fakultációs, specializációs lehetőségek adásával és mentorrendszer alkalmazásával segíti a megnyilatkozó tehetség további fejlődését.

## **A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő (BTMN) tanulók ellátása**

A beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel (BTMN) küzdő tanulók diagnosztikus kategóriája valójában inkább átmeneti nehézségeket jelez, mint tartós tanulási vagy beilleszkedési hátrányt. Ennek hátterében állhat érési késés, pszichés ok, betegség, kedvezőtlen környezeti feltételek vagy egyenetlen képességstruktúra. A megfelelő preventív és proaktív szemléletű beavatkozás segítségével a tipikus fejlődési úttól való eltérés mértéke csökkenhet, akár meg is szűnhet egy későbbi életkorban. E mellett a másodlagos pszichés sérülések is megelőzhetőek. A Waldorf-iskolák a BTMN-tanulók ellátása során is elsősorban a prevencióra helyezik a hangsúlyt. Ezt a következő négy alappillér együttes alkalmazásával biztosítják:

- A fentebb részletezett preventív és proaktív szemléletű Waldorf-tanterv, azon belül is az alsó szakasz sajátosságai, és a speciális készségfejlesztő Waldorf-tantárgyak preventív fejlesztési lehetőségei (ld. a Magyar Waldorf-iskolák Kerettanterve 2020, a Waldorf-pedagógia céljai, feladata c. fejezetet).
- Az osztálytanító differenciáló és tantárgyi megsegítő, felzárkóztató munkája.

- Az állam által is elismert Waldorf-fejlesztő pedagógiai végzettséggel rendelkező fejlesztőpedagógus (Extra Lesson tanár) képesség-készségfejlesztő munkája.
- A Waldorf-pedagógia emberszemléletét követő, vagy ahhoz illeszkedő terápiákban jártas szakember segítségére pszichés vagy emocionális nehézségek esetén.

A prevenció szemléletnek megfelelően a BTMN kezelésében a Waldorf-pedagógia szemléletével illeszkedő Response To Intervention (RTI) modellt alkalmazza. Ennek lényege, hogy a tanító és a szaktanárok, valamint a szülők tapasztalatainak összegzése mellett, a Waldorf-fejlesztőpedagógus által évente elvégzett rövid osztályszűrések segítségével is figyelemmel kíséri a diákok fejlődését, és megszervezi az észlelt nehézségekkel arányos beavatkozást. Nem csak a BTMN diagnózissal rendelkező tanulók ellátásában fontos az osztálytanító és a fejlesztőpedagógus együttműködése. Ez a teammunka az ahhoz vezető folyamatdiagnosztikai úton is döntő jelentőségű. A lehetséges beavatkozások az intenzitás foka szerint a következő lépéseket mutatják:

1. Az osztálytanító a Waldorf-kerettantervnek megfelelő képesség-készségfejlesztő munkát végez, a szenzomotoros, az emocionális és a kognitív készségeket arányosan fejleszti.
2. Amennyiben az osztálytanító fél-egy év múltán észleli, hogy bizonyos tanulók a következő oszályszintű készségfejlesztés ellenére adottságaiknak nem megfelelő fejlődést mutatnak akár tanulási teljesítményeikben, akár a három említett fejlődési terület valamelyikén, és ezt a szaktanárok, és az osztályszűrés is megerősíti, akkor Waldorf-fejlesztőpedagógus segítségét kéri az univerzális tervezésben. A fejlesztőpedagógus javaslatot tesz oszályszinten megvalósítható készségfejlesztő feladatok beépítésére, és tanácsot ad a szülőknek az otthoni megsegítéshez.
3. Amennyiben a következősen oszályszinten megvalósított fejlesztő feladatok sem hoznak megfelelő eredményt, az osztálytanító, a szaktanárok vagy a fejlesztő pedagógus kérheti a heti rendszerességgel működő pedagógiai konferenciát, hogy gyermekmegbeszélés formájában tekintsék át az adott diák helyzetét és a segítség lehetőségeit.
4. Az osztálytanító vagy a tanári konferencia kezdeményezésére a Waldorf-iskola szemléletének megfelelő fejlesztőpedagógiai állapotmegismerés, felmérés és iskolaorvosi vélemény eredményeképpen az adott diák szükségleteinek megfelelően kiscsoportos vagy egyéni fejlesztésben vesz részt. Ezt az osztálytanító és a fejlesztőpedagógus a szülővel is megbeszéli, és tanácsot ad az

otthoni környezet preventív/fejlesztő jellegének erősítésére, az otthoni gyakorlásra.

5. A csoportos fejlesztést szükség szerint a tantárgyi felzárkóztatás területén az osztálytanító, a képesség-készségfejlesztés területén a Waldorf-fejlesztőpedagógus végzi. Az eredményre a fejlesztőpedagógus és az osztálytanító (esetleg szaktanárokkal) közösen legalább félévente rátekinthet, és a szülőt tájékoztatja.
6. Azok a diákok, akik a csoportos fejlesztés hatására sem mutatnak megfelelő haladást, a következő tanévtől egyéni fejlesztőfoglalkozáson is részt vesznek. Ezt az osztálytanító és a fejlesztőpedagógus a szülővel is megbeszéli, és javaslatot ad az otthoni segítségre, gyakorlásra. A fejlesztést szükség szerint a tantárgyi felzárkóztatás területén az osztálytanító, a képesség-készségfejlesztés területén a Waldorf-fejlesztőpedagógus végzi.
7. Azoknak a diákoknak az esetében, akik a megfelelő, következetes, legalább egy évig tartó egyéni fejlesztés hatására sem mutatnak kielégítő fejlődést, és a tanulásban a vártnál jelentősen alacsonyabban teljesítenek, az osztálytanító a fejlesztőpedagógussal és a szülővel való beszélgetés alapján szakértői vizsgálatot kezdeményez.

A folyamat során az osztálytanító a tantárgyi felzárkóztatással, a tanítási tartalmak ismétlésével, kisebb lépésekre bontásával segíti a BTMN tanulót. A Waldorf-fejlesztőpedagógus saját vizsgálatainak és az esetleges szakértői véleményben foglaltaknak megfelelően az egyenetlen képességstruktúra fejlesztésével (a tanuló szükségleteinek megfelelő arányban) a pszichomotorium, a szenzoros integráció, a kognitív képességek vagy a nyelvi képességek fejlesztésére fókuszál. Emellett támogatja az osztálytanító differenciáló és felzárkóztató munkáját. A szülő az otthoni nevelési környezet optimális kialakításával és a rendszeres gyakorlási lehetőség biztosításával segíti a pedagógiai fejlesztő-felzárkóztató munkát. A három fél közös munkája, feladatai pedagógiai megállapodásban is rögzíthetők, mely csatlakozhat az iskola és a családi házasos éves pedagógiai megállapodásához.

A Waldorf-iskolák a BTMN-tanulók ellátásában alkalmazzák az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógynevelési Kar által kiadott Szakmai Ajánlást (2020) is.

### **III.1.7. A tanulóknak az intézményi döntési folyamatban való részvételi jogai gyakorlásának rendje**

A diákönkormányzat egyik feladata, hogy segítse az Iskola tanulói és az iskolavezetés közötti kapcsolattartást. A tanulók és közösségeik az iskolai életüket érintő bármely

kérdésben a diákönkormányzat útján is érvényesíthetik jogaikat. Az 5. osztálytól kezdődően az egyes osztályok tanulói a tanév elején megválasztott diákönkormányzati képviselőkön keresztül tartják a kapcsolatot a diákönkormányzat vezetőségével és közgyűlésével.

A diákönkormányzat és az iskolavezetés kapcsolattartását a diákönkormányzat munkáját segítő tanár támogatja: segíti a diákönkormányzati munkát és minden fórumon képviseli annak érdekeit, napi kapcsolatot tart a tanulókkal iskolai problémáik kezelésében.

A diákönkormányzat közgyűlése nyilvános, a diákönkormányzat működéséről a tanulók tájékoztatást kérhetnek a vezetőségtől. A közgyűlésekről a diákönkormányzat az üléseket követően az osztályképviselőkön keresztül és faliújságon, az iskolaújságban vagy az iskolarádióban, illetve az Iskola honlapján tájékoztatja a diákokat. A diákönkormányzat mindenki számára elérhető az iskolaépületben.

### Diákkörök

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

### Diákönkormányzat

A tanulók és diákköreik diákönkormányzatot hozhatnak létre. A diákönkormányzat tevékenysége a tanulókat érintő valamennyi kérdésre kiterjed, alapvető feladata a tanulói érdekképviselés, önszerveződés megvalósítása, az Iskola döntési folyamataiban való részvétel. A diákönkormányzat munkáját e feladatra kijelölt pedagógus segíti, akit a diákönkormányzat javaslatára a Tanári Kollégium bíz meg ötéves időtartamra. A Tanári Kollégium rendszeresen tájékozik a diákönkormányzat munkáját támogató tanártól a diákönkormányzat működéséről.

A diákönkormányzat a Tanári Kollégium véleményének kikérésével *dönt*: saját működéséről, a működéséhez biztosított anyagi eszközök felhasználásáról, hatáskörei gyakorlásáról, tájékoztatási rendszeréről, egy tanítás nélküli munkanap programjáról.

*Véleményét ki kell kérni* (és a kérdések tárgyalására képviselőjét meg kell hívni):

- az SzMSz jogszabályban meghatározott rendelkezéseinek elfogadása előtt,
- a tanulói szociális juttatások elosztási elveinek meghatározása előtt, az ifjúságpolitikai célokra biztosított pénzeszközök felhasználásakor,
- a házirend elfogadása előtt,
- a tanulók közösségét érintő kérdések meghozatalánál,



- a tanulók helyzetét elemző, értékelő beszámolók elkészítéséhez, elfogadásához,
- a tanulói pályázatok, versenyek meghirdetéséhez, megszervezéséhez,
- az iskolai sportkör működési rendjének megállapításához,
- az egyéb foglalkozások formáinak meghatározásához,
- a könyvtár, a sportlétesítmények működési rendjének kialakításához,
- az SzMSz-ben meghatározott ügyekben.

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

A diákönkormányzat működését saját szervezeti és működési szabályzata határozza meg, amelyet a választó tanulóközösség – a Tanári Kollégium jóváhagyásával – fogad el. Testületét az osztályonként delegált egy tanuló alkotja, tisztségviselőit maga választja SzMSz-e rendelkezései szerint, jogosítványait tisztségviselői útján gyakorolja. A diákönkormányzat felnőtt vezetője a Tanári Kollégium által megbízott segítő pedagógus.

### Diákközgyűlés

Évente egyszer a tanulók tájékoztatására diákközgyűlés összehívását kezdeményezheti a diákönkormányzat vezetője. A közgyűlést a Tanári Kollégium hívja össze a napirendi pontok nyilvánosságra hozatalával.

A diákönkormányzat és a diákkörök az Iskola berendezéseit, termeit térítés nélkül igénybe vehetik, ha ez az iskolai oktatást nem zavarja. A diákönkormányzat önálló bevételét képezi az általa szervezett rendezvények haszna. Egyébként a diákönkormányzat, diákkörök működéséhez szükséges pénzügyi forrásokat az Iskola az éves költségvetésben irányozza elő. A diákönkormányzat rendelkezésére álló pénzeszközök felhasználásáról az elvégzendő feladatokat mérlegelve a diákközgyűlés dönt, a pénzügyi döntések végrehajtását az elnök és a segítő tanár együttesen végzi. A diákönkormányzat támogatást nyújthat a tanulóknak, méltánylást érdemlő esetekben (szociális rászorultság, versenyen való részvétel, tanulmányút stb.).

### **III.1. 8. A szülő, a tanuló, a pedagógus és az intézmény partneri kapcsolattartásának formái**

A Waldorf pedagógia elsődlegesen a személyes kapcsolattartást részesíti előnyben.

Az egyes szülőkkel, a szülői közösséggel, a Szülői Kollégiummal való megfelelő együttműködés, a szülőkkel való kapcsolattartás a Waldorf-iskola kiemelten fontos területe, amelynek kialakításáért és gondozásáért a Tanári Kollégium egésze felelősséggel tartozik.

A szülő gyermeke iskolai életéről, tanulmányairól rendszeres visszajelzést kap. A tanulók egyéni haladásával kapcsolatos szülői tájékoztatás fórumai és módjai a szülői estek, a fogadóórák, az írásbeli visszajelzések a tanulói epocha- és munkafüzetekben, a félévi

értékelés, az év végi szóveges értékelés, a pedagógusokkal folytatott egyéni beszélgetések, családlátogatások.

### ***Szülői estek***

Az osztálytanító havi rendszerességgel tart szülői esteket, melyek során a szülőket tájékoztatja a havi eseményekről, az osztály történéseiről. A szülői estek időpontja a munkatervben meghatározott, erről az osztálytanító a szülőket elektronikus levélben tájékoztatja az első szülői est előtti alkalommal. A szülők a tanév rendjéről, feladatairól, az osztályban tanító pedagógusokról a tanév első szülői estjén kapnak részletes és átfogó tájékoztatást. Új osztályközösségek első szülői estjén továbbá az osztálytanító szóban bemutatja a szülőknek az osztályban tanító valamennyi pedagógust. Ha az osztálytanító szükségesnek látja, rendkívüli szülői estet is összehívhat.

### ***Szülői fogadóórák***

Az iskola valamennyi pedagógusa a munkaterv szerinti időpontokban szülői fogadóórát tart. Fogadóórán kívül is van lehetőség a szülő tájékoztatására, a pedagógussal telefonon vagy írásban egyeztetett időpontban.

### ***Egyéb fórumok***

A szülők kérdéseiket, véleményüket, javaslataikat szóban vagy írásban, egyénileg vagy választott képviselőik, tisztségviselőik útján jelezhetik az Osztálytanítónak vagy a Tanári Kollégiumnak.

Az Iskola pedagógiai programja, SzMSz-e, házirendje és munkaterve nyilvános, a szülők számára is elérhető az Iskola honlapján, továbbá nyomtatott formában a titkárságon. Ezen túlmenően a pedagógiai programról, az SzMSz-ről, a házirendről és a munkaterről az intézményvezetőtől a munkatervben meghatározott intézményvezetői fogadóórákon kérhetnek a szülők tájékoztatást.

### ***A szülői szervezettel való kapcsolattartás***

Az intézményvezető és a Szülői Kollégium képviselője az együttműködés tartalmát és formáját tanévente – az iskolai munkaterv és a szülői szervezet munkaprogramja alapján – egyezteteti. A szükség szerint tartott közös megbeszéléseken felül az intézményvezető tanévente egyszer a Szülői Kollégium ülésén szervezett szülői fórumon találkozik a szülőkkel, ahol tájékoztat az Iskola nevelő-oktató munkájáról, az aktuális feladatokról, válaszol a szülői kérdésekre, felvetésekre. Az intézményvezető a Szülői Kollégiumot – képviselője útján – rendszeresen tájékoztatja az Iskola pedagógiai tevékenységéről, a tanulókat érintő kérdésekről. A tájékoztatás továbbításáról az egyes osztályok szülői közössége felé a Szülői Kollégium osztályképviselői gondoskodnak, továbbá az osztályok szülői közösségeivel tartják a kapcsolatot, az osztályszintű kérdések mellett az iskolai munka egészéről is tájékoztatást nyújtanak.

Az intézményvezető elektronikus úton is tájékoztatást nyújt a szülői közösségeknek és a Szülői Kollégiumnak az Iskola életét érintő eseményekről.

A Szülői Kollégium képviselőjét minden olyan kérdés tárgyalására meg kell hívni, amelyben a szülői szervezetet jogszabály vagy a jelen szabályzat értelmében véleményezési vagy egyetértési jog illeti meg, továbbá akkor is meg kell hívni, ha az Iskola valamely ügyben a szülők segítségét igényli. Az Szülői Kollégium képviselője az e körbe tartozó ügyekben tanácskozási joggal vesz részt a tanári konferencián, egyéb testületi ülésen.

Az iskola minden közérdekű közleményt elsősorban a honlapján ([www.tamasiwaldorf.hu](http://www.tamasiwaldorf.hu)) és az iskolai hirdetőfelületén (faliújságon) tesz közzé. Az iskolai alapdokumentumok hozzáférhetőek az iskola titkárságán nyomtatott formában.

A szülő jogosult az iskola pedagógiai programjának, házirendjének megismerésére és e dokumentumokról tájékoztatás kérésére, joga továbbá, hogy gyermeke iskolai jelenlétéről, fejlődéséről, tanulmányi előmeneteléről rendszeresen részletes és érdemi tájékoztatást, neveléséhez tanácsokat, segítséget kapjon.

A szülők az Iskolával való nevelési kapcsolat során figyelembe veszik az Iskola és a tanárok pedagógiai ajánlásait, illetve képviselik gyermekük érdekeit és jogait. Az osztálytanítóval (osztálykísérővel) és a tanárokkal kialakított személyes kapcsolattartással és a rendszeresen megtartott szülői esteken, iskolai ünnepeken, rendezvényeken való részvétellel bekapcsolódnak az Iskolában folyó szellemi és pedagógiai folyamatokba. Tiszteletben tartják a tanárok szellemi, pedagógiai munkáját, abba közvetlen módon beavatkozni nem kívánnak, ugyanakkor a pedagógiai munkával kapcsolatban kérdéseket, észrevételeket, javaslatokat fogalmazhatnak meg.

A szülők személyes probléma esetén az osztálytanítókhoz, illetve az érintett szaktanárokhöz fordulva közösen keresnek megoldást. Részletes szabályozását a Házirend XI. pontja tartalmazza.

Osztályszintű probléma esetén az osztály szülői közössége és az osztályban tanító tanárok együttes részvétellel osztálymegbeszélést tartanak a felmerült kérdés megoldására. Megoldatlan osztály-, illetve iskolaszintű problémával a szülők a Tanári Kollégiumhoz fordulhatnak.

A szülők az Iskola pedagógiai munkájával és működésével kapcsolatban kérdéseket tehetnek fel, továbbá javaslatot, észrevételt tehetnek szóban vagy írásban, az Iskola bármely munkatársához, testületéhez, szervezeti egységéhez. A szülői megkeresésre a testületek 15 napon belül írásban érdemi választ adnak, továbbá biztosítják, hogy a megkeresés tárgyalásakor a szülő a testület ülésén hallgatóként részt vehessen. Ha a szülői megkeresés kérdésében a megkeresett nem illetékes, a szülői beadványt soron kívül továbbítja a válaszadásra és intézkedésre jogosult iskolai testülethez, munkatárshoz.

Az iskolavezetés és a Tanári Kollégium kapcsolattartása folyamatos. Az öniszervezetéből fakadóan az iskolavezetés visszacsatolással tartozik megbízójának, a Tanári Kollégium felé a vezetői feladatok ellátásáról, amely kötelezettségének a heti rendszerességgel tartott tanári konferenciákon folyamatosan tesz eleget. A folyamatos tájékoztatáson túl félévkor és év végén összegző beszámolót terjeszt a Tanári Kollégium elé.

A kapcsolattartás elsődleges fóruma a tanári konferencia, a pedagógusok is elsősorban itt kérdezhetnek, észrevételezhetnek, kezdeményezhetnek az iskolavezetéssel kapcsolatban szóban, írásban, egyénileg vagy munkacsoportjaik útján.

### ***Kapcsolattartás a Fenntartóval***

Az Iskola kiemelt kapcsolatot ápol fenntartójával, a Tamási Aranyalma Waldorf Egyesülettel. A fenntartó feladata az Iskola működéséhez szükséges jogi keretek és gazdasági feltételek megteremtése. A fenntartó a jogszabályban meghatározott intézményfenntartói tevékenységet a Tanári Kollégium által hozott döntések figyelembevételével látja el, biztosítva és támogatva a Waldorf-kerettantervben deklarált iskolai öniszervezést. Az egyesület és az Iskola döntéshozó testületei írásban tájékoztatják egymást üléseikről, döntéseikről.

A fenntartó és Iskola együttműködésének területeit, az együttműködés formáit és szerveit, a feladat- és felelősségmegosztást részletesen az SzMSz 10. számú melléklete szabályozza *Fenntartó – Iskola együttműködésének rendje* cím alatt.

### ***Kapcsolat a Magyar Waldorf Szövetséggel***

A Magyar Waldorf Szövetséggel és a pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó Waldorf Ház Pedagógiai Szolgáltató Intézettel az alkalmazott Waldorf-pedagógiára és a Waldorf-név használati jogára tekintettel az Iskola szoros kapcsolatot ápol.

A *Magyar Waldorf Szövetség*hez több kötetlék is kapcsolja az Iskolát. Egyrészt a Szövetség szervezetéhez csatlakozva – tagszervezeteként - része a Waldorf-pedagógia magyarországi közösségének. A Szövetség másfelől a Waldorf-kerettanterv és a Waldorf-névhasználat engedélyezésének jogosultjaként felelős a Waldorf-pedagógia hazai minőségvédelméért, amelyre tekintettel az Iskola tevékenységére irányadóak a Szövetség keretében elfogadott közösségi szabályok, irányelvek, állásfoglalások és ajánlások mind a pedagógia, mind a működés területén.

A Waldorf Ház szolgáltatásait az Iskola egyedi megrendelések alapján, az aktuális iskolai feladatok függvényében és azok ellátásához veszi igénybe, a rendelkezésre álló költségvetési keretekre is figyelemmel.

### ***Kapcsolat a pedagógiai szakmai szolgálatokkal***

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

A pedagógiai szakszolgálatokkal, a gyermekjóléti szolgálattal, való kapcsolattartás történhet együttműködési megállapodás alapján, informális csatornákon, levelezéssel, személyes és telefonos megbeszéléseken, egyeztetett megbeszéléseken az Iskola és a szakszolgálat munkaterve mentén. Az Iskola sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanulóinak ellátása érdekében a tanulókat nevelő-oktató pedagógusok, továbbá a speciális ellátásukat végző pedagógusok révén az Iskola folyamatosan, az éves munkaterv és a fejlesztő pedagógus munkaprogramjában foglalt ütemezés szerint tart kapcsolatot az illetékes pedagógiai szakszolgálatokkal.

### ***Iskolaorvos, védőnő***

Az iskola-egészségügyi ellátást biztosító iskolaorvossal és védőnővel a tanulók egészségi állapotának megóvása érdekében az Iskola közvetlen és rendszeres kapcsolatot tart. Közreműködésükkel szervezi a tanulók iskolaorvosi, iskolafogászati, védőnői szűrését, a kötelező védőoltásokat. Az iskola-egészségügyi ellátással kapcsolatos részletes szabályokat az SzMSz XI. fejezete tartalmazza. *A tanulók rendszeres egészségügyi felügyeletének és ellátásának rendje* cím alatt.

### ***További külső kapcsolatok***

Az Iskola a feladatainak megfelelő ellátása érdekében állandó vagy eseti kapcsolatban áll a köznevelés területén működő hatóságokkal és szolgáltatókkal, továbbá a helyi szervezetekkel, illetve a Waldorf-pedagógiához kapcsolódó szervezetekkel, így:

- a megyeszékhely szerinti járási hivatallal
- a Magyar Államkincstár Tolna Megyei Igazgatóságával
- az illetékes szakhatóságokkal: ÁNTSZ, Tűzoltóság, továbbá NÉBIH, munkavédelmi felügyelőség
- a Könyvtárellátóval, tankönyvkiadókkal, kiadókkal
- az alkalmazottak munkaalkalmassági vizsgálatát ellátó szolgáltatóval: Dr. Szatmári és Társa Egészségügyi Bt.
- a Tamási Waldorf Óvodával
- más Waldorf-iskolákkal és Waldorf-óvodákkal
- külföldi Waldorf-intézményekkel
- a helyi önkormányzattal
- a helyi nevelési-oktatási intézményekkel
- a helyi közművelődési intézményekkel (Művelődési Központ, könyvtár)
- a helyi médiával

Az Iskola helyiségeiben, területén párt, politikai célú mozgalom vagy párthoz kötődő szervezet nem működhet, párt vagy párthoz kötődő szervezettel kapcsolatba hozható politikai célú tevékenység nem folytatható, az Iskola politikai szervezetekkel nem tart kapcsolatot.

### ***Az Iskola külső kapcsolatainak szervezése, felelőse***

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

Az Iskola külső kapcsolatainak szervezése és koordinálása, a kapcsolattartás során az Iskola képvisellete alapvetően az intézményvezető feladata.

A Tanári Kollégium más pedagógusnak is adhat a külső kapcsolattartásra eseti vagy állandó megbízást.

### ***III.1.9. Tanulók, szülők/gondviselők értesítésével kapcsolatos szabályok***

A szülők/gondviselők elérhetőségeiket (telefon, e-mail, értesítési postacím) kötelesek megadni az iskola számára a beiratkozáskor. Amennyiben ebben változás áll be, az iskolában be kell jelenteniük a változás tényét és az új elérési útvonalat.

Veszélyhelyzet, tanuló baleset esetén az osztálytanító vagy az ügyeletes pedagógus a szülőt telefonon értesíti.

Amennyiben a szülő akadályoztatása okán nem tud személyes megbeszélésen részt venni, írásos formában (elsősorban elektronikus levélben) kérheti a pedagógustól a tájékoztatást.

Az osztálytanító a gyermekkel személyesen tartja a kapcsolatot. Az iskola Tanári Kollégiuma semmilyen módon nem támogatja a gyermekkel az elektronikus felületen való kapcsolattartást. Kivételt képez ez alól a járványügyi veszélyhelyzet, illetve a gyermek személyes iskolai részvételét kizáró esemény (az Osztálytanító és a Tanári Kollégium közösen határoz ezekről az esetekről).

Az iskolával és/vagy a diákkal kapcsolatos hivatalos értesítést az iskola a szülő által bemutatott lakcímkártyán szereplő értesítési címre postai úton juttatja el.

### **III.1. 10. A tanulmányok alatti vizsgák tantárgyankénti, évfolyamonkénti követelményei**

Az osztályozó vizsgák tantárgyankénti és évfolyamonkénti követelményeit, mely megegyezik az adott osztályfok tananyagával, melyet a Waldorf kerettanterv 2020. tartalmaz. Az osztályozó vizsgákra jelentkezés legalább egy hónappal a vizsga megkezdése előtt lehetséges. A vizsgára jelentkezés módjai:

1. Kérelem benyújtása az intézmény képviselőjének tanuló által szülői aláírással.
2. Szaktanár jelzése alapján, hiányzás (30%-ot meghaladja adott tárgyból) miatt.

A tanulókra vonatkozó értékelés részletes leírását a Pedagógiai Programunk tartalmazza.

Az esetleges javító vizsgákra a tanítási év végén, augusztusban van lehetőség. Javító vizsgára abban az esetben kerül sor, ha a tanuló az egyik epocháját, vagy a szaktárgyi követelményeket nem teljesítette, adott tanév június 15-ig nem számolt be.

Az esetlegesen szükséges vizsgákról, évisméltésléről a szülőt a félév, illetve a tanév zárását megelőzően 30 nappal írásban értesíteni kell.

Iskolánkban alapvető elv, hogy nincs buktatás, évfolyamisméltés. Szem előtt tartjuk a tanuló alapvető képességeit, melyeket figyelembe veszünk az értékelés során. Mégis vannak olyan helyzetek, amikor ún. értékelő vizsga szükséges lehet. Ezek az alábbiak:

1. Tanévközben érkező tanuló.
2. A tanuló betegség vagy egyéb távolléti ok miatt nem tudta teljesíteni az egyes tantárgyakhoz kötött elvárásokat.
3. Egyéni tanulói munkarend.
4. Magasabb évfolyamokon - 6-7-8 - nem képességbeli okok miatt elmaradt fejlődés a tantervi minimum elsajátítása terén.
5. A területileg illetékes Pedagógiai Szakmai Szolgálat szakvéleménye alapján évfolyamisméltés javasolható.

Tanévközben érkező tanuló esetében történő értékelő vizsga

Tanévközben érkező tanuló esetében szükség lehet arra, hogy egy előre meghatározott időintervallum után, a tanulóval, és a szülővel egyeztetett időpontban a tanuló számot adjon a tudásáról. Ekkor az osztálytanító/ szaktanár által a felkészülés időszakának kezdetén ismerttetett, és írásban megadott tantárgy - és annak pontosan meghatározott

részből- írásos, vagy /és szóbeli formában a tanuló értékelő vizsgát köteles tenni. Ha a tanári kollégium úgy dönt, akkor a tanuló eggyel alatta lévő évfolyamba irányítható.

A tanuló betegség vagy egyéb távolléti ok miatt nem tudta teljesíteni az egyes tantárgyakhoz kötött elvárásokat.

A tantárgyi követelmények nem teljesítésének elbírálása mindig egyedi, a tanuló képességeihez mért szempontok alapján történik. Meghatározott hiányzásmennyiség elérését követően a tanulónak értékelő vizsgát kell tennie. Mivel osztálytanítója a hiányzásokat figyelemmel követi, úgy az ő feladata, hogy erről a tényről a tanulót és szüleit (gondviselőjét) írásban értesítse. A tanulónak megfelelő időt kell adni a felkészüléshez. Alapelv, hogy legkésőbb az adott tanév augusztus 25.-éig a vizsgának le kell folynia. Ellenkező esetben a tanuló nem folytathatja tanulmányait az iskolában.

### ***III.1.11. A felvétel és az átvétel –Nkt. keretei közötti – helyi szabályai***

#### ***Az osztályösszetétel pedagógiai elvei, tanulófelvétel***

Az osztályok összeállítása során több szempontot kell figyelembe venni. A nemek közötti kiegyenlítettség a Waldorf-iskolák elindulása óta nagyon fontos. Törekszünk arra, hogy az osztályokban azonos arányban legyenek fiúk és lányok. Az iskola fizikai lehetőségeihez alkalmazkodva határozzuk meg az egyes osztályokba felvehető gyerekek maximális létszámát, figyelve arra, hogy minél többen alkossák az osztályközösséget. Ezt nagyon lényegesnek tartjuk, mert a tanár és diák személyes kapcsolata mellett a diákok közötti kapcsolatok sokszínűsége is jelentős nevelő erővel bír. A gyerekek között kialakuló gazdag kapcsolati háló lehetőséget teremt a tolerancia gyakorlására, a csoportos együttműködések változatos kialakulására, a dinamikus átalakulásokra és a szélsőséges helyzetek csillapítására. Az osztályokba integrálható és integrálandó sajátos nevelési igényű diákok ideális létszáma 10% körül van. Törekszünk arra, hogy az osztályokba a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből sikerüljön gyerekeket felvenni, ezáltal az osztályközösség leképezheti a társadalom összetételét, és ez önmagában komoly nevelő erő.

#### ***Felvétel az első osztályba***

A Waldorf-iskola nem kötelező felvételt biztosító iskola. A Waldorf-iskolák általános pedagógiai célkitűzése a gyermekek harmonikus, egészséges fejlődése, ennek következtében a jelentkező gyermekeknél nem a jövőben várható teljesítmény a felvétel kritériuma. Igyekszünk olyan osztályokat kialakítani, amelyekben a különböző temperamentumú, lelki alkatú gyermekek között egyensúly van, ugyanakkor figyelünk a



fiúk-lányok arányára is. Tekintetbe vesszük a szülők iskolaválasztási szempontjait is, ez ugyanis döntő jelentőségű az elkövetkező időszak pedagógiai együttműködésének sikere érdekében. A kiépülő iskolánk esetében a jelentkező gyermekek közül sok Waldorf-óvodában nevelkedett, illetve testvére már az iskola tanulója, így ők a felvételnél előnyt élveznek.

Iskolánk az intézmény iránt érdeklődő szülők számára a beiratkozási időszak előtt több hónappal előadás-sorozatot indít. Ezeket a tanári kollégium tagjai, az iskola más munkatársai, illetve szülők, vagy más meghívott előadók tartják. Az előadók a Waldorf-pedagógia alapelveinek, fő irányvonalainak ismertetése mellett betekintést nyújtanak a pedagógia szellemi hátterébe, módszertanába, valamint az iskola életének jellegzetességeibe. Ezt követően a szülők jelentkezési lapot töltenek ki, melyen a megadott kérdések alapján részletesen le kell írniuk gyermekük eddigi fejlődését, és indokolniuk kell az iskolánkba való jelentkezésüket. Az utolsó beszélgetésen lehetőség szerint a tanári kollégium bemutatja a leendő osztálytanítót.

A gyerekek számára szervezett játékos ismerkedés és a szülőkkel folytatott beszélgetés során az első osztály összeállításáért felelős tanári csoport igyekszik minél pontosabb képet kialakítani a gyerekekről, a szülőkről, a családban kialakult szülő-gyermek kapcsolatáról. Részletesen áttanulmányozzák a szülő által beadott jelentkezési lapot, ami kialakítja a beszélgetés vázát. A szülő ilyenkor részletesen beszélhet gyermekéről, kifejtheti azokat a fontos momentumokat, amelyeket a jelentkezési lapon nem állt módjában részletezni, a tanárok pedig olyan kérdéseket vethetnek fel, melyek a beadott anyag alapján lényegesnek tűnnek. Természetesen a szülők is feltesznek olyan kérdéseket, melyekre az előadások alapján nem sikerült választ kapniuk.

A gyermekek számára szervezett játékos ismerkedésen a foglalkozáson részt vevő pedagógusoknak alkalmuk van az iskolába jelentkező gyermekek alaposabb megismerésére. A személyes találkozók végén a tanárok összegzik a tapasztalataikat, és összeállítják az osztályt. A felvételre javasolt gyermekeket a Tanári Kollégium egyetértésével vesszük fel az osztályba.

A leendő osztálytanító ellátogat a különböző óvodai csoportokba is, hogy eljövendő tanítványait az óvodai tevékenységen belül is megismerhesse.

### ***Felvétel a magasabb osztályokba***

Előfordul, hogy tanév közben, vagy az új tanév kezdetén jelentkeznek szülők felvételi kérelemmel. Ilyen esetben az osztálytanító az osztályban tanító kollégáival együtt mérlegeli, hogy az osztály tud-e újabb gyermeket befogadni. A felvételi legalább két tanár jelenlétében zajlik, módját és a felvétel kritériumait a gyermek életkora és az illető osztály összetétele határozza meg. Ezt az iskola a Szervezeti és Működési Szabályzatában rögzíti.

A felvételtől az osztálytanító hoz döntést, aminek eredményéről értesíti a tanári kollégiumot és a szülőket.

### **III.1.12. Elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátításával kapcsolatos iskolai terv**

#### **II. Az elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátításának célja, hogy a tanulók**

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

#### **2. Az elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátításával kapcsolatos iskolai feladatok:**

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

#### **3. Az elsősegély-nyújtási alapismeretek elsajátítását szolgáló iskolai tevékenységek**

*a) az egyes tantárgyak tananyagaihoz kapcsolódó ismeretek:*

<b>Tantárgy</b>	<b>Elsősegély-nyújtási alapismeret</b>
természetismeret, biológia	sérülések ellátása, allergiás tünetek, kezelése, vérzések csillapítása, légzési akadályok elhárítása, rovarcsípések enyhítése, újraélesztés alapfogásai
kémia, fizika	vegyszerek és mérgek hatásai, forrázás veszélyei és kezelése, égési sérülések és azok ellátása, gázok okozta mérgezés tünetei és a segítségnyújtás módja

mozgás és testnevelés, dráma	esés, húzódás, rándulás, ficam tünetei és kezelése, teendők komolyabb sportsérülések esetén
vizuális kultúra: festés, rajz-grafika	festékek, ragasztók káros hatásai és tünetei
informatika	számítógép káros hatásai és a felelős használat elsajátításának módja
kertművelés, kézművesség	szerszámok, eszközök sérülésveszélyei, a sérülések ellátása
zene	hangszálak sérülései és a probléma megelőzése

*b) osztályfőnöki órák keretében feldolgozott elsősegély-nyújtási alapok*

5-8. évfolyamokon

- minden évfolyamon rendszeresen felmerülő témák, projektek: nemi felvilágosítás, médiaismeret – a szemléletformáló alkalmak célja a tudatos hozzáállás kialakítása és a káros következmények kezelése,
- évente egyszer az iskolaorvos, védőnő bevonásával szervezeten, különösen a következő témákban: segítségnyújtás és teendők közlekedési és egyéb balesetek esetén, a mentőszolgálat működése, mentő hívásának módja,

9-12. évfolyamokon rendszeresen a következő témákban:

- drogprevenció (tudatmódosító- és kábító szerek hatása, használatuk veszélyei),
- egyéb függőségek veszélyei és kezelése, például: cigaretta, alkohol, játék, virtuális világ.

*b) tanórán kívüli egyéb foglalkozások szervezése*

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

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

### III. A HELYI TANTERV

#### **III.2. 1. Tanrend, tantervi sajátosságok**

Az órarendet a Tanári Kollégium megbízása alapján a pedagógusok készítik el. Az előírt órakeretek az adott osztályfokon tanévenként eltérőek lehetnek annak függvényében, hogy a szabadon választott tárgyak óraszámuként alakul.

Az adott osztályfok heti óraszám a tantárgyfelosztásban kerül rögzítésre.

A főoktatás során kerülnek sorra az epochális rendszerben tanított tárgyak, epochánként 2, 3 illetve 4 hét időtartammal az adott epocha időkeretének megfelelően.

A nap rendjét, a tanórák és a szünetek rendjét az iskola házirendje tartalmazza.

Ünnepeink rendje a tanév kezdetét megelőzően az éves munkatervben kerül rögzítésre. Az ünnepeken való megjelenés a tanulók számára azok pedagógiai tartalma miatt kötelező, az ünnepek napja tanítási napként elszámolható.

A nemzeti ünnepekről az ünnepet megelőző vagy az azt követő napon a főoktatás keretében kerül sor osztályonként, a főoktatás időtartamában.

A napközi működése kompromisszum eredménye, mert bár a Waldorf-oktatás céljaival és szellemével ellentétes, hogy a gyermekek a délutánt az iskolában töltsék, ma a legtöbb családot a gazdasági kényszer mindkét szülő teljes állású foglalkoztatására sarkallja.

#### **III.2. 2. A választott kerettanterv megnevezése**

A Waldorf-pedagógia alapján működő intézmények Waldorf-kerettanterve, mint a nevelés-oktatás tartalmi kérdéseire vonatkozó egyedi megoldás, illetve mint az intézmény nevelési programjának és helyi tantervének alapidokumentuma.

*(A Magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020 a dokumentum mellékletét képezi.)*

**III. 2. 3. A Waldorf kerettanterv 2020. által meghatározott óraszám feletti kötelező tanórai foglalkozások, továbbá a Kerettantervben meghatározottakon felül a nem kötelező tanórai foglalkozások megtanítandó és elsajátítandó tananyaga, az ehhez szükséges kötelező,**

***kötelezően választandó vagy szabadon választható tanórai foglalkozások megnevezése, óraszám.***

### ***1. Erdőjárás***

Iskolánk az alsó három évfolyamon a kötelezően választható testmozgás keretén belül Erdőjárás órát tart.

*„Nincs rossz idő, csak rossz ruházat.”*

Az általános iskolai évek első felében kiemelt fontosságú a rendszeres kapcsolatot az erdővel. Ahogy az alcím is mutatja, az iskolai élet szerves egészébe kívánjuk beemelni az erdőt, a gyerekek jelenlétét az erdőben, mivel ezt az iskola helyi adottságai megengedik. Nem az időjárás határozza meg, hogy alkalom nyílik-e az erdő felkeresésére, hanem a gyerekek alkalmazkodnak megfelelő ruházatukkal a váltakozó időjáráshoz: a tűző napsütéstől a szakadó esőig. Ennek köszönhetően lehetőség nyílik megismerni az erdő összes arcát.

Az érzékszervi tapasztalatok teszik lehetővé a gyermekek számára a világ megismerését. Ezek hiányában egyre inkább sorvad az emberi megismerési képességünk is. Minél több természetes tárggyal és élőlényel találkozik élő közegében a kisgyermek, annál jobb alap képződik a későbbi tantárgyak megértésére. Érzékszerveink mind gyakrabban találkoznak manapság egy művi világgal, több és több időt töltünk az elektromos készülékek garmadája előtt és között. Ha a gyermek első 8-9 éves korában nem kap megfelelő ellensúlyt mindezekhez, nem lesz mire alapoznia a későbbi években és eleve kevesebb eséllyel vág neki az intellektuális tartalmak felvételéhez! Az agykutatás kimutatta, hogy az érzékek által közvetített tapasztalatokon keresztül jönnek létre a kognitív struktúrák az agyban, melyek minden tanulás alapját képezik. A gyermekek érzékelése egységben zajlik, egyszerre vesz részt benne minden érzékszerv.

### ***2. Udvari játék***

Iskolánk az első évfolyamon a kötelezően választható testmozgás keretén belül „udvari játék” nevű órát tart.

Az első osztályba érkező gyermekek számára nagyon fontos az iskolai környezetbe, az osztályközösségbe szocializálódás folyamata. Az életkorukból adódóan nagyszerű lehetőséget nyújt erre az udvari szabad játék, mely során maguk határozzák meg a játék fajtáját, szabályait.

#### IV. Mese-mitológia

A magyarországi Waldorf-iskolák kerettanterve (2020) 77. oldalán leírt lehetőséggel élve iskolánkban a szabadon választható tárgy, a „szabad vallás“ tantárgy „mese-mitológia“ megnevezéssel kerül megtartásra. Indoklás: iskolánkban e tantárgy tanításánál a hangsúlyt alsóbb évfolyamokon a mese, majd a mitológiai-vallási szövegek feldolgozására helyezzük. Ilyenformán nem beszélhetünk vallásoktatásról.

Továbbá nincs iskolánk alsóbb évfolyamain választható tantárgy, foglalkozás.

#### **III.2. 4. Alkalmazható tankönyvek, tanulmányi segédletek és taneszközök kiválasztásának elvei, figyelembe véve a tankönyv térítésmentes igénybevétele biztosításának kötelezettségét**

A Waldorf-iskolában a tanítás záloga és a tudás forrása nem a tankönyv, hanem a tanár. Ő választja ki azt a tananyagot és tanulási formát, amely a gyerekek adott csoportjának leginkább megfelel.

A tanórák gondos előkészítése segíti a tananyag képi megragadását, ezáltal megszólítja a gyerekek érzésvilágát, és felkelti az érdeklődésüket. Szöveggyűjtemények, feladatgyűjtemények, szótárak, atlaszok, irodalmi- és más segédanyagok, források vagy kézikönyvek, illetve a kerettantervi tartalmak feldolgozását segítő, a Magyar Waldorf Szövetség és a fenntartásában működő szakmai szolgáltató intézet (Waldorf Ház) gondozásában megjelenő tanulói munkafüzetek, segédletek használata fontos, de mindig a tanár által előkészített, feldolgozott és átadott tananyag alátámasztására használjuk őket. A tartós tankönyveket, a kötelező és ajánlott irodalmi műveket vagy egyéb tankönyveket a szociálisan rászoruló tanulók számára az iskolai könyvtárak biztosítják.

A hagyományos tankönyveket és a legújabb technológiának megfelelő audiovizuális taneszközöket elsősorban a Waldorf-iskolák felső tagozatán használják. Az önálló kutatómunka forrásai a primer irodalom, a szöveggyűjtemények, eredeti dokumentumok, saját munkalapok, statisztikák, lexikonok, amelyek növekvő mértékben képezik a felső tagozat munkájának részét. A diákoknak meg kell tanulniuk, hogy a tananyagnak maguk adjanak formát, adott esetben olyan formát, hogy azt nyilvánosságra is lehessen hozni. Meg kell tanulniuk, miként kell folyamatokat leírni, dokumentálni és rendszerszerűen tagolni.

A Waldorf-iskolában elsősorban a tanulók által vezetett vagy összeállított epocha-füzetek veszik át a tankönyvek szerepét.

### ***III.2.5. NAT-ban meghatározott pedagógiai feladatok helyi megvalósításának részletes szabályai***

#### ***Az erkölcsi nevelés***

A Waldorf-iskola létrehozásának pillanatától működésének mindennapjain át olyan tudatos személyes jelenléte igényel mind szülői, mind tanári részről, amely már hozzáállásunkat tekintve önmagában példamutató az iskolába járó gyerekeknek. A szülők tudatos döntésük alapján nem csupán anyagi fenntartóivá válnak az intézményeinknek, de napról napra iskolai események közreműködő-szervezői, az iskola szellemiségébe bekapcsolódóan tényleges éltetői lesznek gyermekük iskolája életének. A tanárok munkája is kiemelkedő együttműködést igényel: a gyermekek ennek tudatában folytatják tanulmányaikat. Az iskolai életnek minden mozzanata a jelenlétnak ezt a magas minőségét feltételezi: mindez minden fél számára a lehető leggyakorlatibb találkozást hozza az életben rájuk váró feladatokkal.

#### ***Nemzeti öntudat, hazafias nevelés***

A nemzeti öntudatra nevelés gyakorlatában valósul meg a Waldorf-iskolában. Diákjaink számára már az első évfolyamokon a magyar kultúrával áthatott tantervünk biztosít természetes anyanyelvi közeget: a magyar költészet és a magyar zene-, ritmus- és dallamkincs határozzák meg a mindennapjaikat. Kézműves-művészeti tantárgyaink, iskolai ünnepeink révén népi kultúránk hagyományait élhetik meg a tanulók. A felsőbb évfolyamokon nemzeti ünnepeink megemlékezéseinek létrehozásában alkotóan vesznek részt a diákok. A tantervünknek számtalan olyan vetülete van, amely akár a közvetlen lakóhely megismerése által a szülőföld, akár a történelem sokszínűségének felismerése által a hazaszeretet érzését táplálják.

#### ***Állampolgárságra, demokráciára nevelés***

A Waldorf-iskola működésének feltétele egy öngazgatási alapokon szerveződő iskolairányítás. Ezzel kiváló példát ad az együttműködésből születő munkára, az együttélési szabályok megalkotására és alkalmazására, az egyéni és közösségi célok összehangolásának gyakorlatára. Az iskolában alkalmazzuk a „pozitív fegyelmelés” eszközeit, az egyenlő bánásmód elvét.

A delegációs elven működő iskolavezetés elengedhetetlen eleme a személyes felelősségvállalás. Az önkormányzás elve a tanulókkal folytatott munkában is fontos elem. A demokratikus döntéshozatal gyakorlása megjelenik a különböző iskolai programok, ünnepek, diáknapok és egyéb rendezvények, művészeti projektek

előkészítésében és lebonyolításában. Az egyéni kezdeményező-készség támogatását a Waldorf-iskolák kiemelt pedagógiai-fejlesztési célként kezelik.

### ***Az önismeret és a társas kultúra fejlesztése***

A Waldorf-pedagógia vallja, hogy az iskola egyik legfontosabb feladata a szociális képességek fejlesztése. Pedagógiai működésének egyik alappillére a diákok együttműködési készségének, az egymás felé fordulásnak folyamatos gyakorlása. A művészeti – különösen az euritmia, a dráma és a közös zenei – nevelésben már az alsóbb osztályfokokon is igen nagy jelentősége van a közösségi együttműködésen alapuló tanulásnak, a nagyobb csoportok közös művészeti előadásainak, fellépéseinek. Ez a törekvés tizenkét éven keresztül végigkíséri egy-egy osztály életét. A kézműves és képzőművészeti tantárgyak az akarati nevelés legfőbb eszközei: az évek múltával egyre fokozottabban szolgálják az önismeretet, s így a társas együttélés megalapozóivá lesznek.

### ***A családi életre nevelés***

Az átrendeződő, relativizálódó értékrendű világban egy Waldorf-iskola működésében kiemelkedő szerep jut a fokozott családi együttműködésnek. Már eleve evvel az alaphelyzettel természetes pozitív nevelési alapközeget biztosít a gyermekek számára. Az eltelő évek során a diákok fokozatosan egyre több közösségi feladatot vesznek át a családtagoktól. Ugyanakkor az új Waldorf-kerettantervben tantervi célkitűzés az egészségre és az egészséges szexualitásra nevelés.

### ***A testi és lelki egészségre nevelés***

A Waldorf-iskolák pedagógiai és iskolafenntartási tevékenységeikben a diák-szülő-tanár hármására építenek. Az egészségességre törekvés az iskolai élet minden szintjére kiterjed: a pedagógiai munka fontos mozzanata a fejlesztő pedagógusokkal és az iskolaorvossal való szoros együttműködés. Ez a figyelem általános igényként/követelményként szervező ereje az iskolai folyamatoknak: pozitív hatása van a családok életére is. A Waldorf-iskolák higiéniai pedagógiai szerepe a magyar közoktatásban ezen a területen is érzékelhető. Az 1-3. osztályban hétfőnként megtartott Erdőjárás alkalmával kirándulásokon veszünk részt. Ezekkel a napokkal mind szervezésüket, mind tartalmukat tekintve szintén a fiatalok testi egészségének nevelése az egyik célunk.

### ***Felelősségvállalás másokért, önkéntesség***

Az átdolgozott Waldorf-kerettanterv ajánlásaiban megfogalmazottak szerint iskoláinknak törekedniük kell az inkluzív jellegű közösségépítésre: céljai között elhangzik, hogy elfogadó, együttműködő és ösztönző légkör jöjjön létre az iskolában. (A különböző készségbeli nehézségekkel küzdő diákok számaránya az osztályközösségben ne haladja



meg az ország összlakosságára eső átlagokat.) Ezen általános működési elv szerint a diákok személyiségfejlődésének egyik csúcspontja a tizenegyedik évfolyamban megvalósítandó szociális gyakorlat. Az egyéni felelősségvállalás gyakorlati próbája minden diákot szembesít az emberélet közösségi és egyéni határaival is, megtapasztalják a valóságos segítség jelentőségét a szociális kapcsolatokban.

### ***Fenntarthatóság, környezettudatosság***

A Waldorf-iskolák fenntartásának biztos alapját adó szülői körnek olyan tudatos döntést kell meghoznia, amikor ezt az iskolatípust választják gyermeküknek, amely már eleve feltételez egy más jellegű családi alapállást a világban. A környezettudatos magatartás egyaránt számon tartható mind az iskolafenntartói, mind az iskolaműködtetői oldalon. A tanterv felépülése már az alsóbb osztályokban folyamatos kapcsolatot igyekszik kialakítani a valós világgal, illetve a világ természetes folyamataival. A régi mesterségekkel, tevékenységekkel való találkozás által a gyerekek olyan, az önfenntartó természetességgel működő történelmi gazdasági gyakorlatokkal ismerkednek meg, aminek önmagában példamutató értéke van. A felsős természettudományi tanterveknek pedig tematikailag is részét képezik ezek a kérdések. Az első évfolyamtól kezdve hangsúlyt fektetünk az ÖKO-tudatos gondolkodás megalapozására és támogatására. Évfolyamonként a gyermekek életkori sajátosságait, érdeklődését és tudását figyelembe véve programokat szervezünk számukra, melyek kapcsán célunk a fenntarthatóság, a felelősségvállalás érzésének megtapasztalása. Tanórai keretekben is megjelenik az ÖKO-tudatosság.

### ***Pályaorientáció***

A Waldorf-pedagógia egésze a tudatos én-t hordozó ember nevelésére irányul. Ezt célozzák az alapfokú művészeti nevelés nyolcadikos és tizenkettedikes éves zárómunkái is. Az első vizsga nyolc év tanulmányainak, a kifejlődött képességeknek visszatekintő jellegű felmérése is; a második vizsga elvárásként – mint a tizenkét éves Waldorf-képzés egyéni lezárása – már magában hordozza annak lehetőségét, hogy a diák jövő életútjának irányai felé mozduljon. Ennek a felismerési és ön-megismerési folyamatnak a támogatására irányul tizenkét éven keresztül a művészeti nevelés, az életkorok sajátosságait figyelembe vevő tantervi koncepció, az iskolai gyakorlatok sora. A végső célkitűzés, hogy a diák egyéni adottságaiból is fakadó képességeiben kiteljesedve döntéseket meghozni tudó emberként hagyja el az iskolapadot.

### ***Gazdasági és pénzügyi nevelés***

A felülvizsgált Waldorf-kerettantervben két modulban megjelenik a gazdasági és pénzügyi nevelés. A pénz világot alakító szerepének tudatos végiggondolásán alapuló

gazdaságtan-tanterv az ötödiktől a nyolcadik osztályig alapvető gyakorlati-logikai készségeket igyekszik kialakítani a gyermekekben; majd a kilencediktől a tizenkettedik osztályig tartó időszakban már nagyobb rálátást kíván adni a gazdaságot működtető, de akár a világgazdaság változásait meghatározó folyamatokra.

### ***Médiatudatosságra nevelés***

A tudatos médiaismeret és alkalmazás jelentőségét elismerve a tanterv 8. osztályig a Digitális kultúra tárgy keretein belül, felső tagozaton pedig a Mozgóképkultúra és médiaismeret tárgy egyes témaköreivel támogatja ezt a nevelési területet. Alapvető célunk a média működésétől áthatott és befolyásolt mindennapi életünk értékelvű szervezésének, tudatos egyéni irányításának megtanítása. A médiát vezérlő erők (meg)ismerése, hatásmechanizmusainak megértése, a médiahasználat tudatosságának kialakítása a diákoknál első rendű feladat: fel kell ismerniük, hogy a kommunikációs képességek elsajátításának és felelősségteljes használatának milyen nagy szerepe van társadalmunk életében.

### ***A tanulás tanítása***

A kerettantervben választható tantárgyként külön tantervi szakasz található a tanulás tanulásáról. Már sok éves tapasztalat és gyakorlat alapján felépített tanterv, tanulást segítő könyvek alapján pontosan behatárolható az az életkor, amikor hatékonyan lehet ezt a képességet fejleszteni.

A Waldorf-pedagógiában egy osztálytanítónak – aki nyolc évig vezeti osztályát – egyedülálló lehetősége és felelőssége is, hogy jártas legyen ezekben az eljárásokban. A Waldorf-pedagógia céljai között az élményszerű tanítás, a tanultak örömmel áthatott megélése, a megfigyelési-leírási gyakorlatok, a világ jelenségei iránti nyitottságra törekvő figyelem kialakítása nem csupán mind, mind szerepelnek, hanem a szakmódszertana is ezekből a célkitűzésekből indul ki.

### ***III.2. 6. A mindennapos testnevelés, testmozgás megvalósításának módja***

A mindennapos testmozgás a Waldorf-pedagógia alapvető célkitűzéseivel teljesen egybeesik: alsó és középső tagozaton a mindennapi főtanítás ritmikus részeként tudatosan alkalmazott eszköze a pedagógiánknak a dramatizált játékok által, a betűírásban, a számolás gyakorlásában, később pedig az egyre bonyolultabb, különböző eszközökkel történő ritmus-, egyensúly- és mozgásgyakorlatokkal. A főtanítás után tartott hosszú szünetek egyik célja szintén a megfelelő mozgásidő biztosítása. Az euritmia mozgásművészeti tantárgy tizenkét évfolyamon keresztül egyedi része a Waldorf-tantervnek. A Waldorf-pedagógia sajátos testnevelési módszere, a Bothmer-gimnasztika

pedig a különböző életkorok sajátosságaira felépített tudatos rendszerével szintén a mozgás elsőrendűségének elfogadásán és ismeretén alapszik. A mindennapos testmozgásról elmondhatjuk, hogy nem csupán céljaink, hanem pedagógiai eszközeink közé tartozott: mindig is gyakorlata volt pedagógiánknak. Iskolánk biztosítja az alsóbb évfolyamokon a heti rendszerességű erdőjárást, ezzel is a minden napos testmozgás fontosságát támogatva.

### ***III.2.7. Választható tantárgyak, foglalkozások, továbbá ezek esetében a pedagógusválasztás szabályai***

A magyar Waldorf-iskolák Kerettanterve 2020. értelmében választható tantárgyak bevezetés során minden esetben figyelembe vesszük a Kerettanterv szakmai ajánlását, szakmai elvárásait a szaktanárok megbízása tekintetében.

Iskolánkban az első osztálytól fogva két nyelvet tanulnak a gyermekek. A nyelvek meghatározásakor fontos szempont volt az alapító közösség számára, hogy olyan nyelveket tanuljanak a gyermekek, melyek egymással nincsenek nyelvrokonságban, azaz nem egy nyelvcsaládba tartoznak. A Waldorf nyelvoktatás egyedisége, hogy a nyelvtanítás során a kultúrával is behatóan megismerteti a gyermeket, így a nyelv segítségével két egymástól távol eső, más attitűdökkel bíró nemzetre nyernek rátekintést.

Iskolánkban a két választott nyelv az angol és az orosz nyelv, melyet első osztálytól kezdve azonos óraszámokban tanulnak a gyermekek. A tantárgyi követelményeket osztályfokokra bontva tartalmazza mindkét nyelv esetén a Magyar Waldorf-iskolák Kerettanterve (2020).

### ***III.2.8. A tanuló tanulmányi munkájának írásban, szóban vagy gyakorlatban történő ellenőrzési és értékelési módja, diagnosztikus, szummatív, fejlesztő formáit, valamint a magatartás és a szorgalom minősítési elvei***

A Waldorf-iskola rendszeres szóbeli és szöveges írásbeli értékelést ad minden tanuló fejlődéséről minden életkorban, osztályzást nem alkalmaz. A tanév végén kiadott szöveges értékelés minden tanuló esetében a teljes tanévi munkát és fejlődést általánosságban és tárgyanként is részletezve tartalmazó egyénre szabott, részletes értékelés, amelyben a tanuló teljesítményének leírása mellett fejlődését is értékelik és elismerik, impulzusokat adnak a további munkához.

A Waldorf-pedagógiában általánosan alkalmazott szöveges értékelés tudatosan kiépített gyakorlata az első osztálytól a tizenkettedikig egyik alapvető nevelési eszköze az iskolának. A szöveges értékelést a Waldorf-pedagógia olyan kulcsfontosságú alapelvnek tekinti, amelynek maradéktalan érvényesülése nem szülői, tanulói választás kérdése, ezért a szöveges értékeléstől csak kivételesen, iskolaváltás és továbbtanulás esetén tér el. Az

értékelést az első nyolc évfolyamon a gyermekek lényét leíró minél érzékenyebb általános pedagógiai jellemzés, valamint a szaktárgyi értékelések alkotják. A jellemzésnek – természetesen érzelemtől nem mentes – szabatos mondatokban megfogalmazott pontos leírásnak kell lennie. Ezekkel összhangban a szaktárgyi értékeléseknél is fontos az iránymutató tárgyilagosság: az elvégzett éves munka tartalmi összefoglalója után következik az egyéni munka értékelése. A szubjektív és objektív látásmód közötti helyes arányok megtalálása döntő jelentőségű. A Waldorf-iskola az első négy évfolyamon a készség és képességfejlesztést helyezi előtérbe, ezért nem alkalmaz normatív értékelést, kizárólag folyamat- és fejlesztő értékelést végez. Ennek része az évközi szóbeli és/vagy írásbeli értékelés, a szülőkkel való beszélgetés és az év végi szöveges bizonyítvány. Az 1-4. évfolyamon az értékelések egyrészt a tanév során gyakorolt és megszerzett készségek, képességek, a megszerzett procedurális és deklaratív tudás fejlődési leírását tartalmazzák, másrészt megmutatják a képességek fejlődésének-fejlesztésének jövőbeli irányát. Ez árnyaltabb – individuálisan differenciált (egyéniesített) – megközelítést tesz lehetővé, mint az ötfokú skála. Háttérben az a pedagógiai megfontolás áll, hogy a Waldorf-pedagógia támogatja az emberi sokszínűséget, minden tanulót egyformán értékesnek tekint, függetlenül azok képességeitől és teljesítményétől. Az alsóbb osztályfokokon hangsúlyozottan a szülőknek szól a bizonyítvány. Fontos eleme az év végi értékelésnek a bizonyítványkép és bizonyítványvers. A magasabb évfolyamokon egészen a 12. osztályig megmarad az előbb említett folyamat- és fejlesztő értékelés, melyhez normatív elemek is társulnak, ezek a megszerzett deklaratív tudást mutatják 10-11. osztályig általában százalékos formában. Később érdemjegyek formájában. A folyamat eredményeképpen kompatibilissé válik értékelési rendszerünk a Nemzeti Köznevelési Törvénnyel, mégis megmarad egyénileg differenciáló és motiváló jellege.

A magatartás és szorgalom értékelése a szöveges értékelés keretében, a gyermek munkájának általános értékelése során jelenik meg. A jutalmazást – amely a folyamatértékelés része – az általános és különböző fokozatú dicséret váltja ki.

A jogszabályban meghatározott félévi értékelés keretében egyszerű, rövid szöveges értékelést ad az osztálytanító és a szaktanárok a gyermek fejlődéséről, a félév epocháinak és szakóráinak munkájáról.

### ***III.2.9. Az iskola által alkalmazott értékelés érdemjegyre, osztályzatra való átváltásának szabályai***

A magyar Waldorf-iskolák kerettantervében megfogalmazott alapelvek szerint a Waldorf-iskolában az első tíz évfolyamon kizárólag szöveges értékelés készül. A szöveges értékelés tartalmazza az osztálytanító jellemzését a gyermekről, a gyermek egész évi szorgalmának és magatartásának értékelését, a gyermek részvételét a különböző iskolai feladatokban és tevékenységekben, a különböző tárgyakban elsajátított képességeit,

szociális viselkedését, aktivitását, részvételi szintjét, reakcióit, érzelmi-esztétikai-szociális fejlődését. Mindezek a szöveges értékelésben előforduló elemek nem fordíthatók le csupán a tanulási eredményeket mérő hagyományos osztályzatokra. Ugyanakkor adott esetben (például iskolaváltáskor) szükség lehet arra, hogy a tanuló osztályzatokat kapjon, ezért szükséges megfogalmaznunk a szöveges értékelések érdemjeggyé történő átalakításának elveit. Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezek az érdemjegyek – főleg az alacsonyabb osztályfokokon – semmiképp sem azt tükrözik, hogy a gyermek milyen mértékben (százalékban) sajátította el a tananyagot, hanem inkább azt, hogy milyen mértékben közelítette meg a Waldorf-iskolában az adott osztályfokon kitűzött pedagógiai célokat. Ezek a fejlesztési célok osztályfokonként és tantárgyanként részletezve megtalálhatók a helyi tantervben. E céloknak megfelelően váltjuk át a szöveges értékelést érdemjeggyé.

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

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

#### **A szöveges értékelésnek érdemjeggyé történő átváltásának elve a felsőbb osztályokban**

##### **5-8. évfolyam**

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

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

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

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

## **A százalékos formában megjelenő értékelések átváltása érdemjegyekké**

*80–100% elérése esetén jeles (5)*

*60–79% elérése esetén jó (4)*

*40–59% elérése esetén közepes (3)*

*25–39% elérése esetén elégséges (2)*

*0–24% elérése esetén elégtelen (1)*

### **III.2. 10. Csoportbontások és az egyéb foglalkozások szervezésének elvei**

Az oktatás és az iskolai élet szervezése, az óra és napirendek kialakítása az életkori sajátosságoknak és a tanítás ritmusának figyelembe vételével történik. A Waldorf-iskola a tantárgyak sajátosságából adódóan a tanítást fő és szakoktatás szerint tagolja. Ez

didaktikai forma szerint epochális tanításnak és a szakóráknak felel meg: az olyan elméleti, művészeti és gyakorlati tantárgyak, amelyek esetében egy kerek, lezárt témát tárgyalunk, epochális oktatás formájában jelennek meg, más tárgyakat – főleg ha állandó gyakorlást igényelnek – szakórákban tanítunk. A főoktatás tipikus tantárgyai: anyanyelv, matematika-geometria, földrajz-gazdasági ismeretek, történelem-társadalmi ismeretek, természetrajz-biológia, fizika, kémia, esztétika. A tapasztalat szerint az anyanyelvi és a matematikai ismeretek és kompetencia megszerzése érdekében a második elem – az állandó gyakorlás – is fontos a tanításban és a tanulásban. A tantervben ezért jelennek meg az epochák mellett az anyanyelvi és a matematika szakórák is. Más tantárgyakat a szakórák hagyományos rendjében tanítunk. Amennyiben azonban a művészeti, kézműves-gyakorlati tárgyak vagy az idegen nyelvek esetében összefüggő feladat vagy projekt jellegű munka adódik, akkor ezeket is lehet természetesen tömbösített formában, epochálisan tanítani.

A tanterv minden tanuló számára kötelező. A Waldorf-iskolákra nem jellemző a nemek szerinti csoportbontás. Az olyan tárgyak óráin is, mint kézimunka, kertművelés vagy kézművesség a lányok és fiúk egyaránt részt vesznek. Csoportbontás ugyan előfordul, de ez nem nemek vagy teljesítmény szerint történik, a legfontosabb szempont mindig az, hogy a létszám és a képességek tekintetében is kiegyenlített legyen a csoport. Kivételt képezhetnek az idegen nyelvek, amelyeknél a képesség vagy teljesítmény szerinti differenciálás is lehetséges.

A tananyag elsajátításának formájához tartozik az önálló munkákra való felkészülés is: ezek az ún. projektek és éves munkák, amelyek során a tananyag alkotó jellegű feldolgozása a feladat, az elméleti, művészi és kézműves-gyakorlati elemek összekapcsolásával. Az iskola mindennapjait átszövik a közösséget alakító és erősítő tevékenységek: hónap/évszakünnepek, az éves ritmushoz igazodó ünnepek, tanulói gyakorlatok, kirándulások, színdarabok.

### ***III.2.11. Egészségnevelési és környezeti nevelési elvek, programok, tevékenységek***

Az ember boldogulásának fontos összetevője saját egészségének állapota és a környezettel való harmónia megteremtése. Ez a két dolog a Waldorf-iskolák szemléletében nem választható el egymástól. Úgy véljük, hogy az egyéni egészség és a környezet egészsége nem szemlélhető külön-külön, csak együtt van értelme beszélni ezekről. Az egészségnevelés és a környezet ápolásának tudatos tevékenysége nem olyan feladat, melyet az iskola egyedül el tud látni, itt is jól tapasztalható a szülői minta fontossága, az otthoni szemlélet. Természetesen ez utóbbi kialakításában sokat tud segíteni az iskola azzal, hogy olyan témákat dolgoz fel a szülőkkel való közös munkában, ami az egyes családoknak segít kialakítani, átalakítani a szokásrendjüket. A tudatos

döntések gyakorlása elengedhetetlen mindkét területen, a külvilág által nyújtott sémák nem feltétlen helyesek.

A választás lehetőségének megtanítása döntő jelentőségű, legyen az az egészséges étkezés vagy a szelektív hulladékgyűjtés. Fontos, hogy ezek a döntések a hétköznapiakban rutinná váljanak, ne pedig kampányszerűen következzenek csak be, hogy aztán egy újabb kampány máshová irányítsa akaratunkat. Az egyéni egészségnevelés terén nagyon fontos, hogy nem pusztán az egészséggel kapcsolatos ismereteket akarjuk közvetíteni, hanem az egészséget, mint dinamikus folyamatot ápolni szándékozunk. Az egészség nem csak a testi, hanem a lelki-szellemi téren is központi jelentőségű, így az ápolásnak sok formáját lehet gyakorolni. Az első osztálytól megjelenő sok mozgás, az euritmia mint sajátos mozgásművészet nem csupán élettanilag fejt ki jó hatást, hanem a testmozgással kapcsolatos jó érzéseket összeköti a művészetek által adott lelki-szellemi jó érzéssel. A művészeti órák nagy száma is segíti azt, hogy lelkileg át tudják dolgozni az őket ért benyomásokat, ezzel is kialakítva egyfajta lelki higiéniát. A Waldorf-iskolák módszertanáról elmondható, hogy a gyerek életkori sajátosságait igyekszik maximálisan figyelembe venni, ami segíthet abban, hogy a tanulással kapcsolatos felesleges mértékű stressz minimális szinten maradjon, miközben a megfelelő kihívásoktól nem kíméljük meg a gyerekeket. A tanterv számos helyen tartalmaz olyan témákat, ami ráirányítja figyelmünket a környezettel való szoros együttlétre, az azzal kapcsolatos felelősségre. Itt is, ahogy az egészséges életmód terén is, a folyamatos, tevékeny ápolást igyekszünk szokássá tenni. A különböző természettudományos epochák, melyek az ember és a környezet kapcsolatát tárgyalják, csak egy részét adják az ezirányú nevelésnek.

A kertművelés kapcsán olyan gyakorlati viszonyba kerülhetnek a környezetükkel, ahol saját bőrükön tapasztalják, mit jelent az ember számára a környezet ápolása. Az egyes környezeti problémákkal kapcsolatos témákat olyan életkorban tárgyaljuk mélységeiben, amikor a diákok már képesek valamilyen aktív módon az adott folyamaton tevékenyen változtatni, a veszélyek felsorolása gyakorlati tevékenység nélkül inkább a tehetetlenség érzését növelheti, ami épp céljainkkal ellentétesen befolyásolhatja a diákok hozzáállását. A tanterv követése során mód van arra, hogy az emberi egészséget és a külvilág egészségét ne két külön témaként ismerjék meg a gyerekek, hanem egy olyan egységként, melynek fenntartásában az emberi döntéseknek kulcsszerepe van.

Az általános iskolai évek első felében kiemelt fontosságú a rendszeres kapcsolatot az erdővel. Az iskolai élet szerves egészébe kívánjuk beemelni az erdőt, a gyerekek jelenlétét az erdőben, mivel ezt az iskola helyi adottságai megengedik. Nem az időjárás határozza meg, hogy alkalom nyílik-e az erdő felkeresésére, hanem a gyerekek alkalmazkodnak megfelelő ruházatukkal a váltakozó időjáráshoz: a tűző napsütéstől a szakadó esőig. Ennek köszönhetően lehetőség nyílik megismerni az erdő összes arcát. Az erdőjárások idején nem csupán természeti-ökológiai megfigyeléseket végzünk, hanem nagy hangsúlyt helyezünk a környezetvédelemre.



### **III.2.12. Gyermek, tanulók esélyegyenlőségét szolgáló intézkedések**

Az egyén fejlődése szempontjából a Waldorf-iskola elfogadja, hogy egy osztályfokon belül az egyes gyerekek tipikus fejlődés esetén is mutatnak kisebb-nagyobb készség- képességkülönbségeket, így a tanórán belül az osztálylétszámmal arányos módon biztosítja a differenciálás lehetőségét. Ennek alapját az iskola első nyolc évén áthúzódó osztálytanítói munka, és az osztálytanítóval szorosan együttműködő Extra Lesson fejlesztőpedagógiai munka teremti meg. Az osztálytanítónak van alkalma megfigyelni a gyermek képességbeli és személyiségbeli fejlődését, így az egyéni különbségeket az osztályon belüli pedagógiai munka megtervezésekor is képes tekintetbe venni. Fontos azonban tudnia, melyek azok a tanulási, viselkedési nehézségek, melyeket önállóan, saját pedagógiai kompetenciája határain belül nem tud megfelelően kezelni (pl. tanulási nehézségek). Ezekben az esetekben fontos támaszkodnia a fejlesztőpedagógus szakértelmére. A gyermekek egyéni megfigyelését, az egyéni bánásmód kialakítását segítik az olyan, a Waldorf-tanárok által rendszeresen használt mentális-meditatív eszközök is, mint a gyermekek lényének esténkénti felidézése, és a heti rendszerességgel megtartott tanári konferencia gyermekmegbeszélései.

A Waldorf-pedagógia nevelési attitűdje a különböző integrációs szemléletek közül az inkluzív formához áll a legközelebb, a következő ismérvek miatt:

Felismeri és tiszteletben tartja a tanulók közötti egyéni különbségeket, függetlenül attól, hogy azok miből erednek, és az iskolai élet mely területén jelennek meg.

Ez a szemlélet a Waldorf-iskola egész életét áthatja: megjelenik az osztálytermi munkában és a tanórán kívüli nevelési helyzetekben, a tanári kollégium munkájában, valamint a szülőkkel való kapcsolatban is.

Az adott korosztály fejlődési sajátosságait tartja szem előtt, ehhez rendeli az aktuális osztályfokon a tananyagot.

Szöveges értékelést alkalmaz, melyben a tanuló önmagához mért fejlődését is megjeleníti.

A teljes személyiség fejlesztésére törekszik, nem pusztán a tudás megszerzésére koncentrál, a nevelési tanítási folyamatban is támogatja a tanulói sokféleséget.

Fontosnak tartja, hogy minden gyermek a lehető legnagyobb aktivitással vegyen részt a tanulási folyamatban.

A gyermek kiegyenlített, harmonikus fejlődésére, ilyen módon a megelőzésre fókuszál.

Fontosnak tartja a tanulást támogató környezet kialakítását, elkötelezett abban, hogy felismerje a tanulás és a részvétel akadályait és mérsékelje azokat.

Iskolánkban elkötelezettek vagyunk az integrált oktatás tekintetében. Támogatjuk azokat a diákokat, akik BTMN problémával küzdenek, továbbá integráltan oktatható SNI gyermekeket is fogadunk.

### ***III.2.13. A tanuló jutalmazásával összefüggő, a tanuló magatartásának, szorgalmának értékeléséhez, minősítéséhez kapcsolódó elvek***

A szöveges értékelés tartalmazza az osztálytanító jellemzését a gyermekről, a gyermek egész évi szorgalmának és magatartásának értékelését, a gyermek részvételét a különböző iskolai feladatokban és tevékenységekben, a különböző tárgyakban elsajátított képességeit, szociális viselkedését, aktivitását, részvételi szintjét, reakcióit, érzelmi-esztétikai-szociális fejlődését. Mindezek a szöveges értékelésben előforduló elemek nem fordíthatók le csupán a tanulási eredményeket mérő hagyományos osztályzatokra.

A tanulók jutalmazása a Waldorf-pedagógiában alkalmazott folyamat- és fejlesztő értékelés részeként az általános, és a különböző fokozatú dicséretekben jelenik meg. A dicséretben az Iskola értékeli és elismeri a tanuló saját képességeihez mért fejlődését, tantárgyi teljesítményét, az iskolai munkához, közösséghez való viszonyulását, igyekezetét.

A dicséret az év végi szöveges értékelésben, annak részeként megjelenő írásbeli elismerés. Emellett tanév közben az évszakünnepeken, színdarabokban, kiállításokon, művészeti esteken való tanulói bemutatkozások adnak alkalmat az egyéni és csoportos tanulói érdemek szóbeli elismerésére a pedagógusok részéről, továbbá a félévi értesítőben jelenhet meg írásbeli elismerés.

A tanulók jutalmazásáról részletesen a házirend rendelkezik.

## **3. EGYEBEK**

### ***III.3.1. Írásbeli, szóbeli, gyakorlati beszámoltatások, számonkérések rendje***

Az osztályozó vizsgák tantárgyankénti és évfolyamonkénti követelményeit, mely megegyezik az adott osztályfok tananyagával, az iskola Pedagógiai Programjának mellékletét képező, a Magyar Waldorf-iskolák Kerettanterve (2020) tartalmazza. Az osztályozó vizsgákra jelentkezés legalább egy hónappal a vizsga megkezdése előtt lehetséges. A vizsgára jelentkezés módjai:

3. Kérelem benyújtása az intézmény képviselőjének tanuló által szülői aláírással.
4. Szaktanár jelzése alapján, hiányzás (30%-ot meghaladja adott tárgyból) miatt.

Az esetleges javító vizsgákra a tanítási év végén, augusztusban van lehetőség. Javító vizsgára abban az esetben kerül sor, ha a tanuló az egyik epocháját, vagy a szaktárgyi követelményeket nem teljesítette, adott tanév június 15-ig nem számolt be.

Az esetlegesen szükséges vizsgákról, évismétlésről a szülőt a félév, illetve a tanév zárását megelőzően 30 nappal írásban értesíteni kell.

Iskolánkban alapvető elv, hogy nincs buktatás, évfolyamismétlés. Szem előtt tartjuk a tanuló alapvető képességeit, melyeket figyelembe veszünk az értékelés során. Mégis vannak olyan helyzetek, amikor ún. értékelő vizsga szükséges lehet. Ezek az alábbiak:

- Tanévközben érkező tanuló.
- A tanuló betegség vagy egyéb távolléti ok miatt nem tudta teljesíteni az egyes tantárgyakhoz kötött elvárásokat.
- Egyéni tanrend.
- Magasabb évfolyamokon - 6-7-8 - nem képességbeli okok miatt elmaradt fejlődés a tantervi minimum elsajátítása terén.
- A területileg illetékes Pedagógiai Szakmai Szolgálat szakvéleménye alapján évfolyam ismétlés javasolható.

#### *Tanévközben érkező tanuló esetében történő értékelő vizsga*

Tanévközben érkező tanuló esetében szükség lehet arra, hogy egy előre meghatározott időintervallum után, a tanulóval, és a szülővel egyeztetett időpontban a tanuló számot adjon a tudásáról. Ekkor az osztálytanító/ szaktanár által a felkészülés időszakának kezdetén ismertetett, és írásban megadott tantárgy - és annak pontosan meghatározott részéből- írásos, vagy /és szóbeli formában a tanuló értékelő vizsgát köteles tenni. Ha a tanári kollégium úgy dönt, akkor a tanuló eggyel alatta lévő évfolyamba irányítható.

A tanuló betegség vagy egyéb távolléti ok miatt nem tudta teljesíteni az egyes tantárgyakhoz kötött elvárásokat

A tantárgyi követelmények nem teljesítésének elbírálása mindig egyedi, a tanuló képességeihez mért szempontok alapján történik. Meghatározott hiányzásmennyiség (200 igazolt tanóra) elérését követően a tanulónak értékelő vizsgát kell tennie. Mivel osztálytanítója a hiányzásokat figyelemmel követi, úgy az ő feladata, hogy erről a tényről a tanuló és szüleit (gondviselőjét) írásban értesítse. A tanulónak megfelelő időt kell adni a felkészüléshez. Alapelv, hogy legkésőbb az adott tanév augusztus 25.-éig a vizsgának le kell folynia. Ellenkező esetben a tanuló nem folytathatja tanulmányait az iskolában.

### **III.3.2. Otthoni, napközi, tanulószobai felkészüléshez előírt írásbeli és szóbeli feladatok meghatározásának elvei és korlátai**

A Waldorf-iskolákban délutánonként fenntartott napközi elsősorban a gyerekek szociális kompetenciáit fejleszti. A fantázia erőket megmozgató és testi ügyességet kívánó szabad- és a pedagógus által vezetett (többszörre udvari) játék a napköziben töltött idő meghatározó eleme. A hét minden tanítási napját egy-egy rendszeresen visszatérő tevékenység jellemzi: bábozás, diavetítés, formázás, népi gyermekjátékok, mesemondás, kézműves foglalkozások, fejlesztő játékok; alkalmanként és indokolt esetekben lehetővé tesszük és segítjük a házi feladatok megírását is.

A házi feladatok, az önálló, otthon végzendő tevékenységek bevezetése minden esetben függ a gyermek életkori sajátosságaitól, az osztályfokától. A házi feladat az alsóbb évfolyamokon az érdeklődés fenntartását szolgálja. Eleinte főként gyűjtéses, megfigyelési feladatokat foglal magában, körülbelül a második osztály második félévétől. Az írásbeli feladatok elő- és elkészítése, az önálló kutatások, felkészülés a prezentációra, bemutatóra főként a középtagozat jellemzője.

A házi feladat megfogalmazásának és kiadásának főbb szempontjai:

- kapcsolódjon az aktuális tananyaghoz, témához
- adjon lehetőséget a gyermek számára az elmélyülésre
- az időbeli ráfordítás okán ne váljon kontraproduktívvá
- hordozza magában a tanultakhoz való hozzájárulást.

A házi feladat el nem készítésének okait, következményeit, a pótlás lehetőségeit a diák és a feladatot megfogalmazó szaktanár vagy osztálytanító egyeztetik.

### **III.3.3. Magasabb évfolyamra lépés feltételei**

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

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

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

### *Tanulmányi vizsgák*

A Waldorf-pedagógia a folyamatos tanulói jelenlétre és munkára építve a tanuló teljes tanévi munkáját és fejlődését átfogóan értékeli, a tanulmányok alatti vizsgák ezért csak kivételesen jelennek meg, ezeket az Iskola a jogszabályi előírások betartásával szervezi meg.

Közvetlen tantárgyi vizsgakövetelmények az Iskolában az 1-12. évfolyam alatt nincsenek, azonban a 8. és 12. év zárásával minden tanuló számára kötelező tantervi teljesítmény a 8. osztályban *éves munka*, a 12. osztályban pedig *diplomamunka* elkészítése, amelyek egyben a művészeti alapvizsgának, illetve művészeti záróvizsgának felelnek meg a 'Waldorf művészeti nevelés' alapfokú művészetoktatási tanulmányokban.

A tanulói teljesítmények értékelésének folyamatát a Tanári Konferencia keretében tartott osztálymegbeszélések segítik.

### ***III.3.4. Iskolaváltás, tanuló átvételének szabályai, szükség esetén különböző vizsgával, egyéni segítségnyújtással, türelmi idő biztosításával vagy évfolyamisméltéssel***

#### ***Az osztályösszetétel pedagógiai elvei, tanulófelvétel***

Az osztályok összeállítása során több szempontot kell figyelembe venni. A nemek közötti kiegyenlítettség a Waldorf-iskolák elindulása óta nagyon fontos. Törekszünk arra, hogy az osztályokban azonos arányban legyenek fiúk és lányok. Az iskola fizikai lehetőségeihez alkalmazkodva (megfelelő méretű tantermek megléte) kell meghatározni az egyes osztályokba felvehető gyerekek maximális létszámát, figyelve arra, hogy minél többen alkossák az osztályközösséget. Ezt nagyon lényegesnek tartjuk, mert a tanár és diák személyes kapcsolata mellett a diákok közötti kapcsolatok sokszínűsége is jelentős nevelő erővel bír. A gyerekek között kialakuló gazdag kapcsolati háló lehetőséget teremt a tolerancia gyakorlására, a csoportos együttműködések változatos kialakulására, a dinamikus átalakulásokra és a szélsőséges helyzetek csillapítására. Az osztályokba integrálható és integrálandó sajátos nevelési igényű diákok ideális létszáma 10% körül van. Törekvés lehet arra, hogy az osztályokba a legkülönbözőbb társadalmi rétegekből sikerüljön gyerekeket felvenni, ezáltal az osztályközösség leképezheti a társadalom összetételét, és ez önmagában komoly nevelő erő.

Tanév közben magasabb osztályokba vagy a felvételi időszakot követően az első osztályba történő jelentkezés már meglévő, kialakult osztályközösséget érint, ezért az osztálytanító az osztályban tanító pedagógusokkal együtt mérlegeli, hogy tud-e az osztály újabb gyermekeket befogadni. Ilyen esetekben az elsődleges mérlegelési szempont a meglévő osztályközösség összetétele, befogadó képessége, a felvételi idején aktuális állapota és helyzete, és ehhez képest a felvételre jelentkező várható jövőbeni sikeres beilleszkedésének lehetősége. Az Iskola Tanári Kollégiuma minden esetben körültekintően mérlegeli e körülményeket egyenként és összességükben is, és mindezek alapján pedagógiai meggyőződésére alapítva hoz egyedi döntést a felvétel kérdésében.

### ***A felvétel folyamata***

A tanulófelvétel menetére az elsős felvételi szabályok irányadóak (melyeket az SzMSz részletesen tárgyal) az alábbi eltérésekkel.

A szülők felveszik a kapcsolatot az osztálytanítóval és írásos felvételi kérelmet nyújtanak be az Iskolához. Az osztálytanító, osztálykísérő jelzi a felvételi szándékot a tanári konferencián és felkér két tanárt a felvételi csoportban való részvételre. A felvételi csoport ismerkedésre hívja a gyermeket és a szülőt, amelyen az osztálytanítón kívül legalább egy tanár részt vesz. A csoport javasolhatja, hogy a gyermek néhány napot vendégként vegyen részt az osztály életében. A tapasztalatokról írásos feljegyzés készül, amelynek alapján az osztálytanító mérlegeli a felvételt és javaslatát bejelenti a konferencián. A felvételtől a Tanári Kollégium dönt.

Tanulófelvétel esetén az osztálytanító és a szaktanárok figyelembe véve az osztályfokot és a tanév aktuális időpontját személyre szabottan határozzák meg a türelmi időt, mely során az érkező tanuló számára a felzárkózás lehetőségét biztosítják.

### ***III.3.5. Sajátos pedagógiai módszerek – ideértve témanapok, témahetek, projektoktatás***

Az oktatás és az iskolai élet szervezése, az óra és napirendek kialakítása az életkori sajátosságoknak és a tanítás ritmusának figyelembe vételével történik. A Waldorf-iskola a tantárgyak sajátosságából adódóan a tanítást fő és szakoktatás szerint tagolja. Ez didaktikai forma szerint epochális tanításnak és a szakóráknak felel meg: az olyan elméleti, művészeti és gyakorlati tantárgyak, amelyek esetében egy kerek, lezárt témát tárgyalunk, epochális oktatás formájában jelennek meg, más tárgyakat – főleg ha állandó gyakorlást igényelnek – szakórákban tanítunk. A főoktatás tipikus tantárgyai: anyanyelv, matematika-geometria, földrajz-gazdasági ismeretek, történelem-társadalmi ismeretek, természettudomány-biológia, fizika, kémia, esztétika. A tapasztalat szerint az anyanyelvi és a matematikai ismeretek és kompetencia megszerzése érdekében a második elem – az állandó gyakorlás – is fontos a tanításban és a tanulásban. A tantervben ezért jelennek

meg az epochák mellett az anyanyelvi és a matematika szakórák is. Más tantárgyakat a szakórák hagyományos rendjében tanítunk. Amennyiben azonban a művészeti, kézműves-gyakorlati tárgyak vagy az idegen nyelvek esetében összefüggő feladat vagy projekt jellegű munka adódik, akkor ezeket is lehet természetesen tömbösített formában, epochálisan tanítani.

A tanterv minden tanuló számára kötelező. A Waldorf-iskolákra nem jellemző a nemek szerinti csoportbontás. Az olyan tárgyak óráin is, mint kézimunka, kertművelés vagy kézművesség a lányok és fiúk egyaránt részt vesznek. Csoportbontás ugyan előfordul, de ez nem nemek vagy teljesítmény szerint történik, a legfontosabb szempont mindig az, hogy a létszám és a képességek tekintetében is kiegyenlített legyen a csoport. Kivételt képezhetnek az idegen nyelvek, amelyeknél a képesség vagy teljesítmény szerinti differenciálás is lehetséges.

A tananyag elsajátításának formájához tartozik az önálló munkákra való felkészülés is: ezek az ún. projektek és éves munkák, amelyek során a tananyag alkotó jellegű feldolgozása a feladat, az elméleti, művészi és kézműves-gyakorlati elemek összekapcsolásával. Az iskola mindennapjait átszövik a közösséget alakító és erősítő tevékenységek: hónap/évszakünnepek, az éves ritmushoz igazodó ünnepek, tanulói gyakorlatok, kirándulások, színdarabok.

### ***III.3.6. Művészeti alapvizsga és a művészeti záróvizsga követelményei és témakörei***

#### ***Alapfokú képzés és művészeti alapvizsga***

A művészeti képzés alapfokú szakasza az 1-8. évfolyamokat foglalja magában, ezt a szakaszt zárja a művészeti alapvizsga. A nyolcadik tanév során a tanulók 'éves munkát' végeznek, mely egy szabadon választott témának elméleti, művészeti és gyakorlati összetevőket tartalmazó feldolgozása. Része egy „mestermunka”, mely egy tárgy művészi kivitelezésű megvalósítása, illetve előadóművészeti tárgy választása esetén élőben bemutatott zenei vagy színi alkotás.

#### ***A vizsga menete és értékelése***

Az alapfokú művészeti vizsga a gyerekek 8. osztályos éves munkájának része. Az alapfokú művészeti vizsga, az éves munka szóbeli előadása elsősorban az osztály és a szülők (esetleg más meghívott tanárok és diákok) előtt viszonylag szűk, zárt körben zajlik. A szóbeli előadás keretében a gyerekek szabadon mesélnek az általuk végzett munkáról, a személyes élményeikről és benyomásaikról. Fontos szempont, hogy a gyakorlati-művészeti munkájuk álljon az előadásuk középpontjában is, és lehetőleg

kerüljék az általuk át nem élt vagy nem tapasztalt „tudományos” magyarázatokat. Az előadást követően a hallgatóság kérdéseket tehet fel az előadónak, aki ezáltal is bizonyíthatja az adott témában való jártasságát.

A korábban leadott írásbeli munkát, a gyerekek által maguk készített gyakorlati-művészeti munkát és a szóbeli előadást egyaránt az osztálytanító értékeli. Az osztálytanító írásos értékelése az év végi szöveges értékelés, az év végi bizonyítvány része.

### **III.3.7. SNI-tanulók fogyatékoság típusához és fokához igazodó fejlesztő program**

A Waldorf-pedagógia tiszteletben tartja az individuum fejlődéshez való jogát, függetlenül attól, hogy azt szakértői vélemény is megerősíti-e. Ezért a Waldorf-pedagógia a tehetség gondozásához éppen úgy lehetőséget biztosít, mint a nehézségekkel küzdő tanulók fejlesztéséhez. A Waldorf-iskolák szemlélete (részletesen lsd. a Waldorf-pedagógia célkitűzései feladata, szemlélete fejezetben) tükrözi az 1998. évi XXVI. törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról, a 2003/CXXV törvény az egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség biztosításáról, valamint a Nemzeti Köznevelési Törvény irányelveit. Emellett a sajátos nevelési igényű tanulók (továbbiakban SNI-tanulók) nevelési-oktatási folyamatában a Waldorf-iskolák a 110/2012-es kormányrendelet 1. melléklet 12.1 pontja szerinti alapelveket követik:

*A sajátos nevelési igényű tanulók esetében is a Nemzeti Alaptantervben meghatározott egységes fejlesztési feladatokat veszik alapul. A nevelési-oktatási folyamatot a tanulók lehetőségeihez, korlátaihoz és speciális igényeihez igazodva elsősorban a következő elvek szerint szervezik meg:*

- a feladatok megvalósításához hosszabb időszavakat, tágabb kereteket jelölnek meg ott, ahol erre szükség van
- az egyéni képességstruktúrára tekintettel igény szerint sajátos, a fogyatékossgal összeegyeztethető tartalmakat, követelményeket alakítanak ki és várják el azok teljesítését
- szükség esetén a tanuló számára legmegfelelőbb alternatív kommunikációs módszerek és eszközök, siket tanulóknál a magyar jelnyelv elsajátításának, alkalmazásának lehetőségét építik be a nevelés, oktatás folyamatába
- az iskolák segítő megkülönböztetéssel, egyénileg is támogatják a tanulókat, elsősorban az önmagukhoz mért fejlődésüket értékelve; a különböző fogyatékossgal élő tanulókkal összefüggő feladatokról a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának tantervi irányelve (2020) és a vizsgaszabályzatok eligazításai alapján határoznak



A Waldorf-iskola a különleges bánásmódot igénylő tanulók (Beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséget mutató tanulók, továbbiakban BTMN; a sajátos nevelési igényű tanulók, továbbiakban SNI; a hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetű tanulók, továbbiakban HH, HHH) ellátásában nem a deficitorientált orvosi modellt, hanem a korszerű tanulás és részvétel orientált szociális modellt és a szalutogenezis (részletesen lsd. a Magyar Waldorf-iskolák Kerettanterve 2020., Waldorf-pedagógia célkitűzései feladata, szemlélete fejezetben) elvét veszi alapul. Ennek megfelelően arra törekszik, hogy az adott osztálytanító képzettségének és tapasztalatának, valamint az iskolában rendelkezésre álló fejlesztőpedagógusi/gyógypedagógusi kapacitás mértékének és tapasztalatának megfelelően egy-egy osztályban, csak az adott életkori populációban jellemző arányban vállaljon felelősséget különleges bánásmódot igénylő tanulókért. Ez a BTMN tanulók esetében kb. 13-15%, az SNI tanulók esetében kb. 5-7%.

Ezen keretek között a Waldorf-pedagógia tanítási-nevelési céljaival, szemléletével összhangban minden Waldorf-iskola segíti a BTMN tanulókat. Az ellátás pedagógiai feltételeit (ld. BTMN alfejezet) minden Waldorf-iskola köteles megteremteni. Azonban a Waldorf-iskolák nem automatikusan integráló iskolák. A sajátos nevelési igényű (SNI) tanulók befogadásához az inkluzív nevelést célul tűző Waldorf-iskolák önállóan teremtik meg a megfelelő környezeti, személyi és módszertani feltételeket.

A Waldorf-pedagógia célkitűzései, nevelési-tanítási rendszere a különböző integrációs formák közül természetes módon az inkluzív (befogadó) szemlélethez áll a legközelebb. A Waldorf-pedagógia a tanulási hátrányok kialakulását elsősorban megelőzni kívánja, ezzel párhuzamosan a különböző képességterületeken megnyilvánuló tehetség kibontakozását is elősegíti. A Waldorf-kerettantervben ezt a prevenció folyamatot módszertani sajátosságok és tanulás-tanításszervezési formák is támogatják:

- (i)** A gyermeki fejlődési-érési folyamatok tiszteletben tartása, ezáltal az életkorszpecifikus pedagógiai elv a Waldorf-iskola egész életét áthatja: megjelenik az osztálytermi munkában, a tanórán kívüli nevelési helyzetekben, a tanári kollégium munkájában, valamint a szülőkkel való kapcsolatban.
- (ii)** A Waldorf-pedagógia felismeri és tiszteletben tartja a tanulók közötti egyéni különbségeket, függetlenül attól, hogy azok miből erednek, és az iskolai élet mely területén jelennek meg.
- (iii)** Elkötelezett abban, hogy felismerje a tanulásban és a szociális életben való részvétel akadályait és mérsékelje azokat.
- (iv)** Elősegíti, hogy minden tanuló a lehető legnagyobb aktivitással vegyen részt a tanulási folyamatban. Ezt univerzális tervezéssel, differenciált feladatadással és számonkéréssel, valamint egyénre szabott szöveges értékeléssel biztosítja.
- (v)** Fontosnak tartja, hogy az iskola és a szülői ház közösen alakítsa ki a fejlődést, tanulást leginkább támogató környezetet.
- (vi)** Kompetenciafejlesztésre törekszik, az adott korosztály fejlődési sajátosságait tartja szem előtt, ehhez rendeli a személyes és szociális kompetenciák, a képesség-készségfejlesztés céljait és az aktuális osztályfok tanítási tartalmait.
- (vii)** A kiegyenlítő, harmonizáló pedagógiai cél érdekében olyan, a reguláris általános iskolák tantervében nem szereplő tantárgyakat alkalmaz, melyek kizárólag képesség-készségfejlesztő jellegűek. Ilyen például a formarajz, az euritmia, a Bothmer-gimnasztika és a játék óra.
- (viii)** A prevenciót támogatják az olyan tanítás-tanulásszervezési eljárások, mint a közismereti tantárgyak esetében az epochális tanítási ritmus, a készségtárgyak és az idegen nyelvek esetében a heti szakórai ritmus.
- (ix)** Preventív szemlélete az alsó szakaszban az alapképességek fejlesztését helyezi előtérbe, ezért az írás-olvasást, valamint a számolást lassabb tempóban, a kettős elvonatkoztatás folyamatát fokozatosan bevezetve sajátítják el a kisdíákok.
- (x)** Szöveges fejlesztő értékelést alkalmaz, melyben a tanuló önmagához mért fejlődését mutatja be és megjelöli a közeljövőben elérendő célokat is.
- (xi)** A teljes személyiség fejlesztésére törekszik, nem pusztán az információ jellegű tudás megszerzésére koncentrál; ez segíti a tanulás egy-egy területén gyengébben teljesítő tanulók más területeken történő kibontakozását.
- (xii)** A Waldorf-pedagógia nevelési rendszerével kompatibilis fejlesztő-terápiás eljárásokat alkalmaz a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlesztésére.

**Iskolánkban az Alapító Okirat szerint a többi gyermekkel, tanulóval együtt nevelhető, oktatható sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók iskolai nevelése-oktatása a fogyatékoság típusának megjelölése:**

1. a fejlődés egyéb pszichés zavarával (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozás zavarral) küzdő gyermek
2. pszichés fejlődési zavarral küzdő tanuló
3. autizmus spektrum zavarral küzdő tanuló
4. hallássérült tanuló

Az SNI irányelvek értelmében:

### **III.3.7.1. Az egyéb pszichés fejlődési zavar alapján sajátos nevelési igényű tanuló**

Az egyéb pszichés fejlődési zavar a Köznevelési törvény által használt gyűjtőfogalom, a sajátos nevelési igényre (SNI) való jogosultság egyik kategóriája. Ebbe a kategóriába tartoznak a súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral küzdő tanulók, akik az iskolai teljesítmények és a viselkedésszabályozás területén a kognitív, emocionális-szociális képességek eltérő fejlődése, a kialakult képességzavarok halmozott előfordulása miatt egyéni sajátosságaik figyelembevételével fokozott pedagógiai, pszichológiai megsegítést, gyógypedagógiai segítséget igényelnek.

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

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

Kívánatos lenne az egyéb pszichés fejlődési zavar kifejezés helyett erre a meglehetősen heterogén tanulói csoportra a Nemzeti köznevelési törvényben zárójelben szereplő **tanulási, figyelem- és magatartás-szabályozási zavar** megnevezést mint SNI főcsoport-

elnevezést használni. Ezt elméleti és gyakorlati szempontok, valamint a nemzetközi terminológiahasználat is indokolja.

- A (specifikus) **tanulási zavar** egy olyan multifaktoriális meghatározottságú ún. idegrendszeri fejlődési zavar (pl. diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, vagy ezek halmozódása), mely az átlagos vagy akár átlag feletti értelmi képességek és a szükségletekhez illeszkedő, megfelelő oktatási feltételek ellenére okoz komoly nehézségeket a tanulásban, a sikeres iskolai előmenetelben. Az egyes tanulási zavarok tünetei gyakran egyszerre is jelen lehetnek, ezáltal több iskolai készséget is érinthetnek, pl. az olvasás elsajátításának zavara és az aritmetikai műveletvégzés zavara. A specifikus tanulási zavar iskolai alulteljesítést eredményez, de nem minden iskolai alulteljesítés mögött áll specifikus tanulási zavar. Bár a (specifikus) tanulási zavarral küzdő gyerekek adott területeken gyenge teljesítményt produkálnak, nehézségeik ellenére bizonyos tanulási területeken akár kiemelkedő teljesítményre lehetnek képesek, bizonyos területeken tehetségesek. Ez a paradox tanulási helyzet számtalan feszültséget, meg nem értést indukál mind az érintett tanulóban, mind a szülőben, pedagógusban.
- Az **olvasási zavar** (diszlexia) neurobiológiai eredetű specifikus tanulási zavar, az olvasás, írás elsajátításának nehézségét jelenti, gyenge szófelismerés, pontatlan és lassú olvasás jellemzi, mely legtöbbször helyesírási zavarokkal együtt jelentkezik.
- A **helyesírási zavar** (diszortográfia) önmagában előfordul ugyan, de ritkán.
- Az **íraskivitelezés** (íraskép) **zavara** (diszgráfia) gyakran olvasási zavar nélkül jelenik meg. Másodlagos következményként szövegértési nehézségek jelentkezhetnek, valamint a kevesebb olvasási tapasztalat hátráltathatja a szókincs és a háttértudás fejlődését.
- A **számolási zavar** (diszkalkulia) esetén az intellektuális teljesítményhez, életkorhoz (osztályfokhoz) viszonyítva jelentős elmaradás mutatkozik a számköri ismeretek, számérzék, szám- és műveleti fogalmak kialakulásában, az alapvető műveletek végzésében és a bázisfunkciók (téri-vizuális rendszer, központi végrehajtó rendszer, munkamemória, beszéd és nyelv, gondolkodási funkciók) működésében. Következésképpen nehezebb lehet a magasabb szintű matematikai fogalmak elsajátítása, a matematikai ismeretszerzés és -alkalmazás folyamata, a mindennapi élethelyzetek problémamegoldása.

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

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

A két altípus önállóan vagy kombinált formában is előfordulhat.

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

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

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

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

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

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

Az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriába tartozó állapotok gyakran együttesen is előfordulnak, illetve más idegrendszeri fejlődési zavarokkal is együtt járhatnak (komorbiditás). A tanulási zavar gyakran együtt jár figyelemhiányos/hiperaktivitás zavarral (ADHD), nyelvfelépési zavarral vagy fejlődési mozgáskoordinációs zavarral.

Megfelelő intervenció hiányában a hosszú távon fennálló tanulási kudarcok következtében különböző másodlagos pszichés eltérések (szorongásos, kényszeres zavarok, érzelem- és magatartásszabályozási problémák) alakulhatnak ki. A fenti zavarok együttesen súlyos és tartós tanulási problémákhoz vezethetnek.

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

### **Az egyéb pszichés fejlődési zavar alapján sajátos nevelési igényű tanulók nevelés-oktatásának alapelvei**

Az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriába tartozó tanuló iskolai alulteljesítés esetén folyamatos gyógypedagógiai megsegítést igényel, ami komplex fejlesztést szolgáló foglalkozások formájában, a többségi pedagógus bevonásával, az egyéni képességekhez igazodó tevékenységrendszer keretében végezhető. Az iskolai oktatás, a pedagógiai, gyógypedagógiai ellátás, valamint az egészségügyi rehabilitáció és rehabilitáció a tanulási- vagy figyelem- és magatartásszabályozási zavar jellegétől, súlyosságától, a társuló zavarok meglététől, a háttérben lévő sajátos képességmintázat fejlődési lehetőségeitől, mértékétől, dinamikájától függ. Fejlesztésük az egyéni szükségletek figyelembevételével a szülővel és a tanulóval, valamint a pedagógusokkal történő megbeszélést követően történhet. Kiegészítő szolgáltatás (pl. pszichológiai gondozás, családterápia, tehetségazonosítás) igényelhető a pedagógiai szakszolgálatban, a segítő szakemberek és az intézmény együttműködésével. Beilleszkedésük segítségét intézményi pszichológus is támogathatja.

Az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriába tartozó tanuló oktatása integráltan, a kiemelt figyelmet igénylő (különleges bánásmódot igénylő, sajátos nevelési igényű) tanulók személyi és tárgyi feltételeivel is rendelkező többségi általános iskolában vagy

intenzív terápiás és oktatási céllal szervezett időszakos különnevelés keretében (pl. beszéd fogyatékkal társulva logopédiai osztályban, tagozaton vagy gyógypedagógiai intézményben) történhet.

A fejlesztés hatékonyságához szükséges, hogy egyéni fejlesztési terv alapján egyrészt komplex fejlesztést szolgáló foglalkozások keretében, másrészt a tanórákon az egyéni képességekhez igazodó tevékenységrendszer keretében történjen.

A tanulás-tanítás folyamatában kiemelt figyelmet követel, valamint a tanulásszervezési módok, a tanulási és értékelési eljárások megválasztása terén sajátos feladatot jelent a tanulási zavarral küzdő, ugyanakkor bármely területen tehetségesnek bizonyuló tanulók felismerése, tehetségük gondozása, ami a pályaorientáció folyamatára is hatással van.

A tanulók fejlesztésében törekedni kell

- a tudatos, tervszerű, egyénre szabott fejlesztési terv kialakítására;
- a komplex megközelítésre és módszerválasztásra;
- a fejlődési dinamika nyomon követésére.

A tanulás-tanítás folyamatában kiemelt jelentőségű

- a tananyag adaptálása;
- tanulásmódszertani elemek beemelése;
- változatos tanulásszervezési módok, differenciált oktatásszervezés, projektmunka biztosítása;
- a tanuló szükségleteihez illesztett tanulási stratégiák megválasztása, a személyre szabott, tanulóközpontú tanulás;
- az értékelési eljárások megválasztása, a fejlesztő értékelés szükségessége;
- a társas beilleszkedés, a szociális kompetenciák fejlődésének kiemelt támogatása az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriába tartozó mindegyik tanulónál, ami lényeges elvi kiindulópontja a gyakorlati munkának;
- az egyéni tanulási utak megismerésének szükségessége, az adekvát pedagógiai támogatás tervezése céljából;
- a kronológiai életkorból adódó sajátosságok kiemelt figyelembevétele;
- az olvasást, írást, számolást megalapozó bázisfunkciók, különösen a nyelvi képességek fejlesztése;
- a környezet illesztése a gyermek szükségleteihez;



- érthető és követhető idői és téri struktúra kialakítása;
- átlátható és érthető szabályok kialakítása.

További fontos tényező a tanulók támogatásában a szülők bevonódásának elősegítése, a partnerségi viszony kialakítása és a pedagógusok (tanórán a pedagógiai asszisztens), a (külső, belső) segítő szakemberek munkájának összehangolása, együttműködése.

### **Kiemelt feladatok a nevelés-oktatás során**

Az iskolai nevelés-oktatás során kiemelt feladat a tantervi előírásoknak megfelelő sikeres továbbhaladás biztosítása, vagyis a tananyag-feldolgozásnál a pedagógusnak figyelembe kell vennie a tantárgyi tartalmaknak a tanulói sajátosságokhoz való illesztését, az esetleges adaptálás lehetőségeit, tekintetbe véve azon tananyagrészeket, amelyek egyéni vagy kiscsoportos korrepetálással, fokozatos felzárkóztatással, kompetenciafejlesztéssel és az így irányított otthoni gyakorlással az osztályfoknak megfelelő ismeretszerzés és -alkalmazás a tanulónál eredményesnek bizonyul.

A pozitív énkép és önértékelés kialakítása érdekében a tanulóval szemben támasztott elvárások egyértelműek és már a tanulási folyamat elején ismertek legyenek! Ehhez az elváráshoz kell igazodniuk azoknak az alkalmazott mérési és felmérési stratégiáknak, amelyek a várt és a mért mutatók összhangja esetén a sikeres pedagógiai munka eszközei.

Az alapelvek megvalósítása érdekében feladat:

- az optimális és támogató tanulási környezet kialakítása az előzetesen felmért szükségletek alapján;
- előzetes tudás felmérése;
- érdeklődés, motivációs bázis felmérése;
- énhatékonyság erősítése az osztálytermi és egyéni munkán keresztül is;
- módszertani sokrétűség megvalósítása;
- differenciálás megvalósítása:
  - a feladatok megoldásához hosszabb időszavakat, tágabb kereteket kell megjelölni ott, ahol erre szükség van;
  - a feladatok tartalmát, a nevelési-oktatási célt szem előtt tartva, a tanuló egyéni szükségleteihez, képességstruktúrájához és teherbírásához szükséges igazítani;
  - az iskolák segítő megkülönböztetéssel, egyénileg is támogassák a tanulókat, elsősorban az önmagukhoz mért fejlődésüket értékelve;

- ehhez szükséges a személyre szabott értékelés, fejlesztő értékelés;
- a különbözőségeket az iskola az emberi viselkedés komplex környezeti hatások szerint alakuló sokféleségére utaló jellegzetességnek, az agyi érés, fejlődés változatos megnyilvánulásának (neurodiverzitás) tekintse;
- a gyógypedagógus, valamint az adott iskolában különböző tantárgyakat tanító pedagógusok tudásmegosztásra épülő, szakmailag egymást támogató tevékenysége.

E szemlélet gyakorlatban történő alkalmazásához olyan fejlesztési célokat kell kijelölni, amelyek a tanulási környezetet is illesztik a tanuló egyedi jellemzőihez, és az ehhez igazodó, a képességtartományok mindkét határán – tehetség és fejlődési késés, fejlődési zavar, esetleg ezek együttes megléte – kihívást jelentő feladatok megtervezését támogatják.

További feladat a tanulás iránti motiváció, kitartás és a kudarcűrő képesség növelése, a kortársakra és a felnőttközösségre irányuló rendezett társas kapcsolatok kialakítása, a társadalmi együttélés szabályainak követése és az önállóságra nevelés.

A pedagógusoknak olyan tanulási tapasztalatokra, tanítási módszerekre és támogató stratégiákra szükséges támaszkodniuk, amelyek figyelembe veszik

- a tanulók azonosított tanulási szükségleteit,
- érdeklődését,
- tehetségét,
- célkitűzéseit,
- kulturális háttérét.

Az életkori sajátosságoknak megfelelően, valamint a jellemző figyelemkoncentráció eltéréseit is figyelembe vevő tanórai foglalkozásokkal, a tanórán belül 15-20 perces tevékenységek váltakozásával segíthető a tanulás konszolidációja, biztosítható a megfelelő terhelés, valamint a figyelem fenntartása.

### ***Olvasási zavar***

Az olvasási zavar (diszlexia) esetében kiemelt feladat az osztályfoknak megfelelő értő olvasás készségének kialakításával az olvasóvá válás elősegítése.

Fő célkitűzések:

- a) az olvasás, írás tanítása (szükség esetén újratanítása) lassított tempójú, nyújtott ütemű, hangoztató-elemző, szótagoló, a magyar nyelv ortográfiai sajátosságait figyelembe vevő analizáló-szintetizáló módszerrel;
- b) stabil betűismeret, betű-hang megfeleltetés kialakítása;
- c) biztos szóolvasás kialakítása mind valódi, mind álszavak esetében;
- d) olvasás fluenciájának/gördülékenységének elősegítése;
- e) az olvasási készség folyamatos gondozása a tanuló egész iskolai pályafutása alatt;
- f) szövegértési stratégiák kialakítása;
- g) a kompenzáló technikák alkalmazása valamennyi tantárgy tanulása során;
- h) az élő idegen nyelv oktatása speciális módszerekkel, auditív megközelítéssel;
- i) a tanulás segítése a szövegek auditív tolmácsolásával, a tanulás támogatása pl. képekkel, gondolattérképpel, nyomtatott óravázlatokkal, bemutatók rendelkezésre bocsátásával, a szövegek auditív felkínálásával (pl. hangfájlok szerkesztése, hangoskönyvek, optikai karakterfelismerés stb.), gépírással, szövegszerkesztő használatának megtanításával és alkalmazásával;
- j) speciális olvasástanítási program alkalmazása;
- k) a diszlexia reedukáció (olvasás újratanítása) speciális terápiás programjainak felhasználása;
- l) az olvasási kedv felébresztése, a motiváció erősítése.

A célzott képességfejlesztés kiemelt területei:

- a) fonológiai, nyelvi, metanyelvi tudatosság fejlesztése,
- b) verbális emlékezet, munkaemlékezet fejlesztése,
- c) modalitásspecifikus integráció fejlesztése,
- d) különböző észlelési funkciók fejlesztése.

### ***Íráskép zavara***

Az íráskép (írásbeli kifejezés) zavara (diszgráfia) esetében kiemelt feladat az osztályfoknak megfelelő íráskészség kialakítása, annak elősegítése, hogy a tanuló képes legyen használni az írott nyelvet (akár folyóírás, akár nyomtatott írás, akár gépírás verziókban) a kommunikáció, ismeretszerzés, tudásgyarapítás és társas kapcsolatok létesítésének céljára.

Fő célkitűzések:

- a) az írásmozgás alapformáinak gyakorlása, különböző technikák alkalmazása (ráírás, másolás, önálló íráskivitelezés);
- b) a különböző írásformák tanulói képességekhez, szükségletekhez és preferenciákhoz illesztése.

A célzott képességfejlesztés kiemelt területei:

- a) eszköz (ceruza, ceruzafogó) helyes használata;
- b) megfelelő testtartás kialakítása az írás során;
- c) a mozgáskoordináció fejlesztése;
- d) a testséma biztonságának kialakítása, a szenzomotoros integráció fejlesztése;
- e) a vizuomotoros koordináció/szem-kézmozgás összerendezettségének fejlesztése;
- f) célirányos mozgások fejlesztése, különös tekintettel a manipulációs mozgásokra, praxiára/célirányos mozgások kivitelezésére;
- g) a ritmus, a nyomás és a sebesség optimális egyensúlyának megteremtése;
- h) a végrehajtó működés fejlesztése, különös tekintettel a motoros output optimalizálására.

### ***Helyesírás zavara***

A helyesírás zavara (diszortográfia) esetében kiemelt feladat az írott nyelv ortográfiájának/helyesírásának tudatosítása, lehetőség szerint a fluens/gördülékeny íráskészség elérése, az önellenőrzés különböző módjainak (pl. infokommunikációs technológia, helyesírás-ellenőrző és -javító szoftver) készségszintű elsajátíttatása.

Fő célkitűzések:

- a) a spontán és tollbamondás utáni írás színvonalának javítása;
- b) a fő helyesírási szabályok begyakoroltatása (a kivételek megtanulásának mellőzésével), analógiás stratégiahasználat kialakítása;
- c) önmonitorozás, önellenőrzés rögzítése;
- d) a diszlexia reedukáció (olvasás újratanítása) speciális terápiás programjainak felhasználása.

A célzott képességfejlesztés kiemelt területei:

- a) fonológiai, nyelvi, metanyelvi tudatosság fejlesztése;

- b) beszédpercepció fejlesztése;
- c) verbális emlékezet, munkaemlékezet fejlesztése;
- d) modalitásspecifikus integráció fejlesztése;
- e) hang-betű megfeleltetés fejlesztése.

### ***Számolási zavar***

A számolási zavar (diszkalkulia) esetén kiemelt feladat, hogy a tanuló az osztályfokának megfelelő matematikai készséggel rendelkezzen, képes legyen a matematikai kompetencia megszerzésére, a matematikai műveletek használatára, az ismeretszerzés, a tudásgyarapítás és a hétköznapi gyakorlat színterein.

Fő célkitűzések:

- a) a számosság és a számok iránti érdeklődés felkeltése, megerősítése;
- b) matematikai törvények és szabályok készségszintű ismerete és alkalmazása;
- c) a matematikai relációk nyelvi megalapozása, a matematika-nyelv tudatosítása;
- d) a fogalmak, így a szám- és műveletfogalom kialakításakor a manipuláció előtérbe helyezése, a megfigyelés és a megértés érdekében a matematikai eszközök használata, a képi, vizuális megerősítés;
- e) segítő, kompenzáló eszközök használatának lehetővé tétele;
- f) a fokozott mennyiségű gyakorlás során az egyéni sajátosságokhoz igazított, megjegyzést segítő technikák, eljárások alkalmazása;
- g) a matematikai gondolkodás és érvelés (kérdésfeltevések, szóbeli kifejezés, érvelés, divergens, ill. konvergens gondolkodás, problémamegoldó gondolkodás, problémamodellezés, algoritmikus gondolkodás) fejlesztése;
- h) a diszkalkulia redukáció speciális terápiás programjainak felhasználása.

A célzott képességfejlesztés kiemelt területei:

- a) a figyelem, az emlékezet, a gondolkodás és a nyelvhasználat összehangolt fejlesztése;
- b) szám- és mennyiségfogalom kialakítása, magasabb szintű matematikai fogalmak kialakítása, alkalmazása, a mindennapi élethelyzetek problémamegoldásának segítése, fejlesztése;
- c) a vizuális-téri képességrendszer fejlesztése;

- d) a sorozatalkotási képesség, a szeriális észlelés fejlesztése;
- e) az önértékelés fejlesztése, sikerélmény biztosítása.

### ***Figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar***

A figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar (ADHD) esetén kiemelt feladat, hogy a tanuló a figyelmi, aktivitási és impulzivitási nehézségei ellenére elsajátítsa az osztályfokának megfelelő ismereteket és kompetenciákat minden tantárgy esetében. Cél, hogy az ismeretszerzés és -alkalmazás, a tudásgyarapítás és képességfejlődés osztálytermi és hétköznapi szintereken is megvalósuljon.

Fő célkitűzések:

- a) a figyelem- és viselkedésszabályozás egyensúlyának megteremtése személyre szabott támogatással;
- b) teammunka keretében gyógypedagógiai, pszichológiai, szakorvosi együttműködés;
- c) a figyelem tartósságát biztosító környezeti feltételek megteremtése;
- d) a túlzott viselkedéses aktivitás veszélytelen és nem zavaró levezetésének megteremtése;
- e) fokozott egyéni bánásmód;
- f) az önszervezési képesség, az önkontroll fejlesztése;
- g) önbecsülés és pozitív énkép kialakítása;
- h) szociális készségek fejlesztése, beilleszkedés elősegítése;
- i) feladat kivitelezés idői és téri struktúrájának megtervezése és kivitelezése;
- j) dicséret, jutalom, motiválás, sikerélmény biztosítása.

A célzott képességfejlesztés kiemelt területei:

- a) ADHD esetén a képességfejlesztés kiemelt területe az önszabályozás fejlesztése;
- b) a társas szabályok, a mindennapi együttéléshez szükséges normák kialakítása és betartatása;
- c) a mindennapi együttéléshez szükséges szociális/társas készségek kialakítása, fejlesztése;
- d) a figyelmi működés és a kontrollált viselkedés kialakításának támogatása;
- e) speciális figyelemtréning, különösen a tartós figyelemre vonatkozóan;
- f) koncentráció fejlesztése;

- g) utasításkövetés gyakorlása, fejlesztése;
- h) a türelem, késleltetés és gátlás képességének fejlesztése;
- i) mozgáskoordináció, biztonságos mozgáskivitelezés fejlesztése, adekvát mozgásos aktivitás biztosítása.

### ***Magatartásszabályozási zavar***

A magatartásszabályozási zavar esetében kiemelt feladat a közösségi szabályokhoz alkalmazkodó, szervezett viselkedés kialakítása, a szélsőséges megnyilvánulások leépítése, az önkontroll, az érzelmi egyensúly megteremtése.

Fő célkitűzések:

- a) az önszabályozás fejlődésének támogatása pedagógiai eszközökkel;
- b) kihívást jelentő viselkedések/viselkedésproblémák csökkentése;
- c) adaptív viselkedés, szabálykövetés, szabálytartás kialakulásának támogatása;
- d) társas készségek, kapcsolatok fejlesztése.

A célzott képességfejlesztés kiemelt területei:

- a) düh- és agressziókezelés fejlesztése,
- b) érzelemfelismerés és érzelemkifejezés fejlesztése,
- c) kommunikáció fejlesztése,
- d) konfliktuskezelési képesség, problémamegoldás fejlesztése,
- e) megküzdési képesség fejlesztése,
- f) figyelmi működés fejlesztése.

Eszközei lehetnek:

- kognitív viselkedésterápiás eljárások egyes elemeinek alkalmazása pedagógiai helyzetben;
- a mindennapi tevékenységek végzéséhez, iskolai elvárások teljesítéséhez igazított idői keretek rendszeres alkalmazása (napirend);
- tevékenységek végzésének, iskolai feladatok teljesítésének lépésekre bontása (folyamatábra/forgatókönyvek);
- sikerélmény biztosítása, pozitív megerősítés, jutalmazási technikák bevonása;
- együttműködés a családdal és más szakemberekkel.

## **A Nat alkalmazása az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók nevelése-oktatása során**

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

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

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

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

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

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

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



## ***Kulcskompetenciák fejlesztése***

### *4.1.0. Alapkompetenciák*

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

### *4.1.1. A tanulás kompetenciái*

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

### *4.1.2. A kommunikációs kompetenciák(anyanyelvi és idegen nyelvi)*

Az egyéb pszichés fejlődési zavarral érintett gyermekek számára gyakran nehézséget jelent

- mások arckifejezésének, érzelmeinek leolvasása és értelmezése;
- a gesztusok, testbeszéd felismerése, értelmezése;
- a másik hanghordozásának, hangsúlyának, hangerejének észlelése, ezek jelentésének, üzenetének értelmezése;

- megőrizni és tiszteletben tartani mások személyes terét;
- szociálisan megfelelő módon érintkezni másokkal;
- gondolatokat, érzéseket, szükségleteket és benyomásokat hatékonyan, összeszedetten kifejezni.

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

#### *4.1.3. A digitális kompetenciák*

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

#### *4.1.4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák*

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

#### *4.1.5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák*

Az egyéb pszichés fejlődési zavarban érintett gyermekek gyakran nehezen boldogulnak családi és intézményi kapcsolataikban, nehezítettek lehetnek a felnőttekkel és kortársakkal való társas interakciók. A kortársközösség a tanulási, viselkedésszervezési problémáik miatt kevésbé elfogadó lehet velük szemben, ezért mindenképpen támogatni szükséges a kapcsolati hálók kiépítését, fenntartását. Fontos, hogy megtanulják az érzelmek és más szociális jelzések felismerését, a metakommunikatív jelzések megértését,

az érzelmek, vágyak, célok, gondolatok megfelelő kifejezését és értelmezését. A társas interakció az egészen alapvető készségektől (pl. üdvözlés) az összetett készségekig (pl. érzelmileg feszült helyzetben kritika elfogadása) számos elemből tevődik össze, alapjai jellemzően a családi szocializáció során kerülnek elsajátításra, melyeket az intézményes nevelés megerősít, kiegészít. Az egyéb pszichés fejlődési zavarban érintett tanulók esetében – az eltérő fejlődésmenet következtében – hiányos vagy nem megfelelő lehet a szociális készségek készlete (különösen ADHD és magatartásszabályozási zavar esetén), vagy az ismételt rossz tapasztalatok és kudarcok következtében gátoltság, visszahúzódás (különösen tanulási zavarok esetén), esetleg a kritikai mérlegelés hiánya alakulhat ki, valamint a végrehajtó működések gyengesége miatt tartós jellemzője is lehet a fejlődésnek, ezért a pedagógiai figyelemnek fokozott mértékben ki kell terjednie ennek a kompetenciának a fejlesztésére. A kortárskapcsolatok kiépítéséhez és fenntartásához szükséges készségek fejlesztésével, a kapcsolatépítés facilitálásával/ösztönzésével lehetőség adódik a szociális viselkedéselemek fejlesztésére, gyakorlására. Lényeges az érintett tanulók kimozdítása az esetleges passzivitásból, az iskolai életben való aktív részvétel támogatása. Támogatni kell a tanulóban a felelősségvállalást, a gondoskodást, a segítőkészséget, az empátiát, a toleranciát, az együttműködést, a szolidaritást, a kockázatvállalást, a konfliktushelyzetekben az aszertivitásra támaszkodó konfrontációt is.

#### *4.1.7. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái*

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

#### *4.1.8. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák*

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

#### ***Egyes tanulási területekre vonatkozó ajánlások***

Az egyes tanulási területekre vonatkozó tanulási célok elérését, a fejlesztésre fordított időt, a tananyag adaptálásának módszereit nem lehet egységesen az egyéb pszichés

fejlődési zavarra vonatkoztatni. Az érintett tanulócsoport heterogenitása miatt lényeges megismerni a tanuló problémájának természetét, mélységét, az információfeldolgozás sajátosságait s az egyéni szükségleteket. A Magyar nyelv és irodalom, a Matematika, az Idegen nyelv, a Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási területek fejlesztési feladatainak megvalósítása kíván nagyobb figyelmet. Az egyéb pszichés fejlődési zavar típusától, súlyosságától függően az egyes témakörök között hangsúlyeltolódások válhatnak szükségessé. Ugyanakkor minden tanulási terület (tantárgy) esetében fontos:

- a tantervi adaptáció;
- az éppen szükséges és elégséges módosítás és támogatás;
- a támogató pedagógiai környezet;
- a tananyagot úgy kell megtervezni és felépíteni, hogy az befogadható legyen a tanulók számára, illeszkedjen előzetes tudásukhoz, érdeklődésükhöz, aktiválja a tanulók kognitív sémáit;
- módszertani sokrétűség;
- differenciált rétegmunka;
- segédeszköz használata, pl. laptop, számológép, szoftveres támogatás;
- multiperspektivitás: egy probléma több szempontból való megközelítése, különböző alkalmazási példák behozása a tanulási folyamatba;
- önhatékony érzésének megtapasztaltatása, valamint az önirányítás lehetőségének biztosítása;
- a tanulási stratégia kialakítása mellett az egyéni tanulási stílus megismerése, figyelembevétele;
- multiszenzorialitás: a tanulók számára a minél több érzékszerv bevonását igénylő tanulás, valamint a motoros tapasztalatszerzés fontossága. A tanulás során a lehető legtöbb érzékelési tapasztalat megszerzésének biztosítása a cél, melyhez a konkrét tárgyak, applikációk, infokommunikációs eszközök, modellek bevonása szükséges;
- hozzáférhetőség biztosítása: itt egyrészt a fizikai akadályok leküzdése fontos, látja-e, hallja-e minden gyermek a pedagógust, a demonstrációt, hozzáfér-e a különböző szemléltetőeszközökhöz (van-e belőlük elég). Az ún. nyitott polcok, sarkok, illetve az ezeken elhelyezett, a tanulás aktuális tematikájához illeszkedő könyvek, eszközök, modellek szintén növelik a hozzáférhetőséget. Ugyanilyen jelentőségű a tananyagokhoz való hozzáférhetőség is. Minden tanuló számára hozzáférhető-e az órán feldolgozandó szöveg, vagy van-e olyan tanuló, akinek a számára nagyobb

méretű, illetve adaptált szövegverzióra van szükség, mely akár hosszúságában, akár a fogalomhasználatában eltér az eredetileg használttól.

#### *4.2.1. Magyar nyelv és irodalom*

A grammatikai rendszer tudatos felépítése, megerősítése, mind a beszélt, mind az írott nyelv területén kiemelten fontos.

A beszédészlelés és beszédmegértés, a verbális figyelem és emlékezet intenzív fejlesztése szükséges a dekódolás tanítása előtt. Az olvasás, írás kognitív bázisképességeinek megalapozása elengedhetetlen előfeltétele az olvasástanulás megkezdésének. A szódekódolás tanítása, a betű-hang asszociációk kialakítása kellő módszertani tudatossággal és a gyermek haladásához igazított idői ütemezéssel történjen!

A grafomotoros ügyetlenség gyakran okoz technikai értelemben nehézséget az írástanulás során, a lassú írástempó mellett a nehezen olvasható vagy olvashatatlan íráskép is jellemző lehet. Éppen ezért lényeges, hogy a késleltetett, elnyújtott írástanítást grafomotoros alapozás előzze meg, a finommotoros tevékenységek számtalan lehetőségét kiaknázva. Az íráskép zavarában érintett gyermekeknél a szépírás, külalak és fűzetvezetés értékelése a rendezettségre való törekvés és a gyermek képességeinek, önmagához mért haladásának figyelembevételével történjen! Hasonlóképp az olvasás és szövegértés értékelésekor is az önmagához mért fejlődést figyelembe vevő fejlesztő értékelés kerüljön előtérbe! Szükség lehet egyes tananyagrészek értékelése, minősítése alóli felmentésére, illetve a kézírás helyett számítógép használatának engedélyezésére (pl. házi feladatok, beadandók nyomtatott vagy elektronikus formában való leadására), folyóírás helyett nyomtatott betűvel való írás jóváhagyására.

Az olvasás gördülékenységének, fluenciájának elősegítése szükséges változatos szövegek páros, közös, paralel, ill. váltott hangos olvasásával.

A tanulási zavarral és figyelemzavarral küzdő tanulóknál szükséges lehet a szöveg adaptálása (nagyobb, eltérő színű betűk, a szöveg egyszerűsített, rövidített verziójának elkészítése). A szövegértés fejlesztése elősegíti a mindennapi és az irodalmi szövegek befogadását, majd az azokkal való tovább dolgozást, tovább gondolkodást.

Amennyiben a szövegfeldolgozás is érintett, különösen fontos a szisztematikus, a nyelv különböző szintjeit elemenként értelmező, a tanulót tapasztalati úton információhoz juttató oktatás. Érdemes a mindennapi élettel összefüggő, a tanuló személyes élményeihez és érdeklődéséhez kapcsolódó szövegeket alkalmazni.

A nyelvi kódrendszer értelmezésének, működésének megtámogatása mind a bemenetnél (beszédhangok differenciálása, hangkapcsolatok észlelése), mind a feldolgozásnál (szó,

grammatika, mondat, bekezdés, szöveg) hangsúlyos. A mentális lexikon és az ahhoz történő hozzáférés, a fogalomalkotás folyamatos fejlesztése kiemelt feladat.

#### 4.2.2. Matematika

A matematika területén az érintett tanulók heterogenitása miatt nagy egyéni eltérésekre számíthatunk. Egyes egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanuló esetén pont ezen a területen jelentkezik a gyermek kiemelkedő képessége, tehetsége, miközben súlyos olvasási zavarral küzd. Más esetben a matematikai képességek érintettsége olyannyira jelentős, hogy szükséges lehet a tantárgy vagy az aritmetikai tantárgyrész alóli felmentés vagy segédeszköz-használat, pl. számológép biztosítása, szorzó- és bennfoglaló tábla, korong, rehabilitációs foglalkozásokon használt eszközök, számológép (esetenként nagyobb kialakítású négyzethálós füzet) használata (szükség esetén más tanórákon is, pl. fizika, kémia, történelem, természettudomány). Ajánlott lehet ezeken a tanórákon – a tanuló egyéni sajátosságaihoz igazodva – a képletek, esetleg definíciók számonkérése (pl. a megfelelő nyelvi, emlékezeti kompetenciákra támaszkodva), illetve szükség esetén bizonyos tantárgyrészek értékelése alóli mentesítés biztosítása.

Egyes esetekben számolni kell a grammatikai szint sérülésével, ami szövegértési nehézségekben nyilvánul meg, ezt fokozhatja a szimbólumok megértésének, illetve a verbális absztrakciónak a fejletlensége. A mennyiségekkel és a számossággal kapcsolatos ismeretek tanításakor, a szám- és műveleti fogalmak kialakításakor (pl. a számok közötti viszonyok, relációk megértési nehézségei esetén stb.) különös figyelmet kell fordítani a megfelelő tempó kialakítására, és építeni kell a tanulók maximális együttműködésére, a mozgással társított szemléltetésre, az eszközhasználatra és az analóg cselekedtetésre, mindvégig verbális megerősítéssel kísérve. Rendkívül fontos az analóg, bevéső, ismétlő-rendszerző gyakorlás végzése is. A geometriai ismeretek, az arányosság témaköreinél tekintettel kell lenni a vizuális észlelés nehezítettségére, a téri tájékozódás zavarára, ill. geometriai szerkesztéseknél, koordinátatengelyen való jelöléseknél a kivitelezési nehezítettségre (vizuomotoros koordináció, praxis zavara). A matematikai gondolkodás fejlesztése speciális szemléltetéssel és tananyagokkal, vagyis az interaktív tábla és digitális tananyagok lehetőség szerinti alkalmazásával is támogatható, ám elsősorban a metakogníció, a nyelvi kompetenciák és gondolkodás fejlesztésével valósulhat meg.

Kiemelt figyelmet szükséges fordítani az időbeli tájékozódás fejlesztésére és a szerialitációs feladatok gyakorlására.

A matematikai szakkifejezések és a szaknyelv használatának fokozatos megkövetelése a szóbeli kifejezés erősítésének fontos eszköze, a szabályok, definíciók precíz elvárásának elkerülésével.

A kompenzációs lehetőségek, speciális módszerek alkalmazása segíti az eredményes fejlesztést.

#### *4.2.3. Történelem és állampolgári ismeretek: történelem, állampolgári ismeretek*

Az olvasás és szövegértés nehézsége hátráltathatja a társadalmi folyamatok összefüggéseinek, mozgatórugóinak megértését.

Az idővel kapcsolatos fogalmak, a történelmi időszemlélet kialakulása szintén nehézséget okozhat. A gyenge verbális emlékezet miatt problémát jelenthet egyes gyermekeknél az évszámok precíz bevésése, az idegen szavak (történelmi személyek, helynevek, fogalmak) pontos memorizálása. A vizuális segédeszközök alkalmazása és a kapcsolódó elvárások egyénre szabott csökkentése segítheti ezen nehézségek minimalizálását. A nyelvi érintettség miatt bizonyos absztrakt fogalmak megértése és használata is nehézséget jelenthet. Érdeemes a tananyag-feldolgozás előtt fogalomlistát, ill. vázlatot adni a tanulóknak. A tanulás további támogatásához képek, az összefüggéseket szemléletesen ábrázoló gondolattérképek használata is kiemelt jelentőségű, magasabb szinten azok készítésének a megtanítása is célul tűzhető ki az önálló tanuláshoz.

Külön figyelmet kell fordítani a térképhasználat tanítására és gyakoroltatására, mivel a tanulók ezen csoportjának sok esetben nagy kihívást jelent az absztrakt ábrakon való tájékozódás. Ide tartozik a grafikonok, táblázatok, diagramok értelmezése is, melyek a történelmi, társadalomismereti tananyag szerves részét képezik, és elemzésük a tantárgyi követelményrendszerhez tartozik.

Fontos a gyakorlati bemutatás, illetve az ismeretek szituációs helyzetekben való kipróbálása, a dramatizálás, az érzelemdús, szubjektív elemeket megmozgató, a mindennapi tapasztalathoz köthető társadalmi feladatok szemléltetése, a tanulók közvetlen megszólítása, bevonása a feladathelyzetbe. A tanuló mindig lássa maga előtt a folyamatot, a kiindulástól kezdve a végkifejletig, értse benne szerepét, esetleges feladatát, képes legyen esetlegesen a társadalmi folyamatok őt személyesen érintő részében véleményének megfogalmazására és az önképviselőre!

#### *4.2.4. Erkölc és etika*

Csakúgy, mint a Történelem és állampolgári ismeretek tanulási terület esetében, a szövegértési és figyelmi nehézségek hátráltathatják az összefüggések megértését, a tanulságok generalizálását. Figyelmet kell fordítani a tanuló szükségleteihez igazodó szövegmenyiségre, tagolásra, a magyarázatok részletezettségére, a megértés ellenőrzésére. A tanulási terület témái közül az önszabályozás, a társas-emocionális szabályok, az etikai normák, a másság elfogadása, a tolerancia, a pozitív diszkrimináció, a

jogérvényesítés és általában a speciális szükségletekhez, fogyatékoságokhoz kapcsolódó témák elsajátítása különösen fontos az érintett tanulók szempontjából, egyrészt ezek mind támogatják azokat a fejlesztési nevelési célokat, amik az egyéni fejlesztési tervben is hangsúlyos, másrészt az aktuális és későbbi életvezetés szempontjából a mindennapi életben is azonnal hasznosuló tudástartalmakat jelentnek minden osztályfokon.

#### *4.2.5. Természettudomány és földrajz:környezetismeret, természettudomány, biológia, kémia, fizika és földrajz*

A természettudományok gyakran az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulók erősségei közé tartoznak, ez a terület különösen az ADHD-ban érintett gyerekek esetében a kíváncsiság, kreativitás és alkotó fantázia kiteljesedésének terepe lehet. A tanuló érdeklődése és figyelme könnyebben felkelthető és fenntartható, motoros aktivitása kevésbé kifejezett, amikor számára is motiváló tartalmak kerülnek átadásra. A Természettudományok tanulási terület a témák gazdagsága és sokszínűsége okán támogathatja a kiemelt fejlesztési célok megvalósítását.

Mindemellett külön figyelmet kell fordítani a szakszavak bevézésére, a térképen való tájékozódás gyakorlására, az összefüggések logikájának megértetésére. A kémia és fizika tantárgyak során elsősorban a szöveges, illetve számításos feladatok során szorulhatnak külön megsegítésre a számolási és/vagy olvasási zavarral küzdő tanulók, valamint a kísérletek, mérések kiemelt figyelemkoncentrációt és pontosságot igényelnek, a szerialitás (sorrendiség) figyelembevételével, ami szintén nehezített feladat lehet.

#### *4.2.6. Idegen nyelv*

Fontos célkitűzés az idegen nyelv szókincsének, fonológiai és helyesírási sajátosságainak, valamint nyelvi kódrendszerének tudatos felépítése, a szóbeli és az írásbeli kommunikáció fejlesztése, figyelembe véve az egyéb pszichés fejlődési zavar következtében érintett nyelvi funkciókat. A nyelvi zavar esetenként olyan súlyosságú, hogy szükségessé válhat a tanulót a tantárgy vagy tantárgyrész értékelése alól mentesíteni. Az élő idegen nyelv ismeretének jelentősége egyre erőteljesebb, így ezt a lehetőséget alapos mérlegelés, szakmai megfontolás után ajánlott biztosítani.

Az idegen nyelvek tanításánál a nyelvoktatás auditív módszereinek előtérbe helyezése javasolt. A tudásátadás során szükséges a figyelemfenntartás, a feladatszervezés és a motiváció felkeltésének vizuális támogatása, a párhuzamosan több csatornán történő szemléltetés. Javasolt a memoriterek kisebb részletekben való kérdésése szóbeli beszámolóik során.



Helyesírási, olvasási és szövegértési problémákkal küzdő tanulók esetében főleg a szóbeli kommunikáció magabiztos alkalmazásának elsajátítása a cél. Ennek során sok esetben méltányosan, az egyéni fejlődési lehetőségeket figyelembe véve kell megítélnünk a kiejtési és nyelvhelyességi kérdéseket; elsősorban a beszédbátorság elérése lehet a célunk. Az írásbeli kommunikáció használatát, a differenciált fejlesztés mellett, az IKT-alapú olvasó- és helyesírás-ellenőrző programok is segíthetik.

#### *4.2.7. Művészetek:ének-zene, vizuális kultúra*

A Művészetek tanulási területen belül a komplex művészeti terápia, a drámapedagógia, az akusztikus és vizuális észlelés fejlesztésének kiemelt szerepe van.

Bizonyos tanulók a művészetek terén kimagasló képességgel bírnak. Ezekben az esetekben nagyon fontos a tehetség kibontakozásának támogatása. Szintén nagy szerepe lehet a művészeti nevelésnek a szabadidő hasznos eltöltésében és a társas kapcsolódás lehetőségeinek bővítésében, az önkifejezésben. Más gyermekeknél a grafomotoros ügyetlenség nehezítheti a kreatív alkotás kifejeződését.

#### *4.2.8. Technológia:technika és tervezés, digitális kultúra*

A digitális kultúra tantárgy tartalmának elsajátítása lehet a tanulók erőssége. A digitális kompetenciák elsajátítása és alkalmazása több szempontból is kiemelt szerepet játszhat az egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő tanulóknál. A digitális technológia nyújtotta lehetőségek egyfelől kiemelt jelentőséggel bírnak a tudásterületek, tananyagok egyéni szükségletekre, preferenciákra szabásában, adaptálásában. Másrészt a sokszor jól működő algoritmikus, komputációs gondolkodás fejlesztésének eszközei is. Az életpálya-építés, pályaorientáció szempontjából szintén kiemelt szerepe van a tantárgy tanulásának. Fokozott jelentőséggel bír a hétköznapi életet, ismeretszerzést és -elsajátítást, valamint a tanulást könnyítő alkalmazások készség szintű használatának elsajátítása.

#### *4.2.9. Testnevelés és egészségfejlesztés*

A Testnevelés és egészségfejlesztés tanulási terület fejlesztési feladatainak megvalósítása során javasolt a szenzoros integrációs programok és terápiák beállítása, ill. azok elemeinek megvalósítása a tanórán, továbbá ajánlott a kiegészítő egészségügyi ellátáson belül gyógyúszás, valamint logopédiai ritmika alkalmazása is.

Azoknál a tanulóknál, akiknél a sajátos nevelési igény oka a hiperaktivitás, a figyelemzavar, indokolt a korszerű, rugalmas szervezeti keretek és módszerek előtérbe helyezése a helyi tanterv készítésénél.

***Az iskolai fejlesztés szakaszai (alapozó [első félév, óvoda–iskola átmenet], alsó tagozat, felső tagozat, középiskola)***

Az alapkészségek biztos kialakítása, a sikeres iskolai tanuláshoz, a tanulási eredményességhez szükséges alapkompenciák, készségegyüttesek és tudástartalmak megalapozása, valamint a tanulási motiváció felkeltése és fenntartása az egyéb pszichés fejlődést mutató tanulók esetében is kiemelt jelentőségű.

A különbségek feltárása, az érési késést, fejlődésben való elmaradást mutató gyermekek képességeinek fejlesztése az alapkészségek kialakítása szempontjából is az alapozó nevelési szakasz kiemelt feladata.

Az első tanév első féléve minden köznevelési intézményben olyan előkészítő szakasz, amely tananyagában, módszereiben és értékelési formáiban eltér a későbbiektől. Ez az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriába eső tanulóknak kedvező, a Nat-ban javasoltak alkalmazása megfelelő.

A tanulók iskolai fejlesztésének pedagógiai szakaszai nem térnek el a Nat-ban rögzítettektől. A helyi tantervben indokolt lehet esetükben az 1. évfolyam két tanévi időtartamra történő széthúzása. Ebben az esetben az első tanév az intenzív prevenció, a szakszerű funkciófejlesztés, a pszichés gondozás, a megfelelő motiváció és a feladattudat kialakításának időszaka a gyógypedagógiai korrekciós-kompenzáló-terápiás módszerek alkalmazásával.

***Értékelés (tanulási célok, tanulási eredmény)***

Fontos, hogy a tanulóval szemben támasztott elvárások egyértelműek, már a tanulási folyamat elején ismertek legyenek. Ehhez kell igazodniuk azoknak az alkalmazott mérési és felmérési stratégiáknak, amelyek az elvárás és a mért mutatók összhangja esetén a sikeres pedagógiai munka eszközei. Ennek értelmében a differenciált pedagógiai tervezés alapját a tanulási folyamat kezdetén ismert, a fenntartó által felkínált és/vagy az iskola pedagógiai programjában rögzített, diagnosztikus céllal történő értékelés adja. A tanulási folyamat követését szolgáló felméréseket, ellenőrző méréseket minden esetben a tanulást támogató, fejlesztő-segítő értékelésnek és visszajelzésnek kell követnie. Ezeknek az eszközöknek a kiegészítése a tanulói önértékeléssel, a társértékeléssel és a csoportos értékelési formákkal lehetővé teszi, hogy az értékelés a tanuló számára örömteli, élvezetes eseménnyé váljon, fejlesztve ezzel a reflektivitást és az érzelmi, szociális intelligenciát, valamint a pozitív énkép és önbecsülés fejlődését.

Az egyéb pszichés fejlődési zavar kategóriába került tanuló a megyei szintű pedagógiai szakszolgálat szakértői bizottságának szakértői véleménye alapján indokolt esetben adott

tantárgy(ak), tantárgyrész(ek) értékelése és minősítése alól mentességben részesülhet, továbbá többlet felkészülési idő, segédeszköz-használat biztosítható számára.

A szummatív értékelés helyett fejlesztő és diagnosztizáló mérés és fejlesztő szöveges értékelés bevezetése indokolt.

### **Állapotmegismerés – szakértői vélemény**

Az állapotmegismerés fogalom gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai tevékenységre utal. Átfogó – bio-pszicho-szociális – szemléletet képvisel, melynek keretében korszerű tesztekkel és vizsgáló eljárásokkal történik meg a keresztmetszeti kép és az élettörténet feltérképezése, a diagnózis megállapítása és a támogatási, fejlesztési terv elkészítését megalapozó javaslat kialakítása. A specifikus tanulási zavar, valamint a figyelem- és magatartásszabályozás zavarának megállapítása sokrétű, differenciáldiagnosztikai irányultságú állapotfeltárást igényel, melynek során a komorbiditások/társuló zavarok, fogyatékoságok megállapítását is szem előtt kell tartani. Az ADHD és a magatartásszabályozás zavarai alá tartozó diagnózisok megállapítása pszichiátriai szakorvosi kompetencia, melyet a szakértői vizsgálat felhasznál az SNI státusz megállapításához vagy kizárásához. A szakértői vélemények akkor tudnak valódi segítséget, támpontot nyújtani a pedagógusoknak, ha elkészítésük és értelmezésük valódi teammunkán alapul.

### **Habilitáció/rehabilitáció**

Az egyéni fejlesztőmunka tervezése, a rehabilitációs terv kidolgozása logopédus, pszichopedagógus, tanulásban akadályozottak pedagógiája szakon/szakirányon szakképzettséget szerzett gyógypedagógus, gyógypedagógus-terapeuta, pszichológus és egyéb szakemberek (pl. szomatopedagógus, gyermekpszichiáter) bevonásával történik és rehabilitációs célú órakeretben zajlik. Az egyéni fejlesztési terv tartalmáról, célkitűzéseiről, ütemezéséről (mikro-, ill. makrotervezés) tájékoztatást kell kapniuk az osztálymunkában részt vevő pedagógusoknak, szaktanároknak, különös tekintettel a gyermek osztályfőnökére. Az egyéni fejlesztési terv célkitűzéseinek megvalósulása időszakosan, az ütemezési fázis befejezését követően ellenőrzésre kerül a további célkitűzések megtervezését megelőzően, melyről a pedagógusnak szintén tájékoztatást kell kapnia. A gyógypedagógiai tanár, terapeuta által vezetett pedagógiai rehabilitáció a funkcionális képességfejlesztő programok külön alkalmazásával, a fejlesztések során tanultak elmélyítésével szolgálja az eredményes iskolai előmenetelt. A tehetséges tanulók számára a tehetségük kibontakozásához szükséges feltételek, eszközök, módszerek biztosítása a pedagógiai rehabilitációnak is kiemelt feladata a tanórai és tanórán kívüli tehetséggondozás mellett.

Az egészségügyi célú rehabilitáció elsősorban az egyéb pszichés fejlődési zavar jellegének, tüneteinek kivizsgálásakor megállapított diagnózisnak megfelelő szakorvosi ellátást, annak folyamatosságát, kontrollját, valamint a pedagógiai rehabilitációt segítő egészségügyi terápiákat foglalja magába. Ennek érdekében a diagnózisalkotás fontos része a gyermekpszichiátriai vizsgálat (ADHD és magatartásszabályozási zavar esetén), szükség esetén kiegészítésként gyermekneurológiai, fül-orr-gégészeti, valamint gyermekszemészeti vizsgálat, továbbá az ezekhez kapcsolódó beavatkozások és rendszeres kontroll.

### **III.3.7.2. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanuló**

Az autizmus spektrumzavarok (a szövegben az autizmus kifejezés mindig a teljes spektrumra utal) az idegrendszer igen korai, nagy valószínűséggel veleszületett ártalmának, illetve a genetikai, egyéb biológiai és környezeti tényezők együttes hatásának következményei. Az iskoláskor eléréséig – vagy tovább – kezeletlenül maradt fejlődési zavar és szélsőséges viselkedésformák fejlesztő célú ellátása a gyermek növekedésével egyre nehezebbé válhat, bár a nevelhetőség, taníthatóság időszaka belenyúlik a felnőttkorba, így sosem túl késő elkezdni a fejlesztést.

Az autizmus spektrumzavarok lényege a társas viselkedés, a kommunikációs és a rugalmas viselkedésszervezés minőségi károsodása, amely jellegzetes viselkedési tünetekben nyilvánul meg. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulóra legjellemzőbb a kölcsönösséget igénylő társas viselkedési készségek területén tapasztalható gondolkodási képesség sajátos hiányossága, a beszéd szintjéhez képest károsodott kölcsönös kommunikáció, a rugalmas viselkedésszervezés és -kivitelezés képességének minőségi sérülése, valamint az egyenetlen képességprofil.

Autizmus spektrumzavar minden értelmi szinten előfordul, jelen lehet átlagos (vagy átlag feletti) intelligencia mellett éppúgy, mint intellektuális képességzavarral (értelmi fogyatékosággal) együtt járva. A fejlődési zavar átlagos vagy átlag feletti intelligencia esetében is jelentősen befolyásolja, áthatja a gyermeki fejlődést, megváltoztatja a megismerés folyamatát és a társas viselkedés fejlődését, ezért sérülésspecifikus fejlesztésre minden érintett gyermeknek joga és szüksége van.

Autizmusban a beszédfejlődés gyakran megkéscik, súlyos esetekben nem alakul ki beszélt nyelv. A központi probléma azonban nem a nyelv hiánya vagy megkéscett fejlődése, hanem a funkcionális, kölcsönös kommunikáció sérülése. A nyelvhasználat színvonalától függetlenül az alapvető problémák közé tartozik, hogy hiányozhat a kommunikáció és a beszéd hasznának, jelentőségének megértése, vagyis hiányozhat annak megértése, hogy

mások érzéseit, gondolatait, tetteit kommunikáció útján befolyásolni lehet. Az alapvető gondolkodási és viselkedési képességek spontán elsajátításához szükséges képességek hiánya jellemzően egész életen át megmarad, de a speciális intenzív terápia és pedagógiai ellátás segítségével jelentős fejlődés érhető el. A hiányzó/sérült képességek okozta elsődleges és másodlagos viselkedési tünetek a jól kompenzált állapotokban csaknem eltűnhetnek vagy változhatnak, és az élet különböző szakaszaiban különböző formákban jelentkezhetnek. Új helyzetben, váratlan események, körülmények hatására felerősödhetnek a típusos tünetek. A tünetek változatossága mellett a tanulók autizmusának lehetséges súlyossága széles skálán szóródik. Az időben megkezdett sérülésspecifikus fejlesztés nagymértékben hozzájárulhat az állapot pozitív kimenetéhez.

### ***1.1. A halmozottan sérült autizmus spektrumzavarral küzdő tanuló***

Az autizmus spektrumzavarok gyakran társulnak egyéb problémákkal, amelyek az ellátási szükségletet, taníthatóságot és a gyermek jövőjére vonatkozó előjelzéseket jelentősen befolyásolják.

Gyakori társuló állapotok:

- a) intellektuális képességzavar (értelmi fogyatékoság) mint a leggyakoribb társuló fejlődési zavar;
- b) beszéd-, érzékszervi, mozgás- vagy egyéb fogyatékoság;
- c) ADHD (figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar);
- d) epilepszia;
- e) alvási és étkezési nehézségek, zavarok;
- f) egyes pszichiátriai zavarok (pl. szorongás, depresszió);
- g) viselkedésproblémák (pl. agresszió, önbántalmazás, súlyos passzivitás).

A fejlesztésnél szem előtt kell tartani, hogy a tanítás lehetséges módszertanát illetően a tanuló autizmusa az elsődlegesen meghatározó tényező. Általában a szükségletek egyéni kombinációjához kell hangolni a járulékos zavar speciális szempontjait és az autizmus-specifikus pedagógiai módszereket.

### ***1.2. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók pedagógiai szempontú jellemzése***

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók – a tanítás, illetve a tanítási módszerek és tervezés módosítása szempontjából – kiemelkedő jelentőségű tulajdonságai:

- a) A másik személy szándékának, érzéseinek, gondolatainak, szempontjainak (pl. az információátadás szándékának) meg nem értése, az önmagára vonatkoztatás hiánya.
- b) A szociális megerősítés jutalomértékének hiánya, vagy az ezzel kapcsolatos öröm későbbi, csak direkt tanítás útján való kialakulása, illetve a belső motiváltság gyengesége vagy hiánya. Sokszor nagyon kevés vagy szokatlan dolog okoz számukra örömet.
- c) A beszéd korlátozott megértése, még az életkornak megfelelő beszédprodukciónak mellett is, amit nehezítenek a beszéd érzelmi, társas aspektusaival kapcsolatos megértési nehézségek, mint pl. a hanghordozás.
- d) A beszéd vagy más kommunikációs eszköz spontán, funkcionális, rugalmas alkalmazásának eltérései, elmaradása.
- e) Egyenetlen képességprofil, pl. a szigetszerű ismeretek, képességek (pl. kiváló mechanikus emlékezet, matematikai vagy zenei képesség), jelentős elmaradás az önellátásban, szakadékszerű különbség a mechanikus és a személyes memória között.
- f) Hiányzó vagy korlátozott belátás, pl. a gyermek saját tudásával, az ismeret forrásával, módjával, a szubjektív jelentőséggel kapcsolatban.
- g) A változásokkal, újdonsággal kapcsolatos ellenállás, szorongás.
- h) A társas környezetben, felnőttekhez és gyermekekhez való szokatlan kapcsolódás, mely megnyilvánulhat a teljes visszahúzódástól, passzivitástól az erőteljes, túlzó ragaszkodásig, aktív, de bizarr kezdeményezésekig, vagy megnyilvánulhat az egysíkú, formális kapcsolatteremtésben.

### *1.2.1. Típusos erősségek, amelyekre építeni lehet a tanulás támogatása során*

- a) Az egyénre szabott vizuális információ általában jól értelmezhető.
- b) Tanult rutinokhoz, szabályokhoz való alkalmazkodás.
- c) Jó mechanikus memória.
- d) Megfelelő környezetben, a gyermek érdeklődésének megfelelő témákban kiemelkedőkoncentráció, kitartás, precizitás.
- e) Egyes, nem szociális tartalmú tantárgyi területeken – pl. szó szerinti tanulás, nem szöveges számtan, földrajz, zene – jó vagy akár kiemelkedő teljesítmény.

*1.2.2. Típusos nehézségek és kognitív problémák, amelyekkel számolni kell a tanulás támogatása során*

- a) Túlérzékenységre és/vagy fokozott ingerkeresésre utaló viselkedések (hallás, látás, szaglás, tapintás, ízlelés terén, vagy bármely érzékszervi modalításban).
- b) A figyelem felkeltésével, irányíthatóságával, fenntarthatóságával és váltásával kapcsolatos gyakori nehézségek.
- c) Az utánzási képesség hiányosságai.
- d) Ingerfeldolgozási, vizuomotoros koordinációs problémák.
- e) Tér-idő értelmezés gyengesége, esetleg hiánya.
- f) Analízis (sorrendiség)-szintézis műveleteinek problémája.
- g) Ok-okozati összefüggések felismerésének problémája.
- h) A lényegkiemelés, problémamegoldó gondolkodás deficitje.
- i) Az általánosítás, a tanultak új helyzetben való alkalmazásának sérülése.
- j) Felidézési problémák (pl. speciális szociális tartalmaknál és személyes élményeknél).
- k) Ismert tananyagban váratlan nehézség felmerülése szociális elem bevezetésével vagy új körülmények közötti alkalmazás során.
- l) A feladat céljának nem értése, a reális jövőre irányultság hiánya.
- m) A szimbolikus gondolkodás (pl. játék) fogyatékosága.
- n) Humor, irónia, metafora, képes beszéd félreértése, nem értése.
- o) A valóság téves értelmezése, felfogása.
- p) Realitás és fantázia összetévesztése.
- q) A szóbeli kérések, közlések félreértése, különösen a többértelmű, elvont kifejezések, többrészes utasítások esetén.
- r) Szó szerinti értelmezés.
- s) Képességek, ismeretek önálló, változatos alkalmazásának nehézsége.
- t) Gyermekközösségben áldozattá, illetve bűnbakká válás, egyes esetekben szociálisan a helyzetnek nem megfelelő viszonyulás a kortársakhoz.
- u) Szabadidőben passzivitás, kudarcokból eredő viselkedésproblémák megjelenése.
- v) Félelmek, fóbiák, szorongás.

## **2. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók nevelésének-oktatásának alapelvei, az aktív tanulás támogatása**

- a) Az autizmus-specifikus nevelés-oktatás alapja a tanuló egyéni szükségleteinek megértése, figyelembe vétele.
- b) Az autizmus spektrumán komprehenzív, fejlődési-viselkedéses-oktatási és kognitív-viselkedéses megközelítést alkalmazó módszertanok egyénre szabott alkalmazása szükséges. A minden fejlődési területre kiterjedő komprehenzív megközelítés ötvözi a fejlődési és viselkedéses megközelítést. A fejlődési megközelítés a gyermek által már elért, vagy kialakulóban lévő, elérhető fejlődési szint egyéni felmérését követően a következő fejlődési szintet célozza, míg a viselkedéses megközelítés a korszerű tanuláselméleten alapszik. A viselkedéses megközelítés alapja a viselkedés funkcionális analízise, mely a viselkedést pontosan leírja, részletesen elemzi, és feltárja annak okait, mozgatórugóit. E mellett a viselkedéses megközelítés viselkedéses tanítási technikák, eljárások alkalmazását is jelenti. Néhány példa a viselkedéses tanítási technikákra: láncolás, formázás, a viselkedések megerősítése, modellezés. A kognitív-viselkedéses megközelítésen alapuló módszerek adaptív gondolkodási és viselkedési stratégiákat tanítanak.
- c) A szokatlan viselkedések, tünetek enyhülhetnek vagy felerősödhetnek, a tanulási teljesítmények javulhatnak vagy romolhatnak attól függően, hogy az oktatási környezet egyénre szabott adaptálása milyen minőségben valósul meg.
- d) A tanuló sérülésspecifikus támogatása a rehabilitációs-rehabilitációs órákon és az iskolai élet minden színterén, valamennyi tanórai és tanórán kívüli helyzetben megvalósul, mivel a szociális interakciók, a kommunikáció értését és használatát kívánó helyzetek átszövik az iskolai életet.
- e) Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulót fogadó köznevelési intézmény valamennyi közösségét (munkatársak, szülői közösség, kortárs közösség) informálni kell az autizmussal kapcsolatos alaptényekről és a támogatás alapvető stratégiáiról.
- f) Az iskolai élet minden területére ki kell terjeszteni a támogatás alapvető stratégiáit, módszereit (pl. egyénre szabott motivációs rendszer, strukturált környezet, vizuális környezeti támpontok, zavaró környezeti ingerekkel szembeni védelem, a beszédet kiegészítő vagy helyettesítő augmentatív-alternatív kommunikációs eszközök, pl. írott, képes vagy tárgyi szimbólumok).



- g) Az egyéni fejlesztési terv megvalósítása érdekében a tanuló nevelésében-oktatásában részt vevő valamennyi szakembernek tájékozottnak kell lennie annak tartalmáról. Az egyéni fejlesztési terv megvalósulását az autizmus spektrum pedagógiája szakirányt végzett gyógypedagógus koordinálja a tanuló és a szülők folyamatos bevonásával.
- h) A családdal való folyamatos együttműködés a sikeresség egyik alapfeltétele. Célja a család terheinek csökkentése, a kölcsönös információnyújtás, a módszerek otthoni és intézményi alkalmazása közötti folyamatosság biztosítása, a tanultak általánosításának elősegítése.
- i) Törekedni kell arra, hogy a tanuló pozitív tapasztalatokat szerezzen a közösségben való részvételről. Ennek érdekében alapelv a tanuló teljesítményének, erőfeszítésének értékelése, a rendszeres pozitív visszajelzések biztosítása.
- j) A nem vagy alig beszélő tanulók esetében biztosítani kell az egyénre szabott augmentatív-alternatív kommunikációs rendszer használatát. Az AAK alternatív kifejezés arra utal, hogy a hangzó beszéddel nem kommunikáló és/vagy kommunikációjában súlyosan akadályozott személy számára a hagyományos kifejezési módok (beszéd, írás) helyett más megoldásokat kell keresni, ami az egyszerű reflexektől a nyelvi szintű alkalmazásig terjedhet. Az augmentatív kommunikáció az érthető beszéd hiánya következtében súlyosan károsodott kommunikációs funkció átmeneti vagy tartós pótlására szolgáló kommunikációs rendszerek csoportja. Lényege, hogy a beszéd helyett a sajátos nevelési igényű tanuló nonverbális úton fejezi ki magát, felhasználva mindazt a lehetőséget, amelyet a hangjelzések, gesztusok, manuális rendszerek és/vagy a betűket, rajzokat, jelképeket, fotókat, tárgyakat stb. tartalmazó kommunikációs eszközök, valamint hangadó gépek (kommunikátorok) biztosítanak. Minden augmentatív kommunikációs rendszer több, egyénre szabott, térben és időben eltérő használhatóságú kommunikációs eszközből áll, amelyek tartalmazzák a kommunikációs hatékonyságot növelő valamennyi üzenethordozót, segédeszközt, stratégiát és technikát. Az augmentatív kommunikáció hatékony használata megteremti a társadalmi integrációt, az önkifejezést, az intellektuális, érzelmi és szociális fejlődés lehetőségeit.
- k) A legáltalánosabb távlati cél az egyéni képességek, fejlettség szintjén elérhető legjobb felnőttkori életminőség, a szociális adaptáció és önállóság feltételeinek megteremtése: ennek alapja a szociális-kommunikációs nehézségek, a viselkedésszervezés és a gondolkodás sérülésének speciális módszerekkel történő kompenzálása és a meglévő készségek fejlesztése.

- l) A tananyag kiválasztásának legfontosabb szempontja a tanultak egész életen át történő megfelelő alkalmazhatósága, különös tekintettel a következő területekre: önkiszolgálás és önellátás, spontán kommunikáció, tanulás, munkavégzés, szabadidő, társas kapcsolatok, közösségi élet, felnőttkorban funkcionális tantárgyi készségek (pl. pénzhasználat valódi élethelyzetben, menetrend elolvasása és értelmezése, az írás kommunikációs célú használata).
- m) A tanuló túlterheltségének elkerülése érdekében az információkat szűrni kell, mert a tipikusan fejlődő gyermek által spontán, ösztönösen elsajátított nagy mennyiségű információ és készség az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermek számára nehéz tananyagot jelent.
- n) A hiányzó készségeket pótló, helyettesítő kompenzációs-habilitációs kezelés a fejlődési elmaradás, a másodlagos (pl. viselkedés-) problémák leküzdése érdekében. A fogyatékos készségek kompenzálása különös jelentőségű a tanulási, szociális és munkahelyzetekbe való beilleszkedés és viselkedés elsajátításához.
- o) Az iskolai és a mindennapi gyakorlati életre felkészítő tananyag speciális módszerek segítségével történő elsajátítása szükséges.
- p) A jellegzetes gondolkodási nehézségek, rugalmatlanság miatt – a továbblépés előtt – külön kiemelt fejlesztési feladat az elsajátított ismeretek alkalmazásának, általánosításának tanítása, az ismeretek folyamatos használata a fenntartás biztosítására, valamint a változatos problémamegoldási módszerek tanítása.
- q) A fejlesztési célokat a fenti szempontok alapján fontossági sorrendben kell értelmezni, és e szerint kell az egyéni fejlesztési tervekbe illeszteni.
- r) A tanulók fejlesztési céljai hierarchikus rendben helyezkednek el abból a szempontból, hogy mennyire szükségesek a gyermek szociális alkalmazkodása és önszabályozása kialakításához (az egyéni fejlettségének szintjén). A típusos egyenetlen fejlődés azt jelenti, hogy a hiányzó vagy elmaradó készségek spontán fejlődésére nem építhetünk: minden egyes hiányzó részfunkció, illetve korábbi fejlődési szakaszból hiányzó alapozó funkció fejlesztését be kell illesztenünk ebbe a hierarchiába. Pl. a veszélyeztető viselkedések kezelése más, elfogadható viselkedések kialakításával a célok hierarchikus rendjében így alakul:
- az ön- (esetleg köz-)veszélyes viselkedések kezelése,
  - a családi életet akadályozó viselkedések kezelése,
  - a taníthatóság és a csoportba való beilleszkedés kialakítása,
  - az iskolán kívüli környezethez való adaptív viselkedés kialakítása.

### **3. Speciális módszerek az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók fejlesztésében**

- a) A nevelés, fejlesztés tervezése a mért szociális alkalmazkodás, fejlettségi kor, illetve a mért intelligenciaszint és a kommunikációs színvonal alapján történik, az egyenetlen képességprofil, valamint a tanulási képességek miatt egyénhez igazodó módon, a fejlődés erre alkalmas eszközzel való folyamatos követésével.
- b) A fejlesztésben, tanításban, a viselkedésproblémák megelőzésében és kezelésében alapvető a viselkedéses megközelítés és a kognitív viselkedésterápia módszereinek autizmusra adaptált alkalmazása. Iskoláskorban a többségi és a speciális oktatásban egyaránt hatékonyak a különböző viselkedéses stratégiák, mint pl. a láncolás, a modellnyújtás, a feladatanalízis módszere, a problémamegoldó stratégiák tanítása, promptolás, azaz megfelelő szintű segítő kulcsinger alkalmazása, szociális történetek, kortárs segítői programok és a videoalapú beavatkozási stratégiák.
- c) Szükség van az egyéni motivációs és jutalmazási rendszer kialakítására.
- d) A strukturált környezet alkalmazása bejósolhatóbbá, kiszámíthatóbbá, érthetőbbé és ezzel érzelmileg biztonságosabbá teszi a környező világot. A struktúra és a vizuális környezeti támpontok (pl. napirendek, vizuális időjelzők, folyamatokat megjelenítő vizuális algoritmusok) elősegítik az autizmussal élő gyermekek, tanulók autonómiáját és önállóságát, csökkentik a tanulók függőségét más személyektől, valamint lehetővé teszik a tevékenységrepertoár bővülését, a rugalmasabb alkalmazkodást, csökkentik a változásokkal szembeni ellenállást és szorongást.
- e) A szociális sérüléssel összefüggő tanítási nehézség miatt keresni kell az információ átadására a gyermek megértési szintjének megfelelő és szociális vonatkozásoktól leginkább független módszereket és médiumokat (pl. írott instrukciók, folyamatábra, számítógépes oktatás stb.).
- f) A tanítási helyzetek szociális vonatkozásainak elfogadása, illetve megértése fontos tanítási cél (pl. a csoportos, illetve „frontális” tanítási helyzetben való tanulás).

### **4. Tanulási környezet**

#### ***4.1. A tanulási környezet szervezési feltételei***

Az autizmusspecifikus nevelés-oktatás különböző szervezési keretek közt valósulhat meg:

- a) Speciális osztályban, csoportban, egyéni és kiscsoportos formában.
- b) Többségi iskolában integráltan, az integráció különböző szintjeinek, formáinak alkalmazásával:

ba) a tanuló teljes, funkcionális integrációban vesz részt, szükség esetén egyénre szabott segítséget kap;

bb) a tanuló részleges integrációban vesz részt, a többségi iskolában autizmusspecifikus egység működik, a tanuló egyéni képességei és szükségletei szerint kapcsolódik be a tanórákba;

bc) a tanuló speciális csoportba, osztályba jár, de rendszeresen különféle közösségi programokban vesz részt tipikusan fejlődő gyermekekkel (pl. tehetséggondozó programok, szakkörök, kirándulás, sport- és szabadidős tevékenységek);

bd) a tanuló fordított integrációban vesz részt, a speciális osztály, csoport rendszeresen fogad tipikusan fejlődő tanulókat különböző programok keretében (pl. szociális készségfejlesztő csoport, szakkör).

A tudatosan tervezett, és nem kényszermegoldásként alkalmazott integráció akkor indokolt, ha egyértelműen a gyermek javát szolgálja. Az integráció szükségességének és lehetőségének megítéléséhez az alábbi tényezők alapos mérlegelése szükséges, úgy, hogy a feltételek együttesen és perspektivikusan legyenek adottak:

Teljes, funkcionális integráció a következő feltételek megléte esetén javasolható: a tanuló részéről átlagos vagy átlag feletti intelligencia, enyhe fokú autisztikus fogyatékoság, jól kompenzált, minimális viselkedésproblémák.

a) A családtagok részéről egyértelmű szándék a szakemberekkel való szoros együttműködésre és a gyermek intenzív támogatására.

b) Az iskola részéről:

ba) a speciális módszertanban jártas pedagógus és asszisztens;

bb) jól előkészített, ütemezett egyéni fejlesztési terv;

bc) speciális eszközök, módszerek és környezet;

bd) együttműködés a családdal és/vagy a diákotthonnal;

be) a befogadó gyermekcsoport felkészítése a pozitív hozzáállásra, folyamatos támogatás;

bf) szakértői csoport, amely rendelkezésre áll a szülők felvilágosításában, a pedagógusoknak nyújtandó szakmai tanácsadásban, problémakezelésben, a fejlesztés irányának kijelölésében, követésében, a szakértői csoporttal való intenzív kapcsolattartás;

bg) az integrált gyermek legyen elégedett az iskolai élettel, fontos, hogy jól érezze magát.

A fenti feltételek mellett is szükséges az integráció fokozatos megkezdése, a szociális, kommunikációs és kognitív deficitek figyelembevétele, az egyénre szabott mérés, tervezés, fejlesztés, a tananyag szűrése (egyres tantárgyakból, tananyagrészekből felmentés), továbbá a fogyatékoságot kompenzáló alternatív eszközök, módszerek igénybevétele egyéni szükségletek szerint (pl. kézírás helyett gép használata, szóbeli felelet helyett írásbeli beszámoló vagy fordítva).

Speciális csoportasjátosságok bármely szervezési forma esetén:

A szükséges pedagóguslétszám függ a csoportlétszámtól, a csoporttagok közötti hasonló szükségletektől, az egyéni fejlesztési szükséglettől és a viselkedésproblémák súlyosságától, gyakoriságától. A szükséges egyéni fejlesztés, a szakszerű integráció, illetve a súlyosan érintett tanulók minőségi ellátása csak megfelelő létszámú és képzettségű szakember jelenlétében biztosítható. Törekedni kell a csoport homogenitására. Az egyéni fejlődési eltérések az általános értelmi, önállósági, beszédképességi szint, illetve a viselkedésproblémák jellege szerint további csoportbontást tehetnek szükségessé.

#### ***4.2. A tanulási környezet fizikai feltételei***

Az autizmussal élő tanulók esetében a szenzoros ingerfeldolgozás sajátosságai miatt szükség lehet az egyén számára kevésbé megterhelő helyekre a tanteremben és egyéb iskolai helyszíneken (pl. állandó, saját hely a tanteremben, pihenőhely, paraván, fülvédő elérhetősége). Megfontolandó az étkezés és a szünet egyénre szabott megszervezése azokban az esetekben, amikor a társas és fizikai környezet túlterhelheti a tanulót.

A tanulóknak strukturált környezetre és személyre szabott vizuális környezeti támpontokra van szükségük, beleértve a szünetek és a szabadidő megszervezésének támogatását.

Szintén számítani kell az iskolán kívüli helyszíneken, programokon való részvétel nehezítettségére, így ezekre a helyzetekre is ki kell terjeszteni a specifikus módszerek és eszközök alkalmazását, valamint fel kell készíteni a tanulót a várható körülményekre, a viselkedéssel és teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokra.

#### ***4.3. A tanulási környezet társas feltételei***

A tanulási környezet meghatározó eleme a pedagógusok kommunikációjának stílusa és tartalma:

- a) Az autizmussal élő tanulók gyakran szó szerint értik a beszédet, ezért fontos, hogy a pedagógus pontosan és konkrétan fogalmazza meg közlendőit.
- b) Kerülni kell a kétértelmű, szarkasztikus, ironikus megfogalmazásokat.
- c) A szokásosnál több időt szükséges hagyni a hallottak feldolgozására, mert az autizmus esetében a verbális információ feldolgozása gyakran lassabb a szokásosnál.
- d) Fontos, hogy az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók előzetes tájékoztatást kapjanak, ha változás következik be az órák sorrendjében, helyszínében, a tanár személyében, a tanulókkal szemben támasztott követelményekben, mert ez jelentősen csökkentheti a változások okozta stresszt, és elősegíti az alkalmazkodást és elfogadást.
- e) Fontos, hogy a pedagógus hangsúlyozza: természetesnek tekinti a gyermekek közötti eltéréseket viselkedésben, teljesítményben, és rámutasson az autizmussal élő tanulók erősségeire, pozitív tulajdonságaira.
- f) Az autizmussal élő tanulók szociális naivitásuk, szokatlan társas viselkedésük miatt fokozottan kitettek az iskolai bántalmazásnak. A bántalmazás megelőzésére különösen nagy figyelmet kell fordítani.
- g) Integrációban az autizmus spektrum pedagógiája szakirányos gyógypedagógus feladata az intézményi közösségek informálása és folyamatos támogatása, a kortárs segítők felkészítése és a kortársakkal való együttműködésben rejlő egyéb lehetőségek kiaknázása, a rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztés biztosítása, a családdal való folyamatos kapcsolattartás megszervezése, kooperációban a gyermek pedagógusaival.

## **5. A Nat alkalmazása az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók nevelése-oktatása során**

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

A Nat nevelési céljai, tanulási területei esetükben is alkalmazhatók, a sérülés típusának megfelelő adaptációval. A Nat szakaszaihoz rendelt tanulási célok elérésére szükség esetén hosszabb időtartamot kell biztosítani, egyes, az alábbiakban részletezett tartalmak

hangsúlyosabban jelennek meg. A többlettartalmakat, mint az önismeretet, társas viselkedést, a spontán, funkcionális kommunikációt, egészségnevelést és munkakészségeket speciális rehabilitációs tantárgyként javasolt tanítani. A kerettantervek adaptálása szempontjából az autizmus súlyosságát, a szociális adaptáció szintjét, az intelligenciát és a nyelvi képességeket egyaránt figyelembe kell venni.

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

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

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

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

## **6. A kulcskompetenciák fejlesztése**

### ***6.0. Alapkompetenciák***

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

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

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

A szociális kommunikáció és a rugalmas gondolkodás minőségi sérülése akadályozza a nyelv és beszéd rugalmas, funkcionális használatát, az absztrakt szimbólumok rugalmas

kezelését. A pozitív attitűd kialakításához sikerélményt nyújtó, egyénre szabott tanulási helyzetek kialakítása szükséges.

### ***6.1. A tanulás kompetenciái***

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

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

### ***6.2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)***

A fejlesztés fő célterülete a kommunikáció, mint a kapcsolatteremtés és fenntartás, valamint az információcsere eszköze. Az alapvető probléma nem a beszéd hiánya vagy fejlődési zavara, hanem a kommunikációs szándék, illetve a kommunikációs funkciók megértésének sérülése. Minden autisztikus gyermeknél – függetlenül verbális képességeik színvonalától – elsődleges cél az egyén képességszintjének megfelelő kommunikatív kompetencia megteremtése. A cél eléréséhez szükség lehet alternatív kommunikációs eszközrendszerek alkalmazására.

Az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek esetében a kommunikációs képességek fejlődése és a nyelvelsajátítás folyamata minőségileg eltér a tipikusan fejlődő



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

### ***6.3. A digitális kompetenciák***

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

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

### ***6.4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák***

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

### ***6.5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák***

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

Hangsúlyos szerepet kap a saját személyiség, a külső és belső tulajdonságok megismertetése, a saját viselkedés kontrolljának, a kooperációnak, a szociális normáknak a direkt tanítása, mivel azok intuitív megértésére, spontán elsajátítására korlátozottan

számíthatunk. Elsődleges az érzelmi biztonság megteremtése, a pozitív, reális énkép és önértékelés támogatása, a fejlődési zavarral gyakran együtt járó szorongás megelőzése, oldása.

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

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

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

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

#### ***6.6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái***

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

#### ***6.7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák***

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

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

## **7. Az egyes tanulási területekre vonatkozó ajánlások**

### **7.1. Magyar nyelv és irodalom**

A tanulási területen a kommunikációs kompetencia valamennyi évfolyamon támogatást kap.

Egyes alsó tagozatos gyermekek nehezen tanulnak meg olvasni az autizmusban gyakori észlelési, érzékelési, figyelemmel és gondolkodási műveletekkel kapcsolatos problémák miatt. Az értő olvasás kialakulását nehezítheti az olvasottak szó szerinti értelmezése.

Sok gyermek számára érthetetlen és értelmetlen az önálló jelentéssel nem bíró betűk és szótagok olvasása és hangoztatása, számukra előnyt jelent a globális előprogramot tartalmazó olvasástanítási módszer alkalmazása. Az olvasás tanulása-tanítása során fontos a mindennapi étellel összefüggő, a tanuló személyes élményeihez kapcsolódó szövegeket alkalmazni.

Típusos nehézség a hallott és olvasott szövegek lassabb feldolgozása, a szövegértés gyengesége az adott életkori csoportban elvárthoz képest, különösen abban az esetben, ha a szöveg mások érzelmi és kognitív perspektívájának felvételét, gyors, rugalmas szempontváltást igényel, vagy elvont, szociális megértést tartalmazó fogalmakat tartalmaz.

Az írás okozhat technikai értelemben vett nehézséget, e mellett a nyelvi-kommunikációs problémák is tükröződnek az írott nyelv alkalmazásakor.

Sok autizmussal élő tanuló ír túlságosan lassan, jellemző lehet a grafomotoros ügyetlenség.

A tantárgyak, tananyagok elsajátításával kapcsolatos erősségek és nehézségek egyénenként nagyon eltérők, ezért a módosításokat, illetve az elvárásokat minden esetben egyénre kell szabni. Szükség lehet egyes tananyagrészek értékelése, minősítése alóli felmentésre, illetve a kézírás helyett számítógép használatának engedélyezésére, folyóírás helyett a nyomtatott nagybetűvel való írás jóváhagyására.

### **7.2. Matematika**

A matematika területén az autizmus spektrum változatossága miatt igen nagy egyéni eltérésekre számíthatunk. Egyes autizmussal élő tanulók kiemelkedő tehetséget mutathatnak, míg mások súlyos nehézségekkel küzdenek.

Típusos nehézségek a matematikatanulás területén: a tanultak mindennapi élethelyzetekben való rugalmas alkalmazása, a megszerzett ismeretek mozgósítása,

kombinálása, kreatív alkalmazása új feladatoknál. A szöveges feladatok megoldása különösen nehéz lehet a jellegzetes szövegértési problémák miatt.

Kiemelt jelentőségű a megismerési képességek fejlesztése, az önellenőrzés tanítása, az ismeretek önálló, gyakorlati alkalmazásának segítése, a problémamegoldás menetének tanítása. Különös hangsúlyt kap az oktatás szemléletes és konkrét jellege, a cselekvéses tanulás alkalmazása.

Egyéni mérlegelést követően szükség lehet az egyes tananyagrészek értékelése, minősítése alóli felmentésre. A geometria tananyagrészeknél a szerkesztési feladatok a grafomotoros gyengeség miatt extrém nehézséget jelenthetnek, ezért egyéni szinten megfontolandó a téren az értékelés, minősítés alóli felmentés.

### ***7.3. Történelem és állampolgári ismeretek: történelem, állampolgári ismeretek***

A történelem és állampolgári ismeretek tanulása során az erősségek közé tartozhat a tények, adatok precíz elsajátítása. Nehézséget okozhat ugyanakkor a társadalmi folyamatok összefüggéseinek, mozgatórugóinak önálló felfedezése, a lényegkiemelés, a történelmi személyiségek indítékainak intuitív megértése, többszemponú elemzése. Az idővel kapcsolatos fogalmak alkalmazása, a történelmi időszemlélet kialakulása szintén nehézséget okozhat. Az időbeliséget és más absztrakt, társas megértést kívánó fogalmak megértését segítő vizuális segédeszközök alkalmazása és a kapcsolódó elvárások egyénre szabott csökkentése szükséges.

### ***7.4. Erkölc és etika***

Az erkölcstan tanulása az autizmusban a társas megértés minőségi sérülése miatt kifejezetten nehezített. Számolni kell a társas együttműködés szabályainak merev, rugalmatlan értelmezésével és a különböző nézőpontok megértésének nehézségével. Alapvető cél az énkép és önismeret fejlesztése, saját és mások érzelmeinek, nézőpontjának felismerése, megértése, a saját gondolatok és érzelmek kifejezésének tanítása. Az érintett tanulók esetében a társadalmi együttélés szabályait explicit módon szükséges tanítani.

### ***7.5. Természettudomány és földrajz: környezetismeret, természettudomány, biológia, kémia, fizika és földrajz***

A természettudományos ismeretek elsajátítása a tanulók erősségei közé tartozhat, ugyanakkor többlettámogatást igényelhet az ismeretek gyakorlati alkalmazása. Az autizmussal élő tanulók sajátos ismeretszerzési és gondolkodási nehézségei miatt általában nem számíthatunk a tanulók előzetes megfigyeléseire, élményeire, ezért a tanulás-tanítás folyamatában és módszertanában a közvetlen, konkrét példák,

élményanyagon keresztüli tapasztalásra kell helyezni a hangsúlyt, valamint törekedni kell arra, hogy a tanuló olyan kontextusokban szerezzon ismereteket és tapasztalatokat, ahol azokat később használni fogja.

### **7.6. Idegen nyelv**

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulóknál – hasonlóan az anyanyelvi kommunikáció esetében tapasztaltakhoz – hiányozhat az idegen nyelv rugalmas, a kommunikatív partnerhez alkalmazkodó használata, a fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények valódi megértése és kifejezése, annak ellenére, hogy a nyelv mechanikus elsajátítása megtörténhet. Így esetükben különösen nagy hangsúlyt kap az idegen nyelv funkcionális használatának fejlesztése. Egyénenként mérlegelni kell, hogy a nyelvtanuláshoz szükséges alapvető készségek adottak-e.

A kommunikatív nyelvi kompetencia feltételei közül a lexikális, grammatikai és szövegalkotási ismereteket a jó nyelvi és intellektuális képességű autizmussal élő tanulók képesek lehetnek elsajátítani. Nehézségek a szociokulturális és interkulturális készségek területén mutatkozhatnak.

Amennyiben az anyanyelvi kommunikáció területén markáns nehézségek jelentkeznek, felmerül a tantárgy vagy egyes tananyagrészek értékelése alóli felmentés szükségessége.

### **7.7. Művészetek: ének-zene, vizuális kultúra**

Egyes esetekben az autizmus spektrumán érintett tanulók kiemelkedő tehetséget mutatnak a művészetekben. A tehetség többek között megnyilvánulhat kiváló zenei hallásban, a zenei művek interpretálásában, a vizuális alkotás bármely formájában. Ezekben az esetekben nagyon fontos a tehetség kibontakozásának támogatása, illetve az adott területen meglévő érdeklődés és motiváció kiaknázása a társas kommunikáció fejlesztésében. Szintén nagy szerepe lehet a művészeti nevelésnek a szabadidő hasznos eltöltésében és a társas kapcsolódás lehetőségeinek bővítésében, az önkifejezésben.

A művészeti nevelés területén ugyanakkor számolnunk kell az autizmussal gyakran együtt járó típusos nehézségekkel is: azon gyermekek, fiatalok számára, akik túlérzékenyek a hallási modalitásban, kifejezetten stresszes lehet az ének-zene órákon való részvétel.

A grafomotoros ügyetlenség, a nyitott, kreativitást és önálló döntéseket igénylő feladatok megoldásának nehézsége, valamint az absztrakt szimbólumokkal kapcsolatos nehézségek akadályozhatják a részvételt a vizuális alkotásban. Szintén nehézséget okozhat egyeseknél

az idegenkedés bizonyos anyagok, eszközök megérintésétől, az azokkal való manipuláció elutasítása.

A művészeti nevelés során is igen fontos az egyéni képességeknek és szükségleteknek megfelelő differenciálás, a részvételre való biztatás, a sikerélmény biztosítása.

### ***7.8. Technológia: technika és tervezés, digitális kultúra***

A digitális kultúra tantárgy tartalmának elsajátítása a tanulók erőssége lehet. Többletfigyelmet és az elvárások egyénre szabott csökkentését a társakkal való közös feladatmegoldásban, illetve a tanultak rugalmas, mindennapi alkalmazásában igényelnek a tanulók. A digitális kompetenciák elsajátítása és alkalmazása több szempontból is kiemelt szerepet kap az autizmus területén: a tantárgyi tartalmak elsajátítása digitális tananyagok beépítésével támogatandó, kiküszöbölve ezzel a társas helyzetekben rejlő nehézségeket. Az egyénre szabott autizmusspecifikus támogatások IKT-eszközökön lehetnek hozzáférhetőek (pl. augmentatív-alternatív kommunikáció, a tevékenység szervezést és az adaptív viselkedést támogató vizuális algoritmusok). A társas és kommunikációs nehézségek leküzdésében szintén hasznosak a digitális technológia nyújtotta lehetőségek. A munkavállalás és az önálló életvitel megalapozása szempontjából szintén kiemelt szerepe van a tantárgy tanulásának. Ugyanakkor az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulók fokozottan veszélyeztetettek lehetnek: tevékenységrepertoárjuk és kapcsolataik beszűkülhetnek a túlzott eszközhasználat következtében. Társas naivitásuk megnehezíti az életkornak megfelelő felelős, biztonságos internethasználat kialakulását.

A technika és tervezés a kreativitásra és problémamegoldó gondolkodásra épít, melyek az autizmusban a típusos gyengeségek területei. Ugyanakkor a tantárgy előnye, hogy a komplex gyakorlati problémák megoldását cselekvés általi tanulás útján tapasztalhatják meg a tanulók, ami igen előnyös az autizmus spektrumzavarral küzdők számára. A tantárgy tartalmának elsajátítása és alkalmazása a felnőttkori önállóság szempontjából kiemelten fontos. Valamennyi évfolyamon és kerettantervi típusnál fontos, hogy a tanulók vizuális segítséget kapjanak a feladatok önálló, sikeres kivitelezése érdekében.

### ***7.9. Testnevelés és egészségfejlesztés***

A testnevelés és egészségfejlesztés kiemelt szerepet játszik az autizmus spektrumzavarral küzdő tanuló fejlődése szempontjából. A rendszeres mozgás segít a stressz csökkentésében, a nagy- és finommozgások, a mozgáskoordináció fejlődésében, a testi tudatosság fejlődésében, az egészségmegőrzésben. A sportban elért teljesítmények, eredmények pozitív hatással vannak a tanuló önértékelésére, önbecsülésére. Az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek mozgásfejlődése a tipikusan fejlődő kortársakéhoz

képeket jelentős elmaradást mutathat, ezért a teljesítménnyel kapcsolatos elvárásokat egyénre kell szabni. Jellemző az adott életkorban elvártnál gyengébb mozgáskoordinációs képesség. A testnevelésórákon való részvételt nehezíthetik a szenzoros ingerekre adott szokatlan válaszok (pl. tornateremben, uszodában a zajok, fények, szagok lehetnek az egyén számára extrém módon túlterhelők). A társas megértéssel kapcsolatos típusos nehézségek nehezíthetik a csapatsportokban való részvételt. A testnevelésórákon való sikeres részvétel biztosításában nagy szerepe van az egyénre szabott vizuális segítségnek (pl. vizuális időmérő, az aktivitások sorrendjét és mennyiségét jelző algoritmusok).

## **8. Az iskolai fejlesztés szakaszai**

### ***8.1. Az alapfokú képzés első szakaszának (alsó tagozat: 1–4. évfolyam) feladatai***

#### *8.1.1. Óvoda–iskola átmenet*

Az átmenetek az autizmus spektrumzavarral küzdő gyermekek, tanulók számára különösen nehezek, számukra a változások, újdonságok megértése, elfogadása jelentős stresszt jelent. Az óvodából az iskolába való átmenet gondos előkészítést és a folyamatban részt vevő valamennyi szereplő szoros együttműködését kívánja meg. A folyamat tervezését-szervezését az autizmus spektrum pedagógiájában képzett gyógypedagógus végzi. A szülők bevonása és aktív részvétele nagyban elősegíti a zökkenőmentes átmenetet. Az óvodai és iskolai élet közötti eltéréseket, a várható újdonságokat, a napi rutin megváltozását a szülők is segítenek megérteni és elfogadni.

Hasznos egyénre szabott vizuális segítséget készíteni, mely tartalmazza azoknak a személyeknek, tevékenységeknek, elvárásoknak, tárgyakkal a listáját (fotókkal, rajzokkal illusztrálva), melyek nem változnak a tanulók életében, és azokat a személyeket, körülményeket, elvárásokat, melyek újak lesznek. A szülőknek fontos szerepük van a fogadó intézmény pontos informálásában a gyermek egyéni szükségleteiről.

Fontos, hogy az *óvoda* részletes tájékoztatást nyújtson az iskola számára a gyerekekről a következő területeken:

- a) stressz megelőzésének és kezelésének stratégiái;
- b) szenzoros ingerekre adott reakció;
- c) szociális készségek, felnőttekkel és kortársakkal való együttműködés;
- d) érdeklődés és motiváció, tanulási stílus (beleértve az egyénre szabott jutalmazási rendszert);
- e) kommunikációértés és -használat (beleértve a használt AAK eszközt, ha van ilyen, és a használat módját);

- f) önkiszolgálás, önállóság (beleértve a szervezést-kivitelezést segítő vizuális stratégiákat, ha a gyermek használja azokat).

Az *iskolának* meg kell ismernie a gyermek egyéni szükségleteit, és fel kell készülnie a gyermek fogadására.

Amennyiben az intézmény még nem fogadott autizmus spektrumzavarral küzdő tanulót, szükséges a teljes iskolai közösség (fenntartó, kortársak, munkatársak, szülők) alapinformációkkal való ellátása. A gyermek egyéni szükségletei szerint adaptálni kell a fizikai környezetet és személyre szabottan biztosítani kell az autizmus-specifikus eszközök alkalmazását (pl. szenzoros védelem, napirend, egyénre szabott jutalmazási rendszer, kommunikációs eszköz). A gyermeket fogadó tanítókat segíteni kell az autizmus-specifikus szempontok megismerésében, alkalmazásában: a kommunikáció és beszédstílus adaptálása, vizuális stratégiák alkalmazása, stressz-megelőzés és -kezelés, a követelmények és feladatok egyéni differenciálása terén.

#### *8.1.2. Az 1–4. évfolyam kiemelt céljai és nevelési-oktatási feladatai*

Az 1–4. évfolyam, mint nevelési-oktatási szakasz, az iskolába lépő gyermek természetes kíváncsiságára és tanulás iránti vágyára épít, mely az autizmus spektrumán jellemzően sérült, ezért a célok és feladatok eléréséhez egyéni motivációs rendszer kialakítása szükséges. Egyes tanulónál az automatizált alapkészségek eléréséhez tágabb időkeret biztosítása szükséges, pl. a sikeresen befejezett 1. évfolyam ismétlése.

Korai diagnózis esetén az autizmus-specifikus fejlesztés első szakasza egybeeshet a korai fejlesztés és az óvodai nevelés időszakával, de gyakran belenyúlik az alsó tagozat időszakába. Fő célja a habilitáció; a gyermek formális és informális felmérésének tapasztalataira alapozva egyénre szabott hosszú, közép- és rövid távú tervre épül.

Célja a gyermek/tanuló elemi beilleszkedési készségeinek, adaptív viselkedésének kialakítása. Ennek érdekében:

- a szociális/kommunikációs alapkészségek célzott fejlesztése;
- az autizmusból és a társuló fogyatékoságokból eredő fejlődési elmaradások lehetséges célirányos kompenzálása;
- az ismétlődő, sztereotip, helyzetnek nem megfelelő viselkedés kialakulásának megelőzése, illetve rendezése;
- a fogyatékoságspecifikus vizuális információhordozókkal segített környezet kialakítása, valamint az eszközök használatának elsajátítása, adaptív viselkedési formák, szokások kialakítása.



Fejlesztési területek:

*a) Kommunikáció/szociális viselkedés*

- Beszéd előtti, csecsemőkorai kommunikáció elemeinek tanítása.
- Szociális kapcsolatteremtés elemeinek tanítása (pozitív megerősítéssel).
- Beszéd vagy – beszéd kialakulásának hiányában – augmentatív és alternatív eszközzel történő kommunikáció alkalmazásának tanítása.
- Tanítási helyzetben szükséges elemi szociális viselkedés kialakítása.
- Augmentatív és alternatív kommunikációs eszközök (nem kizárva pl. az írott nyelvet) használatának tanítása napi rutinokban, a gyermek életének valamennyi színterén.

*b) Fejlődési funkcióelmaradások, önkiszolgálás*

- Alapvető készségek kialakítása (étkezés, szobatisztaság, tisztálkodás, öltözködés).

*c) Kognitív fejlesztés*

- Elemi ismeretek, fogalmak.
- Elemi logikai műveletek és összefüggések tanítása.
- Szociális kognitív készségek fejlesztése.
- Egyszerű aktivitásformák kialakítása strukturált keretek között (pl. játék-, használati és taneszközök célszerű használata).
- Általánosítás képességének fejlesztése.
- Az elsajátított képességek önálló használatának tanítása.
- Az elsajátított képességek más összefüggésben való használata.
- Képességek alkalmazása más, elsősorban otthoni környezetben stb.

*d) Viselkedésproblémák kezelése*

- Viselkedésproblémák megelőzése.
- Alternatív viselkedések kialakítása.

**8.2. Az alapfokú képzés második szakaszának (felső tagozat: 5–8. évfolyam) feladatai**

*8.2.1. Átmenet az alsó és felső tagozat között*

Az alsó tagozatból a felső tagozatba való átmenet típusos nehézségekkel jár az autizmussal élő tanulók számára. Egyszerre több területen is megelőzni, kezelni szükséges a változások okozta stresszt: új tanárok kommunikációs stílusához és elvárásaihoz kell alkalmazkodni, új tantárgyak lépnek be, növekszik az önállósággal, szervezési készségekkel kapcsolatos követelmény.

Felső tagozaton a tantárgyi tartalom elvontabb, egyre több, nehezebb, kevésbé lehetséges a tevékenységbe ágyazott, közvetlen tapasztalaton alapuló tanulás.

Az autizmus spektrumán jellegzetesen gyengébb értő olvasás, a kommunikációs és nyelvi nehézségek és a grafomotoros gyengeség valamennyi belépő tantárgynál nehézséget okozhat.

A változások okozta stressz kezelésének nehézsége mellett megjelenhet a másság felismerése, megélése, a kortársakhoz való kapcsolódás nehézségének fokozódása.

Az átmenet támogatásának stratégiái:

- a) Az új tanárok felkészítése a tanuló fogadására.
- b) Kortárssegítő program működtetése.
- c) A tanuló felkészítése a változásokra a család bevonásával.
- d) Saját tanulási ütem és stílus jóváhagyása.
- e) Számítógép használatának engedélyezése kézírás helyett.
- f) Hosszabb időkeret biztosítása a feladatok megoldására.
- g) A tanulási feladatok strukturálása, pl. egyszerre egy probléma prezentálása.
- h) A képességeket meghaladó feladatok kerülése, sikerélmény biztosítása.

### *8.2.2. Az 5–8. évfolyam kiemelt céljai és nevelési-oktatási feladatai*

Az adott nevelési-oktatási szakasz célja az elsajátított ismeretek bővítése és a változatos aktivitásokban való minél önállóbb részvétel iskolai, otthoni és egyéb iskolán kívüli környezetben.

Fejlesztési területek:

Az előző szakasz területei bővülnek az alábbiakkal:

- képességek szinten tartása az önállóság fejlesztésével;
- egészségmegőrzés, szexuális nevelés;

- a szociális-kommunikációs kompetencia fejlesztése, különös tekintettel a kortársakkal való kapcsolatteremtésre;
- énkép, önismeret fejlesztése;
- érzelmek megértésével és kifejezésével kapcsolatos tudás fejlesztése;
- spontán, funkcionális kommunikáció kiterjesztése;
- kognitív fejlesztés, különös tekintettel a problémamegoldó gondolkodásra;
- a mindennapi élettel kapcsolatos ismeretek bővítése;
- önellátás körének bővítése;
- munkára nevelés megalapozása.

### **8.3. A harmadik nevelési-oktatási szakasz (9–12. évfolyam) feladatai**

#### *8.3.1. Átmenet az alap- és középfokú nevelés-oktatás között*

A középiskolába lépés jelentős stressz forrása lehet, mivel nagymértékben változik a mindennapi rutin, a szokásrend, az iskolába járás útvonala, az épület, a fizikai környezet. Új tantárgyak lépnek be, magasabb szintű elvárások jelennek meg az önállóság területén. Változnak a tanárok és a kortársak is. Ebben az életkori szakaszban megnő a kortársakkal való együttműködés, a kortárscsoportozás való tartozás jelentősége, ami a nehézségek markáns területe az autizmusban érintett tanulók számára.

Az átmenet támogatásának általános sémája:

- a) Információgyűjtés, -felmérés.
- b) Az átmenetben részt vevő team létrehozása (autizmussal élő fiatal, szülők, ellátó szakemberek, a fogadó hely közösségei).
- c) A befogadó hely bevonása.
- d) A környezet adaptálásának megtervezése.
- e) A kulcsfontosságú, tanítandó készségek, viselkedések tanulása, általánosítása.
- f) Az átmenet folyamatának megtervezése és kivitelezése.
- g) Utánkövetés.

Az átmenet támogatásának stratégiái a következők:

- a) Időben, legalább 1-2 évvel az intézményváltás előtt érdemes elkezdni a tervezést, a továbbtanulási lehetőségek lehető legteljesebb feltárásával.
- b) A tervezés valamennyi partner bevonásával történjen, beleértve az autizmussal élő tanulót!
- c) Fontos a fogadó intézmény lehető legkorábbi bevonása, az intézményi közösségek felkészítése.
- d) A tervezés során a meglévő készségekre, erősségekre, preferenciákra érdemes építenünk, fontos elszakadni a deficitorientált szemlélettől.

### *8.3.2. A középfokú képzés kiemelt céljai és nevelési-oktatási feladatai*

Az autizmus spektrum sokszínűsége következtében a középfokú képzés valamennyi intézménytípusában jelen vannak autizmussal élő tanulók.

Valamennyi intézménytípus esetében prioritást élvez a fiatalok pályaválasztásának előkészítése, támogatása, a felnőttkori önállóság és autonómia megalapozása.

A speciális érdeklődési kör megfelelő támogatással a későbbi munkavállalás alapja lehet, ezért át kell gondolni, hogy az milyen szakmákhoz kapcsolódhat.

A pályaválasztás szempontjából alapvető, hogy a tanuló tisztában legyen erősségeivel és nehézségeivel, vagyis a reálishoz közelítő énképpel, önismerettel rendelkezzen.

## **9. Differenciálás – egyéni tanulási utak – erősségek – fejlesztendő területek**

A személyre szabott tanulás biztosítása, a tanuló fejlődését támogató multidiszciplináris team elérhetősége (szükség esetén gyermekpszichiáter, pszichológus, szociális szakember bevonása), az autizmusszemponturn akadálymentesítés, az adaptált tananyag, a differenciált tanulásszervezési módok alkalmazása egyaránt szükséges az iskolai kudarc megelőzése és a tanuló fejlődésének biztosítása szempontjából.

### **9.1. Erősségek, tehetséggondozás**

Az autizmus területén a tehetséggondozás gyakran ugyanolyan fontos feladat, mint a fogyatékosságból fakadó nehézségek kompenzálása. Az autizmussal élő tanulók egyes esetekben olyan képességeket mutathatnak, melyek valóban kiemelkedők. Gyakrabban azonban csak az általános fejlődési elmaradáshoz képest jobbak a képességek valamely területen. A fejlesztési elvekben foglaltaknak megfelelően nem törekedhetünk a kiemelkedő képességek egyoldalú fejlesztésére, hiszen ezzel önmagában nem segítenénk elő a felnőttkori adaptációt.

A pedagógusok általános feladata e téren sokrétű: meg kell próbálniuk a jó/kiemelkedő képességeket a későbbi sikeres adaptáció szolgálatába állítani, a speciális érdeklődést a gyermek, fiatal motiválására használni. Segíteniük kell abban is, hogy a családok megértsék az autizmus következményeként kialakult fejlődésmenet sajátosságait. Így érhető el, hogy a családok reális célokat tűzzenek ki a gyermek jövőjével kapcsolatban. Emellett fontos feladat a kiemelkedő képességek felismerése és gondozása. A tehetséggondozás folyamatában nagyon fontos meglátni a különlegest, a speciális adottságot a tehetséges gyermekben, bármilyen területen nyilvánul is meg. Az egyénileg szervezett tehetséggondozással a kiemelkedő képességek fejleszthetők, és a felnőttkori munka, valamint az örömteli szabadidős tevékenységek alapjául szolgálhatnak.

## **9.2. Fejlesztendő területek**

### *9.2.1. Szociális kommunikáció*

Az autizmus spektrumán érintett tanulóknál minden esetben, az intézményrendszer bármely típusában szükséges a szociális-kommunikációs készségek direkt módszerekkel történő, explicit tanítása és a társas megértés fejlesztése. A tanítás céljait, módszereit és eszközrendszerét az egyéni felmérések alapján kell meghatározni és a tanítás eredményét folyamatosan monitorozni szükséges.

### *9.2.2. Önállóság és autonómia*

Az autizmusra jellemző nehézségek kompenzálása érdekében prioritást kap az önállóság kialakulásának támogatása az élet minden területén, szoros együttműködésben a családdal. Az önállóság eléréséhez egyrészt a megfelelő, egyénre szabott sérülésspecifikus eszközrendszer biztosítása szükséges (pl. egyénre szabott vizuális algoritmusok), másrészt megfelelő tanulási helyzeteket kell biztosítani a tanuló számára.

### *9.2.3. Adaptív viselkedés támogatása*

A tanulók számos olyan viselkedést, magatartásformát mutathatnak, melyet a környezet nemkívánatosnak minősít, tilt, esetleg csupán szociálisan furcsának tart. Ezen viselkedések között előfordulnak veszélyes, destruktív, agresszív vagy önkárosító megnyilvánulások, de ide sorolhatjuk a beilleszkedést nehezítő sztereotip viselkedéseket vagy a szélsőséges passzivitást is. A beilleszkedési nehézségeket eredményező viselkedések hátterében sokféle ok állhat. Ezek közül a leggyakoribbak: kommunikációs nehézségek, fokozott érzékenység bizonyos környezeti ingerekkel szemben, a szociális megértés hiánya, változások megértésével, elfogadásával kapcsolatos nehézségek stb. A pedagógusok feladata, hogy a családdal egyetértésben rangsorolják a nem kívánatos viselkedéseket súlyosság és fontosság szempontjából, majd megoldási stratégiát

dolgozzanak ki. Szükség esetén a folyamatba bevonandó pszichológus és pszichiáter is. A beilleszkedési, magatartási nehézségek és azok okai rendkívül változatosak az autizmusban, ezért egyéni felmérés és egyénre szabott stratégiák alkalmazása szükséges. A beavatkozás tervezése mindig a nemkívánatos viselkedés pontos meghatározásán és konkrét tartalmú, pontos jegyzőkönyvezésén alapul. Az alkalmazott stratégiák alapja a viselkedés- és kognitív terápia. A sikeres beavatkozás egyik feltétele, hogy adott viselkedés kezelése során a környezet egységes reakciókat adjon.

A leggyakrabban alkalmazott stratégiák:

- Erőszakmentes konfliktuskezelő technikák tanítása.
- A problémás viselkedés megelőzése.
- A kívánatos viselkedések pozitív megerősítése.
- Új készség fejlesztése, megfelelő alternatív viselkedés tanítása.
- Hatékony kommunikációs stratégiák kialakítása.
- Kognitív-viselkedéses stratégiák (pl. képes, ill. írott forgatókönyvek a megfelelő viselkedés szervezéséhez).

## **10. Értékelés, célok, tanulási eredmény**

A Nat-ban megjelölt célok elérésében az autizmus változatos spektrumának megfelelően igen nagy egyéni eltérések lehetnek. Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanulókra jellemző típusosan egyenetlen, ún. „csipkézett” képességprofil miatt egy tanulási területen belül is előfordulhatnak szélsőségesen eltérő teljesítmények. Az intuitív társas megértést és rugalmas gondolkodást kívánó célok elérése jóval hosszabb időt vehet igénybe a kortársakhoz képest, vagy módosítva érhetők el.

A tanulási eredmény értékelésénél elsősorban a tanuló önmagához mért fejlődését kell figyelembe venni, valamint azt, hogy a megszerzett tudást képes-e önállóan, rugalmasan, élethelyzetekben alkalmazni.

A mérés, értékelés és minősítés alapfunkciója az autizmussal élő tanulóknál alapvetően módosul. A mérések elsősorban diagnosztikus jellegűek. Tájékoztatnak a gyermek állapotáról, mérik a fejlesztés, nevelés-oktatás eredményességét, meghatározzák annak további irányát.

Az érdemjegyekkel történő visszajelzés mellett javasolt egyénre szabott, szöveges fejlesztő értékelést alkalmazni.

A tanulók elért teljesítménye ritkán tudatos törekvés eredménye. A teljesítmény sokszor a természetes érésnek, a jól szervezett környezetnek, a tudatosan és lépésről lépésre megtervezett pedagógiai beavatkozásnak, a jól működő motivációs bázisnak köszönhető. Autizmus-specifikus probléma, hogy az értékelés-minősítés közösségi megegyezésen alapuló, elvont szociális elvárásokat tartalmazó formája a tanulók számára nem feltétlenül motiváló és információértékű. A konkrét, azonnali és folyamatos visszajelzés jól érthető, informatív, ezért az egyéni képességeknek megfelelő szintű értékelési rendszer hatékony az önértékelés, önkontroll kialakításában.

A visszajelzés legyen pozitív tartalmú, továbbá fogalmazódjon meg a tanuló számára, hogy miként lehetne sikeresebb! Az értékelésnél és minősítésnél minden esetben az a legfontosabb szempont, hogy a tanuló önállóbbá vált-e, és hogy milyen mértékben képes ismereteit alkalmazni a mindennapi életben. Ennek mérésére az informális pedagógiai felmérések különböző típusai szolgálnak.

Mivel az autizmusban éppen azok a készségek, képességek sérülnek, amelyeket a magatartás és szorgalom értékelése és minősítése során figyelembe kell venni, javasolt, hogy autizmus diagnózis esetén a tanulók kapjanak felmentést a minősítés alól.

## **11. Állapotmegismerés – szakértői vélemény**

Az autizmus spektrumzavarral küzdő tanuló iskolai ellátásának, rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztésének alapja a szakértői vélemény.

A szakértői vélemény tartalmazza a vizsgálat célját, előzményeit, a diagnózist/diagnózisokat és a komplex szakértői vizsgálat eredményeit, megállapításait.

A szakértői véleményeken szereplő, az autizmus spektrumába tartozó diagnózisok a következők lehetnek: pervazív fejlődési zavar, gyermekkori autizmus, Asperger-szindróma, egyéb pervazív fejlődési zavar, másként nem meghatározott pervazív fejlődési zavar.

A szakértői vélemény javaslatot tartalmaz azzal kapcsolatban, hogy a tanuló együttnevelés vagy különnevelés keretében folytassa-e a tanulmányokat, valamint hogy tankötelezettségét iskolába járással vagy magántanulói jogviszony keretében teljesítse-e.

A szakértői vélemény kitér a szakemberszükségletre, a rehabilitációra vonatkozó időkeretre, valamint az egyéni mentesítésekre.

A szakértői vélemény tartalmazza továbbá a rehabilitációs javaslatot, mely általában a fejlesztés fő irányait, területeit jelöli ki hosszabb távra. Ezeket az irányokat a tanulót ellátó szakembereknek a részletes pedagógiai felmérést követően konkrét célokra kell bontaniuk.

Az egyéni fejlesztési tervet megalapozó legfontosabb felmérések autizmus spektrumzavar esetében a következők: intellektuális képességek felmérése, a kommunikáció, a nyelvi és beszéd-készségek felmérése, az adaptív funkciók felmérése, az egészségi állapot felmérése.

A szakértői véleményben meghatározott átfogó célokhoz, fejlesztendő területekhez a következő részterületek informális felmérése alapján tűzhetők ki konkrét, mérhető, operacionalizált célok:

- a motiváció lehetőségei,
- a szimbólumértés szintje,
- szenzoros reakciók,
- kommunikációértés és -használat, kommunikációs funkciók,
- szociális készségek,
- kognitív készségek,
- mozgás: finommotoros és nagymotoros készségek,
- szabadidős készségek (önálló és társas),
- önkiszolgálás, önállóság és rugalmasság a mindennapokban.

Az egyes részterületek felmérését a gyermek, tanuló ellátását végző intézményben a gyógypedagógus végzi, a szakvélemény ezekre általában nem tér ki. A szakvélemény szerinti ellátáshoz azonban szükség van a részletes pedagógiai felmérésre.

## **12. Az egészségügyi és pedagógiai célú habilitáció, rehabilitáció**

Az egészségügyi és pedagógiai célú habilitáció és rehabilitáció céljai és feladatai az iskolai nevelés minden szakaszában folyamatosan jelen vannak, és elsősorban egyéni, kisebb részben kiscsoportos formában valósíthatók meg. Módszertanilag az autizmus-specifikus módszerek és eszközök alkalmazása mellett kognitív viselkedésterápia, intenzív gyógypedagógiai fejlesztés, gyógytestnevelés alkalmazása szükséges. Tartalmilag a hiányzó készségek, a másodlagos fejlődési elmaradás, a másodlagos viselkedésproblémák és tünetek speciális módszerekkel való habilitációs és rehabilitációs célú kezelését soroljuk ide, a következő területeken:

- elemi szociális-kommunikációs készségek;
- viselkedésproblémák (dührohamok, auto- és heteroagresszió, sztereotip viselkedések stb.);



- figyelem, emlékezet, utánczás, problémamegoldó gondolkodás, énkép, önismeret;
- érzékszervek és testhasználat, nagy- és finommozgások, testtartás, izomhypotonia korrigálása;
- elmaradt pszichoszomatikus elemi funkciók;
- önkiszolgálás, önellátás;
- saját speciális segédeszközök mindennapi helyzetekben való rutinszerű használata;
- lakókörnyezetben való közlekedés, tájékozódás, élethelyzetek begyakorlása;
- szociális tapasztalatszerzés, társas kapcsolatok formáinak kialakítása;
- iskolában, munkahelyen munkavállalóként, illetve hivatalos helyen való viselkedés szabályainak elsajátítása;
- a halmozottan fogyatékos tanulók speciális ellátása.

### **13. Együttműködés a családdal és más partnerekkel**

A családdal és más partnerekkel való szoros partneri együttműködés az autizmus-specifikus ellátás alapja. Fontos, hogy a családtagok és az ellátásban részt vevő szakemberek kölcsönösen informálják egymást a tanuló fejlődésével kapcsolatban, és támogassák egymást a közös célok elérésében. A szülők és családtagok nélkülözhetetlen információkkal szolgálnak az autista tanuló egyedi fejlődéséről, motivációjáról, kommunikációs és tanulási stílusáról, ezért a sikeres szakmai munka elképzelhetetlen a család bevonása nélkül. A szakembereknek tudatában kell lenniük, hogy a családtagok tartós stresszt élhetnek át, ezért különösen fontos irányukban az empatikus, támogató attitűd. Ideális esetben a tanuló fejlődésének támogatására team alakul, melyben helyet kap minden olyan családtag és szakember, aki szerepet játszik az egyéni fejlesztési célok elérésében, így természetesen tagja maga a tanuló is. A team lehetséges tagjai: a tanuló, a családtagok, a tanuló pedagógusai, utazó gyógypedagógus, utazó konduktor, (gyógy)pedagógiai asszisztens, az előző vagy következő ellátó intézmény szakemberei, gyermekpszichiáter, pszichológus, esetenként szociális szakember. A szoros együttműködés a felső tagozatban és a középiskola évei alatt is szükséges, többek között azért, mert az autista tanulók gyakran kevésbé osztják meg környezetükkel élményeiket, tapasztalataikat, problémáikat. A szülők, családtagok számára kiemelkedően fontos, hogy folyamatosan információkat kapjanak a tanuló fejlődéséről, teljesítményéről. Kívánatos, hogy a szakemberek kiemeljék a pozitív eredményeket az esetleg eltérő viselkedések és teljesítmények mellett, és segítsenek a reális jövőkép kialakításában. Az összehangolt

nevelési célok, a következetes elvárások, a tanuló viselkedésének és teljesítményének közös értékelése nagymértékben hozzájárul a felnőttkorra való sikeres felkészüléshez.

### **III.3.7.3. A hallási fogyatékos (továbbiakban: hallássérült) tanuló**

Hallássérülésnek nevezzük a hallószerv valamely részének veleszületett vagy szerzett sérülését, illetve fejlődési rendellenességét, amelynek az éptől eltérő hallásteljesítmény lesz a következménye.

A hallássérülés gyűjtőfogalom. Hallássérült személyek a nagyothallók, a siketek és a cochleáris implantátumot (továbbiakban: CI) viselők. A cochleáris implantátum a belső fülbe ültetett hallásjavító eszköz. A hallássérült tanulónál – a hallás hiánya vagy csökkenése miatt – a szokásostól eltérhet a nyelvi kommunikáció (beszédértés, szövegértő olvasás, szókincs, nyelvi szerkezetek értése és használata, hangzó beszéd stb.) fejlettsége, ennek következtében a megismerő tevékenység és a teljes személyiség fejlődése is megváltozhat. A tanuló nyelvi kommunikációja intenzív fejlesztést igényel, mert ennek szintje nem feltétlenül korrelál életkorával, hallásállapotával.

- a) A siket tanulónál súlyos fokú hallásvesztés áll fenn (a beszédhangok frekvenciatartományában mért hallásvesztés 90 dB-nél nagyobb). Ennek következménye a hangzó beszéd spontán kialakulásának képtelensége, elsajátításának súlyos fokú nehezítettsége, valamint a nyelvi kommunikáció általános akadályozottsága. A hallásvesztés mértékétől, felfedezésének, segédeszközzel való ellátásának idejétől, a környezeti hatásoktól és a szociokulturális háttértől függően módosulhat a megismerő tevékenység, a gondolkodás és a lelki élet egészének fejlődése.
- b) A nagyothalló tanulónál (enyhe nagyothallás esetén a beszédhangok frekvenciatartományában mért hallásvesztés 30–45 dB közötti; közepes nagyothallás esetén a beszédhangok frekvenciatartományában mért hallásvesztés 46–65 dB közötti; súlyos nagyothallásnál a beszédhangok frekvenciatartományában mért hallásvesztés 66–90 dB közötti) a hallás csökkenése akadályozottságot jelenthet a hangzó beszéd elsajátításában és értésében. Ennek mértéke a súlyos kommunikációs zavartól a normál nyelvhasználat megközelítésének szintjéig terjedhet.
- c) A hallásukat műtéti úton helyreállított (pl. cochleáris implantált) hallássérült tanulónál – az egyik vagy mindkét oldalon végzett hallásjavító műtét után – fizikai értelemben közel ép beszédhallás mérhető. Fejlesztetheységük, fejlődési ütemük döntően függ intelligenciájuktól, illetve az esetleges pszichés fejlődési

zavaruktól, valamint attól, hogy a gyermek milyen életkorú volt a műtét elvégzésekor. A nyelvi fejlődés gyorsabb, magasabb szintű elsajátítását a hallásjavító műtét előtti és utáni (gyógy)pedagógiai rehabilitációs és rehabilitációs, valamint az azzal párhuzamos pedoaudiológiai gondozás és az aktív szülői megsegítés eredményezi. A fejlesztés stratégiájának alapja döntően a beszédhallásra alapozott módszerek alkalmazása. A beszédértés, a hangzó beszéd fejlődése hasonlóságot mutat az ép hallású gyermekek beszédfejlődésével. A fejlesztés eredményes színtere a halló környezetben van szurdopedagógus jelenlétével, ugyanakkor az integrációra csak alapos pedagógiai diagnózis után kerülhet sor. Az érintett tanuló teljesítményét a befogadó intézmény szakmaifelkészültsége, nyitottsága, a szülők együttműködő készsége, valamint a gyermek kognitív és pszichés jellemzői és az esetleges beszéd- és nyelvelsajátítási zavar (diszfázia) befolyásolja.

- d) A hallássérültek „diszfázia típusú” társuló tanulási zavara a halmozott fogyatékoság egy speciális változata. Összetett tüneti képe súlyosabb fokú nyelvi és beszédfejlődési akadályozottságban, diszpraxiás és szenzomotoros integrációs zavarra utaló pszichomotoros jellemzőkben nyilvánul meg. A specifikus nyelvi zavar, valamint a kísérő pszichomotoros tünetek változatos formában, sajátos összetételben jelennek meg a hallási fogyatékoság enyhébb vagy súlyosabb mértéke mellett.

A hallássérült tanulók populációjának napjainkra jellemző változása komoly gondot okoz a szakterületi intézmények gyógypedagógusainak, mivel a diszfázia (esetünkben a hallássérüléshez társuló neurogén eredetű nyelvi zavar) korábban nem alkalmazott módszertani eljárásokat és óraszervezési technikákat igényel. Javasolt a speciális módszertani és óraszervezési technikák alkalmazása.

Más esetben a halmozottan fogyatékos hallássérült (süket, nagyothalló) tanulók hallásvesztéséhez mozgáskorlátozottság, látás-, értelmi fogyatékoság, tanulási vagy a fejlődés más zavarai társulhatnak. A halmozottan fogyatékos hallássérült tanulók nevelhetősége, oktathatósága a fentiek következtében súlyosan nehezített. Javasolt az óvodában és az alapozó szakaszban a fokozott egyéni és kiscsoportos fejlesztés, a gyógypedagógiai asszisztens vagy a kéttanáros modell alkalmazása.

- e) A hangos beszéd kialakulása után hallássérültté vált tanulók személyisége az előző csoportokhoz viszonyítva még sérülékenyebb; nehezen dolgozhatják fel a hallás elvesztésével fellépő állapotváltozást, vagyis: a nehezített kommunikációt, a környezettel való kapcsolatuk beszűkülését. Ebben az esetben fokozott segítséget igényelnek a kompenzációs csatornák kialakításához.

## **2. A hallássérült tanulók fejlesztésének alapelvei**

A hallássérült gyermekek, tanulók speciális oktatását-nevelését-fejlesztését elláthatja hallássérültek speciális gyógypedagógiai intézménye, többségi általános iskola, vagy más, speciális szolgáltatást nyújtani tudó intézmény. Ebben az esetben a speciális, szakspecifikus ellátást a hallássérült gyermekek és tanulók megsegítésekor a hallássérültek pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus (szurdopedagógus) látja el. A tanulói szükségletek ismeretében szakmai támogatás igényelhető:

- az Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményektől (EGYMI);
- a pedagógiai szakszolgáltatást nyújtó intézményektől;
- a pedagógiai-szakmai szolgáltatást nyújtó intézményektől;
- az utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori hálózat működtetésére kijelölt intézményektől.

A hallássérült tanuló fejlesztési lehetőségeit személyiségjegyei, intellektusa mellett döntően befolyásolja a hallássérülés bekövetkeztének, felismerésének időpontja, kóroka, mértéke, segédeszközzel való ellátásának, a fejlesztés megkezdésének ideje. A hallássérült gyermekek fejlesztése az általános pedagógiai tevékenységen kívül egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs foglalkozások, eljárások folyamatában valósul meg. A komplex ellátás a korai fejlesztésre és óvodai nevelésre építkezve, döntően a szurdopedagógiában használatos módszerek alkalmazásával, megfelelő audiológiai ellátással, a jól beállított hallókészülékek és hatékony hangátviteli technikák használatával és/vagy a legkorszerűbb műtéti technika alkalmazásával beépített cochleáris implantátumokkal történik.

A felsoroltak együttesen határozzák meg a hallássérült tanuló eredményes nevelhetőségét, oktathatóságát. A rendszeresen végzett mérési, speciális pedagógiai vizsgálati, megfigyelési, tapasztalati eredmények figyelembevétele, valamint az audiológus szakorvossal történő folyamatos kapcsolat elengedhetetlen feltétele az eredményes gyógypedagógiai és egészségügyi habilitációs és rehabilitációs tevékenységnek. A szakszerű pedagógiai munka végzéséhez mindezen ismeretek, valamint elemi technikai tudnivalók (hallókészülék stb. kezelésében tájékozottság) szükségesek a sajátos nevelési igényű gyermekeket nevelő-oktató pedagógus számára.

### ***2.1. A hallássérült tanulók többségi iskolában történő együttnevelése***

A nevelés-oktatás szervezeti keretének megválasztását, az alkalmazott speciális módszer- és eszközrendszert minden esetben a gyermek állapotából fakadó egyéni szükségletek határozzák meg. A többségi iskolában történő együttnevelés a

szülő/gyógypedagógus/pedagógus közös döntését igényli az illetékes szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleményének figyelembevételével. Az együttnevelés nem lehet formális, a befogadó iskolának szükséges változtatásokat végrehajtani a valódi befogadás érdekében, így pl. a módszer- és eszközrendszerben (differenciálás, egyéni képességek figyelembevétele stb.), az óraszervezésben, a teljes tantestület szemléletváltozásában. A gyógypedagógus partner a megoldásokban. Az iskola akkor válik valódi befogadóvá (inkluzív iskola), amennyiben a tanítási programok, a pedagógiai szemlélet és felkészültség, a szervezés, a tárgyi és személyi feltételek igazodnak a gyermek speciális szükségleteihez.

A hallássérült gyermekek együttnevelése halló társaikkal többféle formában lehetséges:

- egyéni teljes integráció, amelyben a gyermek az oktatás teljes időtartamában a befogadó csoportban van;
- csoportos teljes integráció, amelyben a hallássérült csoport a befogadó iskola azonos osztályfokán tanul; esetenként a két pedagógus (többségi és gyógypedagógus) közösen vezeti az órákat;
- részleges integráció, amikor a tanuló a tanórák egy részén vesz részt a többi tanulóval együtt, a többi időt gyógypedagógussal, csoportban tölti.

Az integrált nevelés-oktatás során különös figyelemmel kell lenni a következőkre:

- Az adott tantestület pozitív hozzáállása, bevonódása és toleranciája fontos tényező.
- Az adott iskola pedagógiai programjának, illetve tantervének elkészítésekor figyelembe kell venni a hallássérült gyermek speciális fejlesztési igényeit a tananyag, a követelmény, az értékelési mód és a speciális módszertan tekintetében.
- Külön gondot kell fordítani arra, hogy a tanuló minden segítséget megkapjon hallássérüléséből, gyengébb nyelvi kommunikációs kompetenciájából, fogalmi gondolkodásából eredő hátrányának és ezzel összefüggő esetleges tanulási nehézségének leküzdéséhez.
- A többségi pedagógusnak az értékelésnél figyelembe kell vennie a hallássérülés következményeként fellépő kommunikációs nehézségeket, a szókincs esetleges elmaradását, a szóbeli, írásbeli kifejezőkészség gyengébb voltát, az abban előforduló grammatikai hibákat és kiejtési problémákat.
- Ne legyen az értékelés része olyan követelmény, mely a tanuló sérüléséből következően nem teljesíthető halló társaival azonos szinten vagy módon (hosszú memoriter, hangsúlyos, ritmusos versmondás, tollbamondás stb.). Az értékelésnél az egyéni fejlesztési terv követelményeit figyelembe kell venni.

Az együttműködés során a befogadó pedagógusközösség vállalja, hogy:

- segíti a gyermek beilleszkedését a közösségbe;
- konzultációs, hospitálási és osztálytermi együttműködési lehetőséget biztosít a gyógypedagógus számára;
- a jogszabályokban foglaltak érvényesítése során mindent megtesz a hallássérült gyermek sikeres integrációja érdekében;
- megszervezi a törvényben meghatározottak szerint a szükséges egyéni korrekciós órákat.

Az együttműködés során a szurdopedagógus/utazótanár vállalja, hogy:

- tájékoztatás nyújtásával segíti a befogadó pedagógus-, gyermek- és szülői közösségek, valamint az intézmény többi pedagógusának felkészítését a hallássérült gyermek érkezése előtt, majd beilleszkedése során;
- konzultációval segíti a pedagógusok, az oktató/nevelő közösség munkáját a hallássérült gyermek sajátosságainak megértésében;
- hospitál a gyermek osztályában;
- segítséget nyújt a befogadó intézmény pedagógusainak tanórai munkájához;
- nyomon követi a gyermek fejlődését;
- egyéni fejlesztés során fejleszti a gyermek nyelvi és kommunikációs kompetenciáját;
- esetlegesen koordinálja a rehabilitációs munkában részt vevő szakemberek munkáját;
- rendszeresen kapcsolatot tart a szülővel.

Az eredményesség érdekében szükség van a szülők aktív közreműködésére, valamint a szülők és az iskola együttműködésére. Az integráltan tanuló hallássérült gyermek számára biztosítani kell mindazokat a speciális eszközöket, egészségügyi és pedagógiai habilitációs, rehabilitációs ellátást, melyekre a szakértői és rehabilitációs bizottság javaslatot tesz, illetve a hallássérülés tényéből következik (pl. audiológiai gondozás). Ennek megszervezéséhez a szakértői javaslat, a fogyatékoság típusa szerint illetékes gyógypedagógiai módszertani intézmények részéről történő folyamatos tanácsadás nyújt segítséget.

### **3. A Nemzeti alaptanterv (továbbiakban: Nat)alkalmazása a hallássérült (siket és nagyothalló) gyermekek nevelésében-oktatásában**

A hallássérült tanulók nevelésében a Nat-ban leírt fejlesztési feladatok az irányadóak, de az egyes tanulási területekhez rendelt tartalmak és fejlesztendő képességek (azok fejlődési útjai, módjai és kialakulásuk időtartama) mindenkor a tanulók egyéni fejlődésének függvényei.

#### ***3.1. Testi és lelki egészségre nevelés***

A hallássérült tanulókat szükséges megismertetni – az életkoruknak, esetleges társuló fogyatékoságuknak megfelelő szinten – azokkal a tényezőkkel, melyek hallássérülésüket, illetve annak következményeit okozták. El kell sajátítani a tanulókkal a nélkülözhetetlen hallásjavító eszközök karbantartását, használatát, valamint azokat az egészségügyi ismereteket, melyekkel biztosítható számukra hallásmaradványuk aktivizálása és az esetleges további hallásromlás elkerülése. Életmódjuk, életvitelük alakításában hangsúlyos szerepe van komplex kommunikációs lehetőségeik fejlesztésének (hallásmaradvány kihasználása, szájról olvasás, jelnyelvi ismeretek). Szükséges, hogy felismerjék a környezetükben előforduló káros szokásokat, hogy az ártalmas magatartási formákat ne vegyék át. Ismerjék meg saját értékeiket, hogy életmódjukra vonatkozóan helyes döntéseket tudjanak hozni, képessé váljanak a környezet és a munkaerőpiac elvárásainak megfelelő társadalmi integrációra.

A hallássérült gyermek számára a mozgás, a testedzés olyan kompenzációs terület, ahol kommunikációs hátrányaikkal is jelentős sikereket érhetnek el. Emellett a sport hozzájárulhat a belső feszültségeik levezetéséhez, így segítve az indulatok kezelését.

A mozgás, a testedzés hozzájárulhat a hallássérüléssel esetlegesen együtt járó egyensúlyproblémák kezeléséhez is.

A hallássérült gyermekek nyelvi korlátozottságuk miatt kevesebb információval rendelkezhetnek a világról, bizonytalanságuk, befolyásolhatóságuk miatt jobban ki vannak téve különböző veszélyeztető hatásoknak. Ezért fontos a szexuális nevelés, a szenvedélybetegségeket megelőző programok, illetve a biztonságos internethasználat megismertetése.

Az érzelmek, indulatok, belső feszültségek verbális kifejezésének nehezített volta miatt fontos, hogy a tanulóknak legyen lehetőségük ezek nem verbális módon való kifejezésére akár a művészetek (képzőművészet, tánc), akár a sport terén. A társadalomba való beilleszkedésüket segítve meg kellismertetni velük az érzelmek, az indulatok kifejezésének társadalmilag elfogadott verbális és nonverbális formáit.

Tanuljanak meg segítő szakemberekhez fordulni (pszichológus stb.), illetve legyenek ismereteik arról, hogy különböző felmerülő problémák során milyen szakemberhez, szervezethez fordulhatnak támogatásért, segítségért.

### ***3.2. Önismeret és a társas kultúra fejlesztése, felelősségvállalás másokért, önkéntesség, erkölcsi nevelés, családi életre nevelés***

Az érintett gyermekek tanulják meg, hogy felelősek saját sorsuk, életpályájuk alakításáért, tanulják meg elfogadni és tisztelni a környezetükben élő személyek különbözőségét, az emberek közötti kommunikáció kívánatos formáit, tudjanak udvariasan segítséget kérni, elfogadni, és ők is készek legyenek másoknak segítséget nyújtani.

A hallássérült tanulókat segíteni kell abban, hogy önmagukat megismerjék, hogy önmagukról reális képet alakítsanak ki, hogy önértékelésük megfelelő legyen (alul- és felülértékelés, reális énkép). Támogatni kell őket abban, hogy érzékszervi fogyatékosságukkal együttélve, önmagukat elfogadva, a munka világának aktív részesévé, kiegyensúlyozott személyiségekké váljanak a sikeres társadalmi beilleszkedés céljából. Tanulják meg, hogy felelősek saját sorsuk, életpályájuk alakításáért, és azon túl másokért, a közösségért is. Tudják felismerni mások érzéseit, szükségleteit, szándékait, tulajdonságait, és azokhoz empatikusan tudjanak viszonyulni. Tanulják meg elfogadni és tisztelni a környezetükben élő személyeket és azok különbözőségét. Tanulják meg, hogy a másik bántása, zaklatása megengedhetetlen, tudják, hogy mit tehetnek, ha elszenvedői vagy szemlélői annak, illetve ismerjék az elkövetőt érintő jogi következményeket.

### ***3.3. Médiatudatosságra nevelés***

A hallássérült tanulók ismeretszerzésében kiemelkedő szerepe van a vizuális csatornának. Ezen a téren a nyomtatott sajtón kívül egyre inkább szerepet kap az elektronikus média: a televízió és az internet.

A tanulóknak fontos tudniuk, hogy a média közvetíthet pozitív (információ, tanulás, szórakozás), illetve negatív (agresszív, pornográf stb.) tartalmakat, illetve a valóságnak nem megfelelő tartalmakat is. Ismerjék a függőség fogalmát és káros hatását. Tudják, hogy a média modelljeinek pozitív és negatív hatása is lehet az értékrendszerre, a gondolkodásra, a viselkedésre. Tudjanak a média befolyásoló szerepéről, a reklámok hatásáról.

Törekedni kell arra, hogy az ezen az úton szerzett ismeretek tartalma valóság-hű legyen, és hogy az ismeretanyag a fogalmi általánosításokat, az árnyaltabb kommunikációt is fejlessze. A komplex ismeretanyagon nyugvó fejlesztési feladat feltételezi a térben,



időben, tartalmakban eltérő összefüggések felismerését. Mindezek súlyos gondot okozhatnak a kommunikációjukban akadályozott hallássérült tanulóknak. A szókincs és a fogalmak bővítése, a nonverbális úton szerzett ismeretek fontos részét képezik az egyéni szükségletekhez igazított fejlesztésnek.

Szükséges a társadalmi kapcsolatépítés és a kapcsolattartás formáinak megismertetése, elsajátítása, gyakorlása.

Fontos a hallássérült személyek számára készült feliratozott műsorok, filmek használata.

### ***3.4. A tanulás tanítása, pályaorientáció***

A hallássérült gyermekek tanulási folyamatát lényegesen nehezíti különböző mértékű kommunikációs akadályozottságuk. A tanulóval kapcsolatos speciális igényeik, lehetőségeik (emlékezet, annak struktúrája, diszfáziás jegyek, részképességzavarok stb.) feltárására építve valósítható meg az egyénre szabott fejlesztés. Az iskolai évek során sajátítsák el az önálló tanulást segítő eszközök (pl. számítógép, internet, elektronikus és iskolai könyvtár) készségszintű használatát. A hatékony tanulás módszereinek elsajátíttatása magában foglalja a csoportos tanulás módszereinek, a kooperatív tanulási technikák vagy a távoktatás megismerését.

Az iskolai fejlesztések során kiemelt feladat a lehető legnagyobb önállóság elérése. Lényeges azoknak az eljárásoknak, módszereknek, tevékenységeknek a megkeresése és alkalmazása, amelyek a tanuló életének minden színterén az önálló életvitel kialakítását segítik. Alapvető fontosságú feladat mindazon személyiségjegyek feltárása, melyek a tanulók további sorsát döntően befolyásolhatják. Ezek fejlesztése jó esélyt adhat arra (is), hogy pályaválasztásuk sikeres legyen. Segíteni kell őket, hogy reálisan mérjék fel a hallássérülésükből adódó akadályozó tényezőket. Reális énképük, önismeretük kialakítása segíti a számukra megfelelő, elérhető szakma tanulását, majd a munka világába, azon keresztül a társadalomba való beilleszkedésüket. Ehhez a speciális intézményi keretek között tanuló hallássérült gyermekeknek is szükségük van rendszeres integrációs alkalmakra (pl. szabadidős tevékenységek), ahol megismerhetik a hallók világát (pl. kapcsolattartás halló közösséggel, kommunikáció gyakorlása „természetes” közegben, illemszabályok, írott és íratlan szabályok megismerése).

### ***3.5. Nemzeti öntudat, hazafias nevelés***

Az identitástudat kialakítása a kulturális örökségek megismerésén keresztül, a tanulók életkorának megfelelő gyakorlatorientált módszerekkel (pl. tárgyi emlékek, múzeumlátogatások) történhet. Szemléletük, nyitottságuk alakításában nagy jelentőséggel bír, ha kommunikációs lehetőségeik segítségével kapcsolatot tudnak teremteni tágabb

környezetükben élő sorstársaikkal (pl. internet, pályázatok, szabadidős tevékenységek, kulturális rendezvények). Közvetlen élmények biztosításával kell ismereteket adni a hazánkon kívüli kultúrkincsek megismeréséhez.

### ***3.6. A fenntarthatóság, környezettudatosság***

A tanulókat a lehető legfiatalabb korban tevékeny részvétellel, megfigyelés útján kell eljuttatni a környezet alakításának, megóvásának és fontosságának felismeréséhez (pl. interaktív tananyagok alkalmazása, természetben töltött programok). Tudatos pedagógiaisegítéssel minél több vizuálisan jól érzékelhető, saját élményen alapuló ismeret gyűjtését kell lehetővé tenni.

## **4. A kulcskompetenciák fejlesztése**

A Nat és a választott kerettantervben megjelenő tartalmak speciális ismeretekkel, képességekkel egészülnek ki, így a kompetenciák fejlesztésénél ezeket is figyelembe kell venni.

### ***4.0. Alapkompetenciák***

#### ***4.1. A tanulás kompetenciái***

A hallássérült tanuló önértékelése esetenként nem reális, szókincs- és beszédértési nehézségei miatt az önálló tanuláshoz szükséges képességek kialakítása nagyobb figyelmet igényel. Munkába állásuk, karrierépítésük a kommunikációs akadályozottságuk miatt nehezített, ezért ajánlott megtanítani őket munkájuk értékelésére, tanácsok, információk kérésére. A különböző tanulási technikák megismertetése elengedhetetlen (szótárak, lexikonok, ezek digitális változatainak használata, jelnyelvi videók, jelnyelvi szótárak). Fontos az önálló ismeretszerzés igényének kialakítása (könyvtár, internet), valamint a motiváció fenntartása a képességekhez, előzetes ismeretekhez igazodó tananyag biztosításával, teljesíthető követelmények támasztásával.

#### ***4.2. A kommunikációs kompetenciák (anyanyelvi és idegen nyelvi)***

##### **Anyanyelvi kommunikáció**

A hallássérült gyermekek/fiatalok ismeretszerzését nehezítheti a nyelvi kommunikációs szintjük életkorhoz viszonyított elmaradása. Szókincsük, fogalmi gondolkodásuk szegényes lehet, kifejezésmódjuk hangzó magyar nyelven esetleg kevésbé árnyalt, mint halló társaiké. Az ismeretek megértését segíti a változatos szemléltetés, a saját élményen alapuló tevékenységbe ágyazott nyelvi fejlesztés, a digitális technika nyújtotta lehetőségek kihasználása. A társas kapcsolatokban, a társadalmi és kulturális

tevékenységek során a különböző kommunikációs helyzetekben társadalmilag elvárható, helyes viselkedési formák értelmezése, megértése, nyelvi kifejezése valósítható meg. Cél, hogy a tanulók a mindennapi helyzetekben előforduló metakommunikációt tanulják meg helyesen értelmezni. Fontos továbbá, hogy egyéni képességeiknek megfelelően tudjanak írásban kommunikálni. Ugyancsak fontos a pozitív attitűd kialakítása, mely segíti a nyilvánosság előtti magabiztos megszólalásra való törekvést.

Kiemelt feladatok:

- a beszédértés (jelértés) fejlesztése;
- a szövegértő olvasás fejlesztése;
- konkrét tapasztalatokon alapuló szókincsfejlesztés, jelkincsfejlesztés;
- a hangzó nyelv használata (egyéni képességeknek megfelelően);
- az írásbeli kifejezés fejlesztése.

Azon hallássérült (elsősorban siket) tanulók számára, akik esetében a kommunikáció elsődleges formája a magyar jelnyelv, lehetőséget kell nyújtani arra, hogy a legkönnyebben hozzáférhető nyelven (magyar hangzó nyelven és/vagy magyar jelnyelven) juthassanak hozzá az információkhoz, mind a tanórákon, mind az iskolai szervezésű szabadidős programokon.

Fontos, hogy a tanulók ismerjék meg a jelnyelvi tolmácsok szerepét a kommunikációs akadálymentesítés területén, ismerjék a szolgáltatás igénybevételének lehetőségeit és formáit.

### **Idegen nyelvi kommunikáció**

Az idegen nyelv elsajátítására való képességet jelentősen befolyásolja a hallássérült tanuló hallásállapota, szókincese, nyelvi kommunikációs szintje, valamint az esetleges társuló tanulási zavarok. Az idegen nyelv tanulásánál a gyermek egyéni képességeihez alkalmazkodva a nyelv megismerése és elsajátítása, illetve a köznapi élethelyzetekkel vagy egy adott szakmával kapcsolatos kifejezések megértése és használata lehet a cél. A nyelv oktatása mindig az egyes tanulók egyéni képességeihez, hallásállapotához, anyanyelvi szintjéhez igazodva történik. Kívánatos a korszerű idegennyelv-tanítási módszerek alkalmazása, a köznapi helyzetekben történő kommunikációfejlesztés. Lehetőség van az idegen nyelv tanulása, illetve az értékelés alóli felmentésre. Az értékelés alól felmentett tanulók számára külön szervezett foglalkozások elsődleges célja

a képességfejlesztés, melynek egyik fő feladata az idegennyelvi készségek fejlesztése, az idegen nyelv elemi szintű tanulása.

### ***4.3. A digitális kompetenciák***

A hallássérült személyek egyik legfontosabb információszerzési, illetve kommunikációs eszköze a számítógép, az okoseszközök és ezeken keresztül az internet. Használatukat nehezíti szűkebb szókincsük és szövegértési nehézségük. Ebből adódóan kiemelt feladat a keresőoldallal, szótárakkal, helyesírás-ellenőrző programokkal stb. való megismertetésük, ami segíti a lényegkiemelést és az írott szöveg megértését. Fontos megismertetni a tanulókkal a digitális eszközök hasznos, a mindennapokat segítő szolgáltatásait, az internet használatának etikai szabályait (többek között az adatvédelemre, a törvényes megosztás lehetőségeire és korlátaira vonatkozóan). Fontos, hogy ismerjék az internet veszélyeit, szerezzenek jártasságot azok elhárításában. Mivel nehézségeik lehetnek az ok-okozati összefüggések felismerésében, ezért szükséges az IKT használata során felmerülő valós és virtuális kapcsolatok megkülönböztetésének oktatása.

Mivel a hallássérült tanulók erősen motiváltak a digitális eszközök használatában, ezt a motivációt ajánlott kihasználni más tanórákon is. Ajánlott a szabályos tízujjas gépírás elsajátítása (gépírást tanító program segítségével).

### ***4.4. A matematikai, gondolkodási kompetenciák***

A matematikai gondolkodás fejlesztését a hallássérülés következtében kialakult szűkebb szókincs és az alacsonyabb nyelvi szint jelentősen befolyásol(hat)ja. A gondolkodás kevésbé flexibilis, esetenként gondot okozhat az egyes témakörök, feladattípusok, műveletek közötti váltás. A matematikai fogalmak értelmezését segíthetik a mindennapi élethelyzetek (pl. vásárlás, mérés, bankolás, térbeli tájékozódás, tapasztalatok) tanórai modellezése, valamint verbális megfogalmazása, illetve a matematikai szaknyelvi szókincs fejlesztése. Kiemelt jelentőségű a speciális szemléltetés és a segédeszközök használata. Az auditív csatorna részleges vagy teljes kiesése miatt a matematikai kompetencia kialakulásához több időre, rendszeres gyakorlásra, ismétlésre van szükség.

A természettudományos és technikai kompetencia terén a hallássérült gyermek/fiatal a környezetéről elsősorban látás útján szerez információkat. Fontos, hogy az egyes természeti folyamatok megértését szemléltetés, modellezés, tényleges cselekedtetés, kísérletezés útján segítsük (pl. terepasztalok, tanulmányi séta, iskolakert, kirándulás, feliratozott természetfilmek, digitális tananyagok, interaktív tábla használata).

### ***4.5. A személyes és társas kapcsolati kompetenciák***

A személyes kompetenciák keretében fontos többek között a szorgalom, kitartás, pontosság, önállóság, önfegyelem, stressztűrő képesség, felelősségtudat, a társas kompetenciák keretében pedig a kapcsolatteremtő és -fenntartó készség, udvariasság, kezdeményezőkézség, határozottság, empátia, tolerancia, segítőkészség fejlesztése. Fontos továbbá a társas normák, illemszabályok elsajátíttatása.

A tanulókat támogatni kell a társas kapcsolatok kialakításában és fenntartásában, ehhez elengedhetetlen a pozitív, reális énkép és az emberi kapcsolatokban való eligazodás képessége. Fontos lehetőséget biztosítani – amennyiben erre a tanulónak igénye mutatkozik – a halló közösség tagjaival való kapcsolódásra, valamint a sorstársakkal való személyes kapcsolatok kialakítására.

A hallássérült gyermeket/fiatalt támogatni kell sérülésének és ebből adódó esetleges hátrányainak elfogadásában, az esetenként kialakuló konfliktusok és stressz kezelésében. Az önismeret, a kapcsolatteremtés, kapcsolattartás képességének fejlesztése elősegíti a harmonikus közösségi beilleszkedést. A megfelelő társas kapcsolatok kialakításának képessége nagy szerepet játszik az udvarias viselkedés tekintetében és a későbbi társadalmi beilleszkedés során. A tanulók individuális beállítódása, gondolkodása miatt fontos a közösségi beilleszkedés szabályaira nevelés. Képességeiknek megfelelően aktívan vállaljanak feladatokat a közösségért, tegyenek másokért. Gondolják át tetteik következményeit, vállaljanak felelősséget azokért. Ismerjék az iskolai szabályokat, jogukat és kötelezettségeiket, a jogszabályok őket érintő fontosabb elemeit. Elengedhetetlen továbbá a tanulók érdekvédelmi ismereteinek alkalmazása, az őket megillető támogatási rendszer, valamint jogi lehetőségeik érvényesítésének ismerete.

#### ***4.6. A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái***

A hallássérült tanulók esztétikai nevelése, ízlésük formálása nemcsak személyiségük színesebbé tételét szolgálja, hanem fontos eszköze a társadalmi beilleszkedésüknek, önkifejezésüknek is. A művészeti ágak közül elsősorban a vizuális kultúra, a manuális tevékenységek (festés, agyagozás, szövés, bőrtárgykészítés, fotózás, kézimunka, gyöngyfűzés, ékszerkészítés) lehetnek az önkifejezés eszközei, melyek a későbbi megfelelő pályaválasztást is befolyásolhatják.

#### ***4.7. Munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák***

Minél korábbi életkorban (5. osztálytól) fontos az iskolák életpálya-építést megalapozó, pályaorientációs tevékenysége, hogy a hallássérült tanulók és szüleik megismerjék a választható szakmák körét, a továbbtanulási lehetőségeket. Kellő figyelmet kell fordítani a sikerorientáltság, innovációs készség kialakítására. A tapasztalatszerzés hiánya, a nevelés során gyakran kialakuló, másoktól függő életforma indokolttá teszi a terület

hangsúlyozott fejlesztését. A gazdasági és pénzügyi ismeretek, az életkornak megfelelő pénzügyi jártasság a hallássérült tanulók későbbi beilleszkedését szolgálja.

## **5. Az egyes tanulási területekre vonatkozó ajánlások**

A hallássérült tanulók nevelésében-oktatásában az életkori és iskolai szakaszokhoz rendelt követelményeket a fejleszthetőség sajátosságainak figyelembevételével szükséges érvényesíteni a tantervben. A fejleszthetőség sajátos akadályát döntően a nyelvi fejlettségi, figyelmi, emlékezeti, gondolkodási, magatartási állapot jelenti. A hallók azonos korosztályától egyedileg eltérő mértékben elmaradhat a szókincs, az érintett tanulók a nyelvi kifejezőeszközöket kevésbé automatizáltan és árnyaltan használják. Ezek az eltérések közvetlenül összefüggenek a hallássérüléssel.

A Nat elveit és lényegét nem érintő módosítások alapját ezek a jelenségek képezik. Az egyéni sajátosságok figyelembevételével módosulhatnak a tantárgyi témakörök, tartalmak.

Az egyes tanulási területek hangsúlyos, speciális feladatai:

### **5.1. Magyar nyelv és irodalom**

Kívánatos, hogy a nagyothalló és az intenzív nyelvi fejlesztésben részesülő, illetve korai életkorban cochleáris implantáció műtéten átesett tanulók szókinccse, kommunikációja a szakszerű szurdopedagógiai segítséggel minél inkább megközelítse a halló gyermekek nyelvi szintjét. Előfordul azonban, hogy ez két-három éves, esetleg ennél nagyobb mértékű elmaradást mutat.

A hallássérült tanulók fejlesztésének kiemelt feladatai a Magyar nyelv és irodalom tanulási területtel összefüggésben:

- spontán beszédhasználat fejlesztése (beszédértés, önálló nyelvi kifejezés, beszédérthetőség);
- a kapcsolatteremtés nyelvi eszközeinek elsajátítása;
- az önálló szövegértő olvasás fejlesztése az alsó tagozaton, hangsúlyosabban köznapi témájú szövegekre támaszkodva, majd később fokozatosan irodalmi művek bevonásával. Ez jelenti az olvasásra alapozó tanulás alapjainak lerakását;
- a beszélt és az írott nyelv grammatikai rendszerének tudatos felépítése, gyakorlása;
- a nyelvi kódrendszer értelmezésének, működésének megtámogatása, mind a bemenetnél (beszédhangok differenciálása, hangkapcsolatok észlelése), mind a feldolgozásnál (szó, grammatika, mondat, bekezdés, szöveg);

- konkrét tapasztalatokon alapuló szókincsfejlesztés (különösen az elvont fogalmak, az állandó szókapcsolatok, a szólások és közmondások, az árnyaltabb megfogalmazási formák megismerése, alkalmazása);
- e tanulási terület keretében a hallássérült gyermekek számára létrehozott speciális intézményekben önálló tantárgyként a magyar nyelv is megjelenhet.

Az ismeretek elsajátításában a tanulók mindinkább támaszkodjanak a hallás útján megszerezhető információkra. A hallássérült tanulók komplex nyelvi fejlesztésére van szükség, speciális feladatokkal, módszerekkel, a nyelvi kommunikáció mind teljesebb értékű elsajátításának céljából. A fejlesztés tartalmába – az alsóbb évfolyamokon hangsúlyosabban – integrálódhat a közvetlen környezet társadalmi és természetismereti anyaga. A Nat-ban és a kerettantervben rögzített tananyaghoz képest a helyi tanterv szintjén a tanulók nyelvi állapotához, fejlettségi szintjéhez szükséges differenciálni, redukálni, adaptálni és helyettesíteni az irodalmi műveket.

A tanulási terület speciális fejlesztési részterületei valamennyi évfolyamon:

a) Egyéni társalgás

Ezeknek az óráknak a keretében zajlik az elsősorban köznapi témájú verbális kommunikáció, a nyelvi szerepváltás, a beszédértés (beszédhallás és szájrol olvasás), és a gondolatok önálló, minél érthetőbb megfogalmazásának folyamatos fejlesztése. A fejlesztés az egyéni anyanyelvi nevelés keretei között történik, speciális módszerek alkalmazásával.

b) Hallás-, ritmus-, mozgásnevelés

Közvetlenül a hallássérülést és annak következményeit tantárgyi keretekben, egyénre tervezett fejlesztési programmal lehet kompenzálni, így válik lehetővé a hallásfigyelem fejlesztése. A speciális tevékenykedtetés a beszédhallás, a hangos beszéd további komponenseinek (beszédhang, beszédritmus, dallam, hangsúly) fejlesztését célozza meg. A dráma és tánc kiemelt szerepet kap a tanulók térbeli tájékozódásának, mozgásuk harmóniájának kialakításában, ön- és társismeretük megteremtésében, problémamegoldó képességük, kommunikációjuk fejlesztésében. A fejlesztési program az egyéni adottságok figyelembevételével készül. Az elért teljesítmények az egyéni hallásvesztés és a személyes adottságok miatt nagy eltérést mutatnak, ezért közös követelményrendszer meghatározása nem indokolt.

## ***5.2. Idegen nyelv***

A hallássérült tanulók oktatásában az élő idegen nyelv tanítása az intézmény pedagógiai programja, helyi tanterve alapján szervezett keretekben, a nyelvi fejlettségi szint függvényében történik. Az oktatás folyamatában jelentős hangsúlyt kap az írásos forma.

A csoportokat a nyelvi fejlettségi szint szerint célszerű szervezni. Az értékelés alól felmentett tanulók számára szervezett foglalkozások elsődleges célja a képességfejlesztés, melynek egyik fő feladata az idegen nyelvi készségek fejlesztése, az idegen nyelv elemi szintű tanulására történő felkészítés. Kívánatos a korszerű idegennyelv-tanítás módszereinek alkalmazása, a köznapi helyzetekben történő kommunikációfejlesztés. Indokolt esetben lehetőséget kell biztosítani a jelnyelv választására vagy a magyar anyanyelvi kompetenciák fejlesztésére, az idegen nyelvi órák keretében, a többi tanuló által tanult nyelv helyett.

### **5.3. Matematika**

A nyelvi kommunikációs szint, a fogalmi gondolkodás, a szövegértő olvasás, valamint a matematikai problémák felismeréséhez és megoldásához szükséges absztrakciós képesség szoros összefüggést mutat. Ebből következően a matematika eredményes oktatásának feltétele a fogalmi, gondolkodásbeli megalapozottság. Ehhez szükséges, hogy a nyelvi kommunikációs szint megfelelő alapokat biztosítson a gondolkodási műveletek elsajátításához. A hallássérülésből adódó szókincs- és beszédértésbeli, szövegértő olvasásbeli eltérések kihat(hat)nak a gondolkodási műveletek flexibilitására. A matematikai gondolkodás fejlesztése a tevékenykedtetés, a manipuláció, a speciális szemléltetés és a tananyagok – interaktív tábla és digitális tananyagok – lehetőség szerinti alkalmazásával valósul meg.

- A matematika és a valóság kapcsolatának erősítése hangsúlyos szerepet kap. Egy-egy matematikai ismeret, fogalom rögzítését és előhívását konkrét élmények, konkrét tapasztalatok biztosítják a tanulók számára. A valóságos élethelyzetekben előforduló matematikai tartalmak megragadása mellett egyidejűleg az ezt leíró nyelvi kifejezésformák begyakorlása is szükséges.
- A matematikai tartalmakat a tanulók szókincsének, szövegértésének, nyelvi fejlettségének megfelelő szintű szöveges feladatokban kell reprezentálni.
- Kiemelt jelentőségű a szemléltetés, a tevékenykedtetés, a cselekvésből kiinduló gondolkodásra nevelés, a felfedezettő tanulás-tanítás, a megértésen alapuló fejlesztés, azaz a tanuló aktív részvétele a folyamatban. A tartalomba ágyazott képességfejlesztés célja a készségek, kompetenciák (gondolkodási, kommunikációs, tanulási, együttműködési készségek stb.) fejlesztése.



- A matematikai jelrendszer – matematikai jelek, formulák – készségszintű alkalmazása a gondolkodásfejlesztés mellett elősegíti a nyelvi kompetencia fejlődését is.
- Az auditív csatorna részleges vagy teljes kiesése miatt a matematikai kompetencia kialakulásához az ép hallású tanulókhöz képest több időre, rendszeres gyakorlásra, többszöri ismétlésre kell számítani. Ehhez a tananyag mennyiségének csökkentésére, módosítására, elhagyására és/vagy változatos segédeszközök biztosítására lehet szükség.
- A Nat-ban rögzített tananyaghoz képest a helyi tanterv szintjén a tanulók nyelvi állapotához, fejlettségi szintjéhez szükséges differenciálni, redukálni, adaptálni, helyettesíteni az ismeretanyagot.

#### ***5.4. Történelem és állampolgári ismeretek: történelem, állampolgári ismeretek***

A tanulási terület speciális fejlesztési tartalmát képezi a történelmi időben és térben való tájékozódóképesség formálása, a kritikus gondolkodás, problémamegoldás, kommunikáció, kreativitás, együttműködés, történelmi gondolkodás fejlesztése. A hallássérült tanuló így mélyebben képes megismerni a valóságot maga körül, segítséget kap a társadalomban való eligazodáshoz, beilleszkedéshez, továbbá a jövőről is felelősebben tud gondolkodni.

A tanulási terület sérülésspecifikus tartalma kiegészül a hallássérült személyek társadalmi beilleszkedését segítő szociális és jogi ismeretek oktatásával.

A Nat-ban rögzített tananyaghoz képest a helyi tanterv szintjén a tanulók nyelvi állapotához, fejlettségi szintjéhez szükséges differenciálni, redukálni, adaptálni, helyettesíteni az ismeretanyagot.

#### ***5.5 Erkölc és etika***

A tanulási terület speciális fejlesztési tartalmát különböző nézőpontok létezésének ismerete, a társas helyzetek szabályainak megértése és a hozzájuk való rugalmas alkalmazkodás jelenti. Alapvető cél az énkép és önismeret fejlesztése, saját és mások érzelmeinek felismerése, megértése, a saját gondolatok és érzelmek verbális kifejezésének tanítása. Támogatni kell a tanulóban a segítőkészséget, az empátiát, a toleranciát, az együttműködést, a szolidaritást, az asszertivitásra törekvő konfliktusmegoldást.

A szövegértési és figyelmi nehézségek miatt az összefüggések megértése, a tanulságok levonása külön figyelmet érdemel. A sajátos nevelési igény miatt a másság elfogadása, a

pozitív diszkrimináció és a jogérvényesítés gyakorlati kérdései is megjelennek a tanulási terület témakörei között.

A Nat-ban rögzített tananyaghoz képest a helyi tanterv szintjén a tanulók nyelvi állapotához, fejlettségi szintjéhez szükséges differenciálni, redukálni, adaptálni, helyettesíteni az ismeretanyagot.

### ***5.6. Természettudomány és földrajz: környezetismeret, természettudomány, biológia, kémia, fizika és földrajz***

A beszédkommunikációjukban és megismerő tevékenységükben akadályozott hallássérült tanulókat lehetőség szerint gyakorlati tevékenykedtetéssel, multiszenzoros tapasztalatszerzéssel olyan alkalmazható ismeretek birtokába kell juttatni, melyek konvertálhatók a természeti környezet, a viszonylatok, összefüggések felismeréséhez. A természettudományos és más tantárgyak közötti kapcsolatokat projektmunkákkal, projektnapok/hetek rendezésével lehet erősíteni. A Nat-ban rögzített tananyaghoz képest a helyi tanterv szintjén a tanulók nyelvi állapotához, fejlettségi szintjéhez szükséges differenciálni, redukálni, adaptálni, helyettesíteni az ismeretanyagot.

### ***5.7 Művészetek: ének-zene, vizuális kultúra, dráma és színház***

Az önkifejezés, az információszerzés számtalan lehetősége teremthető meg e tanulási terület tartalmain keresztül. A kreativitás fejlesztése szempontjából megkülönböztetett jelentőséggel bír a vizuális kultúra fejlesztése, a különböző manuális technikák megismertetése és sokoldalú művelése. A személyiség fejlesztésében a dráma és a tánc adta lehetőségek kihasználása fontos az önkifejezés miatt. A tanulók teljesítménye e tanulási terület egyes részterületein eléri, sőt, meghaladhatja a halló társak produktumait. A vizuális kultúra a többi szaktárgy (pl. földrajz, fizika) tanításához nyújt segítséget, fejleszti a tanulók absztrakciós készségét. A művészet nyelvének értése és használata egy újabb kommunikációs csatornát nyit meg a hallássérült gyermekek számára. A képi, térbeli gondolkodás, a kreativitás, a problémák felvetése és a megoldási utak keresése, az empátia, az elfogadás, az ízlés kialakulása mind újabb és újabb lehetőséget teremt a nyelvi fejlesztésre, az érzelmi élet gazdagítására és egyben a személyiség formálására.

### ***5.8. Technológia: technika és tervezés, digitális kultúra***

A hallássérült tanulóknak az információszerzésben és kommunikációban meglévő akadályozottságuk következtében alapvető szükségük van a vizuális információszerzés, -feldolgozás és -átadás legkorszerűbb technikáinak ismeretére és ezek alkalmazására.

Megkülönböztetett jelentősége van a digitális technológiának az írásos kommunikációban. Ezért a gyermekeket a lehető legkorábbi életkortól tanítani kell a számítógép helyes használatára, illetve az internet által kínált kommunikációs lehetőségek tudatos, kulturált elsajátítására, az információszerzés módjaira, a szerzett információ kritikus kezelésére. Az internet a hallássérült tanulók számára is az ismeretek hatalmas tárházát nyújtja. Az internethasználatot nehezíti azonban szűkebb szókincsük és az ebből fakadó szövegértési nehézségük. Kiemelt feladat azon keresőprogramokkal való megismertetésük, melyek segítenek a lényegkiemelésben és az írott szöveg megértésében (digitális szótárak, képkereső programok stb.). Fontos felismertetni a tanulókkal azt a folyamatot, hogy az információk gyűjtése, majd az azokkal való továbbdolgozás miként vezet új digitális tartalmak kialakulásához, kialakításához. A hallássérült személyek számára az internet használata lehetőséget biztosít arra, hogy kapcsolatot építsenek ki halló emberekkel, illetve kapcsolatot tartsanak sorstársaikkal. Fontos megismertetni velük ennek nyelvi kultúráját, valamint a kapcsolatkeresésben rejlő veszélyeket is. Mivel a hallássérült tanulók erősen motiváltak a digitális eszközök használatában, ezt a motivációt ajánlott kihasználni más tanórákon is. A tárgyi tudás megszerzését a hallássérült tanulók sajátos nevelési igényének megfelelően széleskörű szemléltetés segíti (szöveg, hang, kép, animáció, videó és interaktivitás), ami színesebbé, élményszerűvé teszi a tanulási folyamatot. A multimédia bevonása a tanítás folyamatába lehetővé teszi, hogy a nagyothalló gyermekhez többféle csatornán, többféleképpen és többszöri ismétlést biztosítva jusson el ugyanaz az információ. Az így megszerzett tudás számos művelődési területhez, iskolai és iskolán kívüli tevékenységhez kapcsolódik. A vizuális kommunikáció is mind nagyobb teret nyer, azaz a multimédia közvetítésével a szavak és a szövegszerkesztés mellett a látványszerkesztés is előtérbe kerül. A hatékony informatikatanítás akkor valósulhat meg, ha megfelelően megszervezett. Ennek során lehetővé válik az egyes tanulókkal való differenciált foglalkozás vagy a nehezen tanuló gyerekek megsegítése, a hallássérült tanulók tanulási sikerélményéhez juttatása. A Nat-ban rögzített tananyaghoz képest a helyi tanterv szintjén a tanulók nyelvi állapotához, fejlettségi szintjéhez szükséges differenciálni, redukálni, adaptálni, helyettesíteni az ismeretanyagot.

### ***5.9. Testnevelés és egészségfejlesztés: testnevelés***

A tanulási terület speciális szerepe többirányú. A fejlesztésnek figyelembe kell vennie a tanulók adottságait, az átlagosnál gyakrabban előforduló mozgáskoordinációs zavarokat, a testi fejlődési rendellenességeket, a térbeli orientációs zavarokat. Ez a tehetséggondozás fontos területe is egyben, ahol a hallássérült tanulók jó adottságaikat fejlesztve a halló társakkal azonos teljesítményekre képesek. Feladata a fizikai munkavégzésre történő testi

és pszichikai felkészítés, a motoros képességek fejlesztése, a fizikai kondíció növelése, az egészséges életre nevelés, a mozgásigény kialakítása, a halló gyermekekkel való kapcsolatok kiépítése, versenyhelyzetek teremtése.

## **6. Az iskolai fejlesztés pedagógiai szakaszai**

A hallássérült tanulók oktatásának pedagógiai szakaszai – módosításokkal – megegyeznek a Nat pedagógiai szakaszolásával. A hallássérült tanulók nyelvi szintje általában indokolja, hogy a bevezető szakasz hosszabb időszáiban – teljesítésére egy, illetve két tanév javasolt – szerveződjön, de az iskola pedagógiai programja és helyi tanterve alapján a későbbiekben is sor kerülhet egy évfolyam tananyagának egy tanévnél hosszabb időtartamban történő feldolgozására. Indokolt, hogy az alsó tagozatos szakasz előtt egy évalapozó időszak szerveződjön. Az alapozó szakasz időszájában – a korai gondozás és a (speciális) óvodai nevelés eredményeire támaszkodva – a nyelvi kommunikációs készségek kialakítása, fejlesztése dominál. Ekkor a szókincs fejlesztését, a köznapi nyelv elemeinek elsajátítását, a beszédérthetőség fejlesztését, a nyelvi különbségek kezelését, valamint a nyelvi-szociális érintkezési formák kialakítását végezzük. Emellett a gyakori társuló zavarok miatt kiemelt feladat a kultúrtechnikák elsajátításához szükséges részképességek fejlesztése, a tanulási zavar szűrése és prevenciója, a gyermek szükségleteinek megfelelő terápiák lehetőség szerinti alkalmazása.

A gyerekek kisiskolás korukra elsajátítják és megközelítően olyan szinten birtokolják az alapvető kultúrtechnikákat, hogy eszközként használhatják a továbbtanulmányaik során. Legkésőbb az alsó tagozatos szakasz végére a nagyothalló tanulók nyelvikommunikációs fejlettsége optimális esetben megközelítheti vagy elérheti az azonos korú halló tanulók fejlettségének alsó szintjét. A felső tagozatos szakaszra már kialakulnak tekinthető az egyéni beszédállapot. Erre támaszkodva általában megvalósítható:

- a nyelvi rendszer további finomítása, a nyelvi-kommunikációs szint emelése, az olvasás-írás eszközszintű használata;
- a nyelvi érintkezés formáinak bővítése: szélesebb körű tájékozódás a köznapi nyelvhasználatban, árnyaltabb alkalmazás, a tanulási területek és témák tartalmának megfelelő fogalmak értő használata;
- a szociális kapcsolatrendszer, az érintkezési formák pontos értelmezése, a kommunikációs szándéknak megfelelő nyelvi formák megválasztása.

Valamennyi pedagógiai szakasz kiemelt feladata:

- a beszédhallás folyamatos fejlesztése;
- a pályairányítás, a reális pályaválasztás előkészítése, a továbbtanulásra való felkészítés;
- az épen maradt funkciók fejlesztése, a tehetség gondozása.

A súlyos fokban hallássérült tanulók oktatásának pedagógiai szakaszai – módosításokkal – megegyeznek a Nat-ban rögzített pedagógiai szakaszokkal és tartalmakkal.

A nyelvi kommunikációjában nagyfokú elmaradást mutató hallássérült gyermek iskolakészültsége indokol(hat)ja, hogy az alsó tagozatos szakasz bevezetése előtt 2 évalapozó időszak, előkészítő osztály szerveződjön. Az alapozó időszak speciális fejlesztési feladatát a nyelvi kommunikáció beindítása jelenti. A megnövelt időtartam funkciója (a korai fejlesztésre és az óvodai nevelésre építve) a nyelvi kommunikáció alapozásának folytatása, az életkornak megfelelő élmények, ismeretek tartalmainak nyelvi megfogalmazása, megértése, továbbá a szókincs bővítése, mondatok alkalmazása.

Célja:

- az olvasás technikájának kialakítása;
- az elemi szövegértési kompetencia kialakítása;
- az írás technikájának kialakítása;
- a beszédérthetőség fejlesztése, a beszédhangok minél pontosabb ejtése;
- a beszéddinamika fejlesztése, javítása;
- a hallási figyelem fejlesztése;
- az épen maradt funkciók fejlesztése;
- a jelnyelvi kompetencia fejlesztése (hallássérült gyermekek számára létrehozott speciális intézményekben).

A nyelvi kommunikáció biztonságos megalapozásával, folyamatos fejlesztésével lehetséges, hogy a kultúrtechnikák (olvasás, írás, nyelvi rendszer) mindinkább az ismeretszerzés eszközeivé váljanak.

Az alsó tagozatos (1–4. osztály) szakasz végéig átfogó feladat a nyelvi rendszer kiépítése. Megvalósítása elsődlegesen a Magyar nyelv és irodalom tanulási terület fejlesztési feladata. Általános cél, hogy ez a szakasz megalapozza egy olyan direkt kommunikációs szint elérését, amely alkalmas valamennyi tanulási terület ismeretanyagának teljesebb körű elsajátítására (szókincs, nyelvalaki struktúrák stb. vonatkozásában). Alkalmazása, gyakorlása minden területen megvalósítandó fejlesztési feladat, beépíthető a szabadon

választott és a rehabilitációs célú tanórák programjaiba. Az 1. osztály végén szükséges a nyelvi kommunikációs fejlettségi szint mérése, mert ekkorra már megjelennek azok a nyelvi készségek, amelyek lehetővé teszik azértékelést. Jelentősen eltérő fejlődési ütemű tanulók esetében – a szakértői bizottságbevonásával – javaslatot kell tenni a fejlesztés további formájára, módjára, szükség esetén az iskolatípus változtatására. A nyelvi kommunikáció építésének feladatai az általános iskolai oktatás egész időtartama alatt döntően befolyásolják a tanulási területek tartalmainak feldolgozását. A felső tagozatos (5–8. osztály) szakasz végére a nyelvi készségek olyan szintjére juttatható el a súlyos fokban hallássérült tanulók egy része, ami alkalmassá teszi őket az egyre önállóbb ismeretszerzésre, a szövegalkotó műveletek végzésére, a korszerű műveltség iskolai tartalmának birtoklására. Ennek megfelelően valamennyi tanulási területen megjelenik az anyanyelvi készségek intenzív fejlődése (a szóbeli és írásbeli közlés gyarapodása, a beszéd- és szövegértés készségei, az aktív és passzív szókincs növekedése, a passzív szókincs aktivizálási folyamatának gyorsulása). Vannak azonban olyan tanulók is, akiknél a fenti készségek csak alacsonyabb szinten jelennek meg, akiknél az egyre önállóbb ismeretszerzés csak alacsonyabb szinten tapasztalható.

A jelnyelv a súlyos fokban hallássérült egyének számára az egymás közötti kommunikáció fontos eszköze lehet. A hangos beszédet kísérő jelnyelv segítséget nyújt a nyelvi kommunikáció közvetítésében és értelmezésében azokban az esetekben, amikor a nyelvi közlés megértése különböző okok miatt akadályozott (mentális problémák, diszfázia, részképességzavarok stb.). Bilingvális oktatás esetén hangos beszéddel és jelnyelven is biztosítani kell az információkat, a tanulók és szüleik elhatározásának figyelembevételével, valamint a szükséges személyi és tárgyi feltételek alkalmazásával.

A fejlesztés kiemelt feladatai:

- a szociális kapcsolatrendszer, az érintkezési formák pontos értelmezése, nyelvi formáinak elsajátítása a személyiség harmonikus fejlesztése érdekében;
- az ismeretek bővítésével kapcsolatos fogalomrendszerek pontos kiépítése, a tudáselemek értő, értelmező összekapcsolása a kognitív funkciók (a felfogás, a feldolgozás, a lényegkiemelés, az összefüggések meglátása és alkalmazása) szintjeinek fejlesztésével;
- a vizuális percepció, az önkifejezés, a valóság képi feldolgozásának, megjelenítésének, értelmezésének folyamatos bekapcsolása a tanulás-tanítás folyamatába, a személyiség kibontakoztatása, gazdagítása céljából;
- a magyar nyelv szabályainak megfelelő beszéd komplex, folyamatos fejlesztése;
- a beszédhallás, a beszédérthetőség fejlesztése az oktatás valamennyi szakaszában;

- a jelnyelvi kompetencia fejlesztése;
- az információszerzés, az interperszonális kapcsolatok új technikai formáira való felkészítés (számítógép, internet stb.), az írásos kommunikáció, valamint az idegen nyelv ismerete, írásos formájának hangsúlyos megalapozása és fejlesztése;
- a tehetségre utaló személyiségjegyek feltárása és gondozása;
- a beszédértés és a mondanivaló kifejezésének fejlesztése;
- a szövegértő olvasás folyamatos fejlesztése;
- felzárkóztatás, differenciálás;
- tehetséggondozás;
- a mozgás és ritmus intenzív fejlesztése;
- a továbbtanulás, a szakmaszerzés ismereteinek, lehetőségének alapozása, kitekintés a munka világára.

## **7. A hallássérült tanulók egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs és rehabilitációs foglalkozásai**

A feladat jellegéből adódóan az egészségügyi és pedagógiai célú habilitáció, rehabilitáció döntően individuális jellegű, ezért egyéni vagy kiscsoportos keretben valósul meg.

- A hallás korlátozottsága és annak súlyos következményei döntő befolyással bírnak nemcsak a fogalmi gondolkodás fejlődésére, hanem a lelki élet, a személyiség fejlődésének egészére is. Ezt megelőzendő, alapvető pedagógiai fejlesztési cél a lehetőség szerinti legkorábbi időponttól kezdett szakszerű hallásnevelés (a meglévő hallásmaradvány aktivizálására alapozva), a technikai lehetőségek felhasználásával. Ehhez elengedhetetlen a vizuális és a hangzó nyelv elérhetővé tétele.
- Az egyéni anyanyelvi nevelés az egészségügyi és pedagógiai célú habilitációs, rehabilitációs célú órakeretben kerül megvalósításra. Az iskolai fejlesztés alapozó és alsó tagozatos szakaszában a hallássérült gyermek egyéni adottságaihoz, érdeklődéséhez igazodó központi témájú társalgások szolgálják a nyelv, a beszéd különböző területeinek fejlesztését. Középpontban az alapvető hangzó nyelvi készségek (a szájról olvasásra és a hallásmaradványra támaszkodó beszédértés, a gondolatok önálló kifejezése) erősítése áll. A társalgások keretében kerül sor a beszédérthetőség (tempó, ritmus, hangsúly, artikuláció) folyamatos fejlesztésére is.

A felső tagozaton folytatódik a magyar nyelvi kompetencia kibontakoztatása a Magyar nyelv és irodalom tanulási területéhez is igazodva.

- A beszéd, nyelv elsajátítási (diszfáziás) és egyéb tanulási zavar tüneteit mutató tanulók komplex korrekciója az iskoláztatás végéig szükséges, elsősorban az egyéni fejlesztés keretében.
- A hallás-ritmus-mozgás nevelés összehangolt fejlesztő tartalma közvetlenül szolgálja a hallássérülés és következményeinek korrekcióját.
- A hangzó nyelvi készségek fejlesztése a rehabilitációs órakereten kívül része valamennyi (nyelvi fejlesztést is megvalósító) tantárgynak.
- Az egészségügyi célú habilitáció a hallássérült tanulók esetében elsősorban a folyamatos otológiai és audiológiai ellátásra irányul. Feltétel: az audiológiai vizsgálatokhoz szükséges tárgyi és személyi feltételek iskolai keretek közötti maradéktalan biztosítása.
- A hallássérült tanulók fokozottabban támaszkodnak a látásukra, ezért annak védelme a fülészeti ellátással azonos fontosságú.
- Kiemelten fontos a mentálhigiénés gondozás, a pszichológiai ellátás, különösen a hallásukat a hangos beszéd kialakulása után elvesztett tanulók esetében – az eredményes iskolai oktatás szempontjából is.

A pszichológiai habilitáció, rehabilitáció elsődleges célja, hogy megelőzze, illetve csökkentse azokat a kedvezőtlen folyamatokat, amelyeket a hallássérülés és az azzal összefüggő eltérő nyelvfejlődés a személyiség fejlődésében okozhat.

A pszichológiai habilitációval, rehabilitációval összefüggő főbb feladatok:

- a társuló problémák (pl. tanulási zavar, hiperaktivitás, autizmus) korai felismerésének segítése, szakemberekhez irányítás, a megfelelő – minél korábbi – terápiához való hozzájutás támogatása;
- tehetséggondozás: a tehetség felismerésének és kibontakozásának segítése;
- a tanulók ön- és társismeretének fejlesztése;
- belső állapotok, érzelmek felismerésének, azonosításának, helyes kezelésének fejlesztése, az empátiás készség fejlesztése;
- a társas helyzetek értelmezésének segítése, a helyzetnek megfelelő kommunikáció, viselkedés kialakítása, többek között a segítségkérés, az önvédelem, önérvényesítés, konfliktuskezelés, alkalmazkodás készségeinek gyakorlása;



- a gyermek, fiatal támogatása a másság megélésében, a sérültség elfogadásának, elfogadtatásának segítése;
- a család támogatása a hallássérüléshez kapcsolódó krízishelyzetekben, a hallássérült gyermek nevelésében;
- a pályorientáció, a pályaválasztás segítése a hallássérült specifikumok figyelembevételével pályatanácsadás formájában;
- az integráció előkészítése, a gyermek, szülő, befogadó intézmény támogatása, sikertelen integráció esetén a gyermek negatív élményeinek feldolgozása, az önbizalom erősítése;
- az etikai normák ismeretének hiányossága, a fokozott befolyásolhatóság, az áldozattá válás és a bűnelkövetés esetleges veszélyeztetettsége miatt preventív foglalkozások szervezése;
- mindezekén túl szükség esetén pszichológiai ellátás – akut krízis, személyiségzavar, magatartászavar, beilleszkedési nehézségek, iskolai vagy családi konfliktusok, egyéb pszichés problémák (szorongás, pszichoszomatikus problémák stb.) előfordulása esetén;
- a tanulók intézményen kívüli pszichológiai ellátása – különösen súlyosabb kommunikációs akadályozottság és kollégiumi bentlakás esetén – lehetetlen, ezért indokolt az intézményen belüli pszichés megsegítésük;
- a nyelvi kommunikáció döntő befolyással bír nemcsak a fogalmi gondolkodás fejlődésére, hanem a lelki élet egészére, a személyiség alakulására is. Ezért alapvető pedagógiai fejlesztési cél a lehetőség szerinti legkorábbi időponttól kezdett szakszerű szurdologopédiai ellátás és igény szerint mindkét nyelvhez (vizuális és auditív) való hozzáférés biztosítása.

Az egyéni anyanyelvi nevelés keretében történik:

- a nyelvi kommunikáció megindításának támogatása;
- a beszédfejlődés természetes vonulatának bejárása, az érthető, megközelítően természetes ritmusú beszéd kimunkálása;
- a még hiányzó beszédhangok kialakítása, automatizálása, illetve a meglévő hibás hangok korrekciója;
- a szuprasegmentális elemek megfelelő használatának tudatosítása, a helyes beszédprozódia állandó gyakorlása;

- a grammatikai, pragmatikai hiányosságok korrekciója;
- a szókincs folyamatos bővítése, a szavak, kifejezések értelmezése, melyek hiányában a jó beszédprodukciónak elérése lehetetlen;
- a cochleáris implantáció-hallásjavító műtéten átesett gyermekek rehabilitációja, habilitációja, amelynek célja a speciális hallás- és beszédfejlesztés annak érdekében, hogy a környezet hangjainak felismerésétől a beszédhangok differenciálásán keresztül a beszédértés és az érthető beszéd birtokába jussanak. Mindezzel a minél korábbi integráció a cél;
- speciális intézményi oktatás esetén az integrált iskolai és iskolán kívüli életre történő felkészítés biztosítása;
- a képességprofilnak megfelelően kell kidolgozni és megvalósítani az egyéni fejlesztési tervet, melybe lényeges beépíteni a diszfáziás tünetek kezelésére specifikusan kidolgozott eljárásaként bevált Affolter–Heldstab-féle módszert;
- fontos, hogy a halló társakkal végzett közös tevékenységek, közösen szerzett élmények során a hallássérült gyermekek felismerjék azokat a kapcsolódási pontokat, melyek segítségével egyenértékűnek tekinthetik magukat a halló tanulókkal. Ennek érdekében szükséges, hogy a speciális intézményi keretek között tanuló hallássérült gyermekek a kezdő évfolyamokban érintkezzenek a halló gyermekekkel, megkezdődjön a kapcsolattartás, és beépüljön a hallássérült gyermekek életébe. A későbbiekben, a középső évfolyamokon szükségessé válik a többségi iskolában nevelkedő gyermekekkel, gyermekcsoportokkal való növekvő gyakoriságú együttlét, együtt-tanulás, együtt-sportolás stb., az utolsó két évfolyamon pedig az életpálya tervezése, a pályaorientáció, a pályaválasztás és az ezzel kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretek, tevékenységek végzése.

Kiemelt feladat a tehetséggondozás, melynek keretében megvalósul az átlagnál jobb nyelvi képességekkel rendelkező tanulók anyanyelvi kompetenciáinak kiemelt fejlesztése a következő területeken:

- a szövegértési és szövegalkotási automatizmusok kialakítása az egyes szövegtípusok szerkezeti és jelentéstani jellemzőinek felfedeztetésével;
- a kommunikáció tudatos stratégiáinak felépítése különféle közlési helyzetekben és szövegtípusokban;
- az egyéni közlési stratégiák kialakítása és használata;

- a kommunikációs magatartásmódok és tevékenységek egyszerre kreatív és normatív használata;
- a nyelvi problémaészlelés képességének folyamatos fejlesztése;
- a nem verbális önkifejezés képességének fejlesztése, illetve a partner nem verbális jelzéseinek értelmezése.
- a kiemelkedő matematikai-logikai gondolkodással bíró tanulók matematikai kompetenciáinak fejlesztése és szövegértési kompetenciájának olyan szintre emelése, amely képessé teszi őket a matematikai szöveges feladatok megértésére.
- az anyanyelvi és a kiemelkedő egyéb kompetenciák mind magasabb szintű és szélesebb körű birtoklásának elősegítése minden tanulási területen, amely képessé teszi tehetséges tanulóinkat a verbális, hangzó és képi kommunikáció eszközeinek és kódjainak, a különböző információhordozók üzeneteinek megértésére és feldolgozására, ezzel az önálló tanulás képességének gyakorlására.

## **8. A halmozottan sérült hallássérült tanulók fejlesztése**

A hallássérült tanulók populációjának napjainkra jellemző változása komoly kihívás a szakterületi intézmények gyógypedagógusainak, mivel a társuló fogyatékoságok, a diszfáziás tanulók nagyszámú megjelenése a speciális iskolákban korábban nem alkalmazott módszertani eljárásokat és óraszervezési technikákat igényel, ráadásul a specifikus nyelvi zavar, valamint a kísérő pszichomotoros tünetek változatos formában, sajátos összetételben jelennek meg a hallási fogyatékoság enyhébb vagy súlyosabb mértéke mellett. A halmozottan sérült hallássérült tanulók nevelési, oktatási lehetőségeit alapvetően befolyásolja a társult fogyatékoság jellege és súlyossága.

- a) A társuló zavarok közül előfordulásuk gyakorisága szempontjából kiemelkednek a speciális nyelv- és beszédelsajátítási, beszédértési és szövegértelmezési nehézségek (diszfázia, diszlexia, diszgráfia, diszgrammatika), melyek nem indokolhatók a hallássérüléssel. A korrekcióban kiemelt szerepet játszanak az egyéni anyanyelvi nevelés órakeretében felhasználható habilitációs jellegű órák és a csoportos órák szervezési lehetőségei. A korrekció során fontos szerepet játszanak az egyéni társalgások, valamint az alkalmazott speciális módszerek. A korrekciós órákra a zavar súlyosságához igazodó óraszámban valamennyi évfolyamon szükség van. A tánc a zenével együtt fejleszti a hallást, a ritmusérzéklet; a tanult mozgássorok hozzájárulhatnak a tanulási zavarok terápiájához, a tanulási képességek fejlődéséhez. A tánc a zenével együtt segítheti a belső tartalmak kifejezését, az öröm megélését.

b) Látási fogyatékos, mozgásszervi fogyatékos, autizmus spektrumzavar

Mozgásszervi fogyatékos, jelentősebb rövidlátás, illetve autizmus spektrumzavar esetén a korrekció érdekében más szakemberekkel (pl. tiflopedagógus, szomatopedagógus, autizmus szakirányon végzett gyógypedagógus, konduktor, esetleg nevelési-oktatási feladatokat ellátó gyógytornász) való konzultációra, illetve aktív segítségükre van szükség. Látási fogyatékos esetén az ültetésre (táblakép), az írott anyagok adaptálására és a tanár közelségére külön gondot kell fordítani. Fontos, hogy szükség esetén a tanuló autizmusspecifikus terápiában részesüljön az intézményen belül vagy kívül.

c) Értelmi fogyatékos

A fejlesztés egyaránt épít a nagyothalló tanulók, valamint az enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók iskolai fejlesztésének irányelveire. Ezeket úgy alkalmazza, hogy figyelembe veszi a tanuló egyéni adottságait, fejlesztési szükségleteit, aktuális pszichés állapotát, az egyes területeken tapasztalt lemaradását, fejleszthetőségének határait. Az iskolai fejlesztés elveit és szakaszait – valamennyi érintett fogyatékos terület pedagógiai és rehabilitációs feltételeinek biztosításával – a helyi tantervben kell meghatározni. A helyi tantervben a tartalmaknak, a továbblépés feltételeinek meghatározásánál kell figyelembe venni az érzékszervi fogyatékos tényét, valamint a pszichés állapotot. A közvetlen és tágabb környezet megismertetésére, az ismeretek közvetítésére és megerősítésére, a cselekedtetésre, az önálló életvezetéshez szükséges készségek megalapozására, a pozitív értékelésre épülő fejlesztés differenciált formában történik.

Azoknál a tanulóknál, akiknél a hangos beszéd elsajátításának nagyfokú nehézsége vagy akadályozottsága tapasztalható, egyéb alternatív kommunikációs lehetőségek is használhatók (gesztus-, jelnyelv, képi kommunikáció).

Az AAKalternatív kifejezés arra utal, hogy a hangzó beszéddel nem kommunikáló és/vagy kommunikációjában súlyosan akadályozott személy számára a hagyományos kifejezési módok (beszéd, írás) helyett más megoldásokat kell keresni, ami az egyszerű reflexektől a nyelvi szintű alkalmazásig terjedhet. Az augmentatív kommunikáció az érthető beszéd hiánya következtében súlyosan károsodott kommunikációs funkció átmeneti vagy tartós pótlására szolgáló kommunikációs rendszerek csoportja. Lényege, hogy a beszéd helyett a sajátos nevelési igényű tanuló nonverbális úton fejezi ki magát, felhasználva mindazt a lehetőséget, amelyet a hangjelzések, gesztusok, manuális rendszerek és/vagy a betűket, rajzokat, jelképeket, fotókat, tárgyakat stb. tartalmazó kommunikációs

eszközök, valamint hangadó gépek (kommunikátorok) biztosítanak. Minden augmentatív kommunikációs rendszer több, egyénre szabott, térben és időben eltérő használhatóságú kommunikációs eszközből áll, amelyek tartalmazzák a kommunikációs hatékonyságot növelő valamennyi üzenethordozót, segédeszközt, stratégiát és technikát. Az augmentatív kommunikáció hatékony használata megteremti a társadalmi integrációt, az önkifejezést, az intellektuális, érzelmi és szociális fejlődés lehetőségeit.

Az egyéni felzárkóztató programok alapján történő fejlesztés során a domináns fogyatékosághoz igazodva, de a társult fogyatékoságból eredő korlátokra is tekintettel kell megvalósítani a képességek fejlesztését. Az egyéni fejlődést nyomon követő pedagógiai diagnosztizálásra alapozva fogalmazhatók meg a fejlesztés rövid távú céljai, feladatai, követelményei.

d) A hangos beszéd kialakulása után hallássérültté vált tanulók iskolai fejlesztése

A tanulók e csoportja esetében a sajátos nevelési igény a hallássérülés bekövetkezésének idejétől jelenik meg. Állapotuktól függően folytatják tanulmányaikat előző iskoláikban vagy a hallássérültek megfelelő iskolatípusában.

Oktatásuk Nat-hoz való viszonyát alapvetően a befogadó iskola helyi tanterve, hallássérülésükből következő sajátos egészségügyi és speciális pedagógiai igényük szabályozza. Pedagógiai, valamint egészségügyi célú rehabilitációjukat az alábbiak figyelembevételével szükséges tervezni:

- a hallókészülék használatára szoktatás;
- a hallásmaradvány kondicionálása;
- a meglévő beszédállapot fenntartása (megőrzése) és fejlesztése;
- a szájról olvasás készségének kiépítése, fejlesztése;
- a módosult életvitel elfogadtatása, a harmonikus személyiség erősítése.

## **9. Állapotmegismerés, szakértői vélemény**

A hallássérült tanulók iskolai ellátásának, egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációs, rehabilitációs fejlesztésének alapja a szakértői vélemény. A szakértői vélemény tartalmazza a vizsgálat célját, előzményeit, a diagnózist/diagnózisokat és a komplex szakértői vizsgálat eredményeit, megállapításait. A hallássérülés területén nem megyei, hanem országos szakértői bizottság működik. A diagnosztikus munka a tradicionális hazai komplex diagnosztikai eljárás rendszerét követi. A szakértői vélemény javaslatot tartalmaz azzal kapcsolatban, hogy a tanuló együttnevelés vagy különnevelés keretében

folytassa-e tanulmányait, megjelölve a nevelési-oktatási intézményt. Kitér a szakemberszükségletre, a rehabilitációra vonatkozó időkeretre, a rehabilitáció által érintett területekre, valamint az egyéni kedvezményekre, mentesítésekre.

Az egyéni fejlesztési tervet megalapozó legfontosabb felmérések hallássérülés esetében a következők: hallásvizsgálat, nyelvi-kommunikációs képesség/készség, nonverbális kommunikáció, pszichomotoros fejlettség, egyéni állapotmegismerés, adaptív magatartás, szociális érettség, átfogó mentális képesség (intelligencia), viselkedési problémák, bizonyos esetekben: motoros készségek, szenzomotoros integráció, magatartás, személyiségi jellemzők.

## **10. Differenciálás**

A hallássérült gyermekek csoportja rendkívül heterogénnek tekinthető sokféle, a tanulást alapvetően meghatározó szempontból. A tanulók közti különbséget és az arra való megfelelő reagálást a gyógypedagógiai munkában alapvető fontosságúnak kell tekinteni. A differenciálás irányulhat a tanulás tartalmára, amikor a különböző tanulók vagy tanulócsoporthok különböző témákat dolgoznak fel, majd osztják meg egymással az ismereteket, vagy a tanulás módszereire és az alkalmazott eszközökre is. Ha a megfelelő diagnosztikus eljárásokkal fel tudjuk tárni, hogy kinél milyen kompetenciaterületen mutatkoznak elsősorban hiányosságok, akkor megszervezhető ezeknek a területeknek a differenciált fejlesztése. Az alkalmazott módszertani alapelvek egyik legfontosabbika a differenciálás. Hallássérült tanulók esetén ez a következő területeken valósulhat meg:

- a tananyag, feladat választásában;
- az alkalmazott nyelvi szintben, az alkalmazott nyelvben (hangzó magyar nyelv, magyar jelnyelv);
- a tananyag feldolgozásának menetében;
- a feldolgozás módjában;
- a segítségnyújtás mértékében, minőségében;
- az értékelésben;
- az alkalmazott kommunikációs módokban;
- a tanulási tempóban.

## ZÁRADÉK

A Pedagógiai Kollégium a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet 12. § (2) bekezdésének kötelező rendelkezése folytán a Nemzeti alaptanterv módosítása és az oktatásért felelős miniszter által kiadott új kerettantervek alapján felülvizsgálta az intézménypedagógiai programját.

Megállapította, hogy a pedagógiai programalapját képező, 2013-ban alternatív kerettantervként jóváhagyott Waldorf-kerettanterv a NAT 2020-nak és a miniszteri kerettanterveknek nem felel meg. A Magyar Waldorf Szövetség, mint a Waldorf-kerettanterv jogosultjának tájékoztatása szerint a Szövetség elvégezte a Waldorf-kerettanterv felülvizsgálatát, és a módosított Nemzeti alaptantervnek, valamint a miniszteri kerettanterveknek megfelelően átdolgozott „A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve 2020” dokumentumot az oktatásért felelős minisztériummal egyeztetve – az alternatív kerettantervek helyébe léptetett egyedi megoldásokra vonatkozó új jogszabályi rendelkezéseknek való megfelelésre is kiterjedően. A Minisztérium az átdolgozott Waldorf-kerettantervet a jogszabályi előírásoknak megfelelőnek találta.

**A fentiekre tekintettel a Pedagógiai Kollégium a pedagógiai programot módosította. Az iskolai helyi tantervet az átdolgozott Waldorf-kerettanterv 2020 alapján, azzal egyezően készítette el – a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendeletben elvárt, a Waldorf-kerettantervben nem érintett pedagógiai program tartalmak kiegészítő szabályozásával. Az óvodai pedagógiai program tartalmazza a Waldorf Óvodapedagógiai Programot és azokat a jogszabályban előírt tartalmakat, amelyeket a Waldorf Óvodapedagógiai Program nem szabályoz.**

**A módosítások átvezetése megtörtént, a Pedagógiai Kollégium 2020. április 29.-én megtartott ülésén az intézmény egységes szerkezetbe foglalt pedagógiai programját elfogadta.**

A pedagógiai program módosítására jogszabályváltozás, a Nemzeti alaptanterv változása, és erre tekintettel a Waldorf-kerettanterv átdolgozása adott okot. A módosított pedagógiai program nem tartalmaz olyan rendelkezést, amelyből a fenntartóra többletkötelezettség hárul, ezért a pedagógiai program módosításához a fenntartó egyetértésének beszerzése az Nkt. 26. § (1) bek. alapján nem volt szükséges.

A módosított pedagógiai program alapján egyedi megoldás engedélyezése iránti kérelem benyújtása szükséges az emberi erőforrások miniszteréhez 2020. április 30-ig, tekintettel arra, hogy a pedagógiai program módosítására jogszabály kötelezése alapján került sor,

amely esetben az Nkt. 99. § (1) bek. értelmében kezdeményezni kell az egyedi megoldások engedélyeztetésére irányuló eljárást.

Tamási, 2020. április 29.

Schmidt-Mézes Mónika  
intézményvezető