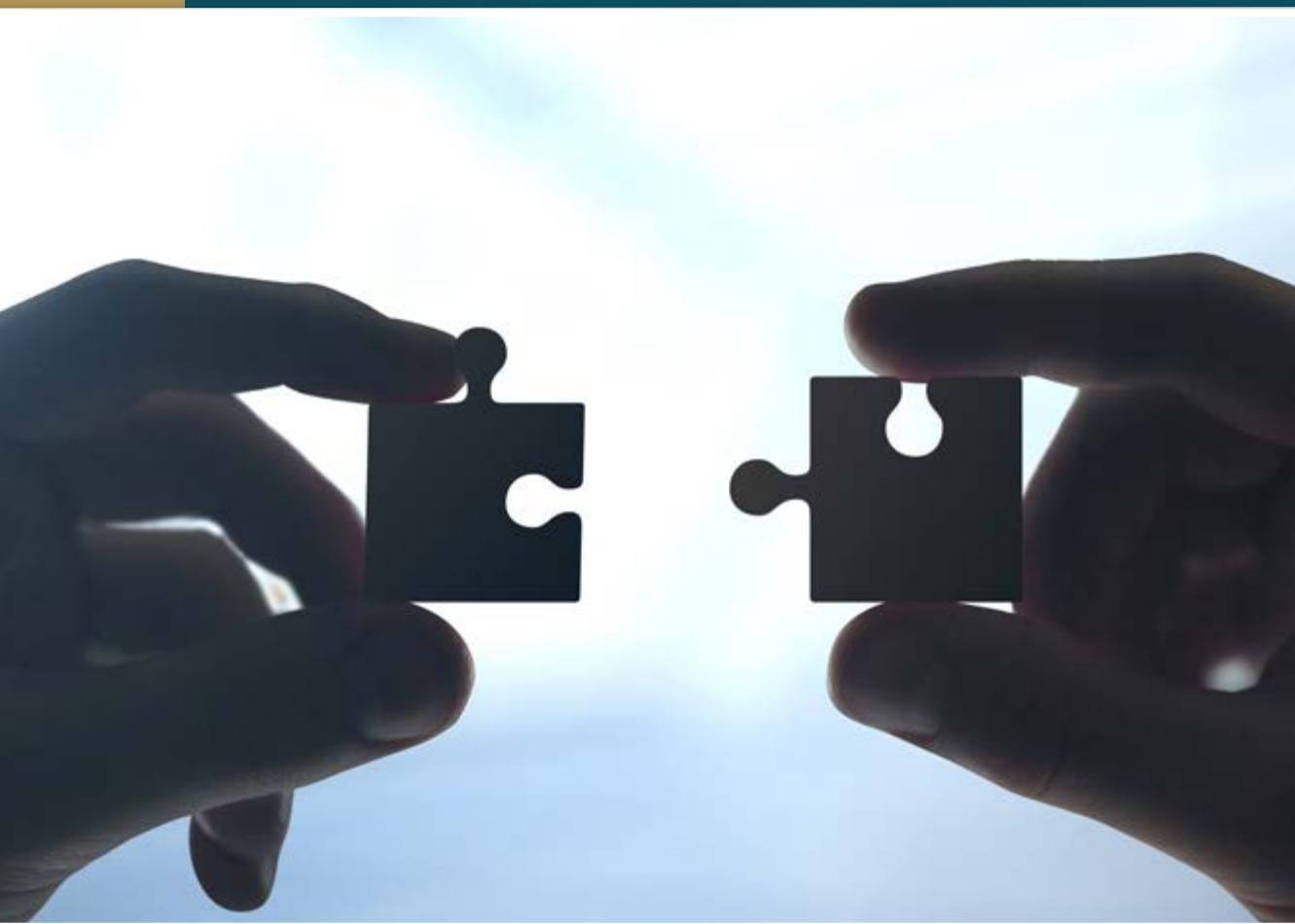




2019

4

Magyar Református Nevelés



MEGJELENIK ELEKTRONIKUSAN, ÉVENTE 4 SZÁM ■ LETÖLTHETŐ: REFPEDI.HU/MRN

**„ENGEDJÉTEK HOZZÁM JÖNNI...”
(LK 18,16)**

Gyógypedagógia és katechézis

Szerkesztői előszó

Üdvözllet az olvasónak! ■ SZÁSZI ANDREA 3

Tanulmány

DR. SZÁSZI ANDREA ■ Bibliai szempontok a fogyatékoság értelmezéséhez és a morális modell kritikai reflexiója 6

BORI JUDIT ■ Különleges bánásmódot igénylő gyermekek befogadása a református fenntartású köznevelési intézményekben 22

ÉDESNÉ PÁL EDINA ■ Inkluzív szemlélet a hittanoktatásban, különös tekintettel a látássérültek katechézisére 41

Műhely

MAKRÁNÉ GRÓF JUDIT ■ Autista gyermek a hittanórán 54

BERKI VIKTÓRIA ■ A vallásstanár/hittanoktató szerepe az inkluzív konfirmációi felkészítés és konfirmáció megvalósításában 70

Szemle

DR. SIBA BALÁZS ■ Neurobiológia a tanításban – Mariale Hardiman: The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools című könyvének ismertetése a hittanoktatás szempontjából 84

ZIMÁNYI NOÉMI ■ Ben Furman: Megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban – Kreatív, játékos finn módszer a nehéz helyzetek és viselkedési problémák leküzdésére 90

Számunk szerzői 95

A címlapfotót és a kötet további illusztrációit a pixabay.com-ról és a shutterstock.com-ról választottuk.

E számunk elkészítését a hollandiai OGO Alapítvány támogatta.

OGO

ÜDVÖZLET AZ OLVASÓNAK!



*„Engedjétek hozzám jönni a gyermekeket” Mt 8,14
Gyógypedagógiai kérdések a katechézisben*

A kegyelem mindenkié. Isten Igéje egyaránt szól gyermekekhez, fiatalokhoz és felnőttekhez és nem tesz különbséget közöttünk, legyen szó tipikusan vagy atipikusan fejlődő, gondolkodó, érző emberekről. Azért, mert Isten szeretete át tud ölelni egyéneket, egyéni sajátosságainktól függetlenül és az örökkévaló üzenet mindannyiunk számára ugyanaz:

„Mert úgy szerette Isten a világot, hogy egyszülött

Fiát adta, hogy aki hisz őbenne, el ne vesszen, hanem örök élete legyen.” (Jn 3,16). A teológiai alapigazságot azonban, ha pedagógiailag adjuk át, akkor fontos, hogy odafigyeljünk azokra a személyekre, akikhez hangzik Isten Igéje. Hogyan érintheti meg őket az Üzenet? Értik-e egyáltalán az elhangzottakat? A hittanoktatásban, de keresztyén pedagógusként is fontos erre odafigyelnünk. Itt már fontossá válnak a nem megszokott (atipikus) fejlődési utak. Annál is inkább, mert, ha szétnézünk a tanóráinkon egyre nagyobb számban vannak jelen a teljesítményzavarokkal, részképesség zavarokkal küzdő, valamilyen fogyatékkal élő vagy éppen viselkedési zavaros gyermekek és ifjak. A keresztyén pedagógusok, ezen belül a hittanoktatók pedig várják a segítséget: hogyan tudjuk az ő képességeiket megfelelően kibontakoztatni, segíteni az Ige értésüket, támogatni az értelmi, érzelmi és hit fejlődésüket. Ennek a nagy feladatnak kis szeletét vállaltuk be azzal, hogy az MRN-ben egy gyógypedagógia és katechézis/keresztyén pedagógia témájával foglalkozó tematikus számot állítottunk össze.

Gyógypedagógusok gyakran mondják azt, hogy a Szentírás alapján a fogyatékossgát a morális modell szemléletmódjának megfelelően lehet értelmezni. Az első tanulmány ezt a modellt boncolgatja és ad biblikus szempontokat az értelmezéshez.

Bori Judit, a Református EGYMI igazgatója egy általa készített felmérést mutat be, melyben azt vizsgálta, hogy milyen a református

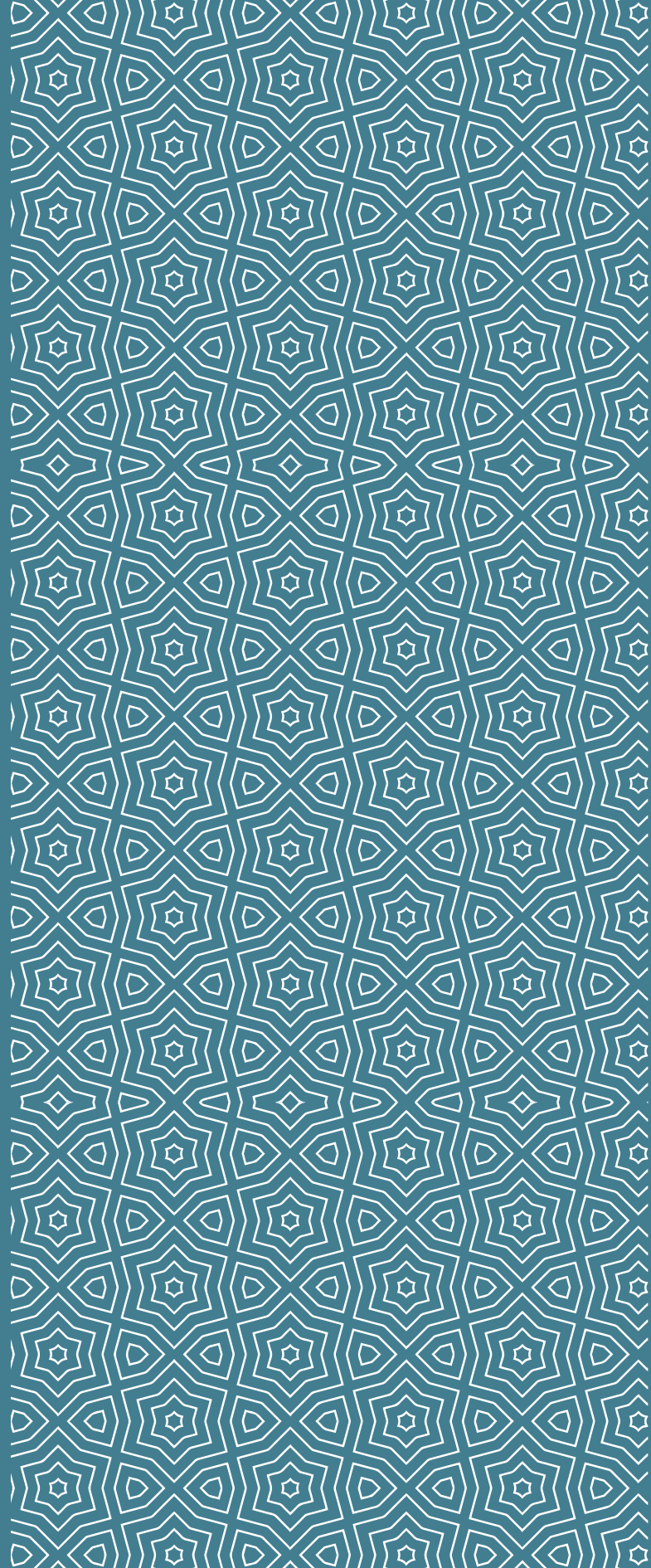
iskolák hozzáállása, gondolkodásmódja a különleges bánásmódot igénylő gyermekekhez.

A mindennapokhoz közeledve, egy részterületre koncentrálhatunk a látássérültek katechézise kapcsán, majd a műhely rovatban egy másik speciális területről, az autizmus spektrum zavarról, hittanórai megjelenéseiről és megoldási lehetőségekről olvashatunk. A sort egy izgalmas téma felvetés zárja. Berki Viktória írása a gyülekezeti katechézis, ezen belül az intellektuális képességzavarral élő (értelmi fogyatékos) fiatalok konfirmációi felkészítésének lehetőségeit vizsgálja.

Illetve két részletes, témához jól kapcsolódó könyvbemutatót is olvashatunk. Az egyik az agyi plaszticitással, illetve a neurobiológia pedagógiai következtetéseivel foglalkozik – nagyon gyakorlatiasan és érthetően, míg a másik a nehéz helyzetekhez kínál alternatívákat a megoldásközpontú gyermeknevelés lehetőségének bemutatásával.

Isten kegyelméből, ez a szám csak az első, azok között, melyben a gyógypedagógia és a katechézis/keresztyén pedagógia kapcsolópontjait felfedezhetjük.

DR. SZÁSZI ANDREA



Tanulmány

DR. SZÁSZI ANDREA

BIBLIAI SZEMPONTOK A FOGYATÉKOSSÁG ÉRTELMEZÉSÉHEZ ÉS A MORÁLIS MODELL KRITIKAI REFLEXIÓJA

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A fogyatékoság fogalma folyamatosan változott az emberiség gondolkodásmódjával együtt. A fogyatékos emberekkel való bánásmódot és a hozzájuk való viszonyulást, illetve magát az adott kor fogyatékoság paradigmáját meghatározták a következők:

- az adott kor testről és lélekről való gondolkodásmódja,
- az, hogy mire koncentráltak velük kapcsolatban,
- milyen megküzdési stratégiákat választottak.

Alapvetően a fogyatékoságnak négy modelljét különböztetjük meg. Ezek a következők:

- morális modell: kiindulópontja, hogy az emberi fogyatékoság oka az egyéni bűn. Ennek részleteiről fogok a következőkben írni.
- orvosi (medikális) modell: mely szerint a fogyatékoság az ember egyéni tulajdonsága. Hangsúly a hiányon van és a cél a test, testi fogyatékoság megjavítása, korrekciója, képesség fejlesztése.
- szociális modell: az egyéni felől a közösség

felé mozdul el. A fogyatékoságot a társadalmi kirekesztettség felől nézi és arra keresi a megoldásokat, hogyan nem lehet kirekesztett az, aki valamilyen fogyatékkal él.

- emberi jogi modell: napjaink fogyatékoságtudományának látásmódja. Kiindulópontja az, hogy minden embernek alapvető emberi méltósága van és ez ugyanolyan jogon jár a fogyatékkal élőknek is. Az őket érintő kérdésekben fontos az aktív közreműködésük és a „szavuk” megszólaltatása.¹

A fentiek közül jelenleg a morális modell kritikai vizsgálatával szeretnék foglalkozni. Ez a modell szorosan kapcsolódik a spiritualitáshoz, illetve hangsúlyozottan jelent meg a középkori keresztyénségben. Ha azonban valami a keresztyénséghez kapcsolható, kritikailag csak akkor lehet mérlegre tenni, ha a keresztyénség szent könyve, a Biblia mérlegére tesszük. Ezért a modell bemutatása után megvizsgálom, hogy mit mond erről a témáról a Szentírás és valóban biblikusak-e a morális modell szempontjai. Hipotézisem, hogy nagyrészt

nem azok. Felmerül ugyanakkor a kérdés, hogy ha ez igaz, akkor van-e a Szentírásnak tanítása, és ha igen, akkor micsoda, a fogyatékkal élőkkel kapcsolatban. Mivel a téma túlságosan széles körű, ezért jelen tanulmányban csak az iránymutató fő szempontokat tudom kiemelni.

A témához való személyes kapcsolódásom, hogy hívő emberként számomra a Szentírás több egy könyvnel: Isten szava és az életemre való útmutatása. Ugyanakkor feltérképezem azt a kortörténeti hátteret, amelyben az egyes részek születtek és megkísérlem feltárni a mélyebb kontextusokat, tisztázva az esetleges félremagyarázásokat, félreértéseket. Ugyanezt vallom az egyházi tanításokkal kapcsolatban is, mind szakmailag, mind magánemberként. Fejlődni, előre lépni, hitelesen tanítani csak akkor lehet, ha folyamatosan, kritikus reflektivitással vizsgáljuk a saját szemléletmódunkat és azokat a gondolatokat, amelyeket az egyházunk tanít. Mindezt azért, hogy minden alkalommal, amikor eltérést tapasztalunk attól, visszatérünk a forráshoz: Isten Igéjéhez és beépítsük a fejlődést segítő felismeréseket a mindennapi gyakorlatunkba.

1. A MORÁLIS MODELL BEMUTATÁSA

1.1. A fogyatékoság spirituális értelmezése a morális modell szerint

„Miért van szenvedés? Mi az oka a különbözőségeknek? Miért történnek rossz dolgok az emberekkel?” Olyan kérdések ezek, amelyek időtlenek. Minden kultúra és minden vallás keresi rá a maga választ és

ad valamilyen útbaigazítást a követőinek. Úgy vélem, hogy ezeknek a kérdéseknek a talaján kereshető a morális modell kiindulópontja is. Itt azonban a dilemmákat kiegészítik a következők: „Miért van fogyatékoság? Mi az oka annak, hogy egyes emberek fogyatékkal születnek és élnek, míg mások nem?”

A világ számos kultúrájában egészen a korai időktől kezdve nyomon követhető és napjainkig is felfedezhető ez a megközelítés. Már mezopotámiai írásbeli emlékek alapján a fogyatékoság és a sérültség szorosán összekapcsolódott az isteni szféra, a transzcendens keresésével. Mivel gyakran gyakorlati, világi magyarázatot nem találtak a fogyatékoság okára, ezért természetfölötti indokokat kerestek. Ennek két útja volt:

- a) Néhol kiváltságnak és erénynek tekintették a fogyatékoságot. Mezopotámiában például jóstak a torzan születettekéből, de például az afro-amerikai őshonos lakosság körében vagy az afrikai törzsek egy részénél médiumként, boszorkányorvosként, a magyar ősvallásban pl. táltosként tekintettek rájuk.
- b) Még jellemzőbb volt az, hogy az emberi bűnnel, bűnösséggel kapcsolták össze a fogyatékoságot és a fogyatéktól való megszabadulást is isteni erőknek tulajdonították és tőlük várták.²

Történetileg haladva az időben, meghatározó a fogyatékoság transzcendenssel való összekapcsolásában a zsidóság, majd később a keresztyénség gondolkodásmódja. Itt több szempontot figyelhetünk meg, attól függően, hogy milyen forrásra támaszkodunk. Mózes öt könyvének (Tóra)

a zsidó magyarázatait (Talmud) és a Biblia utáni zsidó szóbeli tant (Misna) olvasva olyan részletes parancsolatokat is találhatunk, amelyekben arról van szó, hogy mit tehet meg és mit nem egy beszédhibás, esetleg testi fogyatékkal élő pap, illetve hogyan kell bánni a fogyatékos embertárssal. Mivel a bűn, bűnösség és megváltás fogalmak dominánsan jelen vannak mind a zsidó, mind a keresztyén szemléletmódban, középpontban áll az Istennel való kapcsolat és annak a megromlása (bűn), illetve következménye, így a köznyelvben és a köznépi gondolkodásmódban ez összekapcsolódott azzal, hogy a fogyatékos ember Isten büntetését hordozza magában. Erősen félreértett és eltorzult látásmód ez, amelyre, és a Biblia fogyatékosággal kapcsolatos gondolataira, későbbi fejezetekben szeretnék részletesebben kitérni.

A bűn és a bűnösség gondolat több politeista és monoteista kultúrkörben is felismerhető és babonás gondolkodásmód kapcsolódott hozzá. Tipikus példái az „alácsempészett” vagy „váltott gyermekek”, akikről azt tartották, hogy az egészségesen született gyermeket egy gonosz lény torz, sérült csecsemőre cserélte ki. Ide tartoznak még az európai kultúrkörben pl. az ún. boszorkány-fattyak is, akik szintén fogyatékkal született gyermekek voltak. Róluk azt tartották, hogy anyjuk az ördöggel (gonosz lényel) hált és ebből a kapcsolatból született gyermek, a bűn következményeként hordozza magán a fizikai torzulást.³

Úgy gondolom, hogy minden tett és attitűd összekapcsolható a mögötte lévő „mozgatórugókkal”. Olvasva a morális szemléletmódhoz köthető történeteket, úgy látom, hogy pszichológiailag nézve

ezekben egyszerre találkozhatunk a bűntudattal (lelkiismeret-furdalás), kivetítéssel, öngazolással és háritással is. Ennek eredményeként jelenhetett meg és vált a morális látásmódot képviselő egyének számára elfogadhatóvá és indokolttá a fogyatékos emberekhez való viszonyulásban a kirekesztés, lenézés, hátrányos megkülönböztetés is. Egészen odáig ment ez a látásmód, hogy voltak, akik a fogyatékos embereket nemcsak bűnösnek és a bűn következményeként, hanem „intő jelként” tartották számon. A következő, keresztyén középkorból, Ulisse Aldrovanditól származó, 16. századi idézetben is ezt láthatjuk. A szerző a súlyos fizikai fogyatékkal született csecsemőket felhívásnak, isteni intésnek vélte és így motivált megtérésre: „*A monstrumok Isten intései, hogy elkerüljük a bűnöket, vagy legalább bűnbánóan megtérjünk Hozzá.*”⁴ (Kálmán & Köncei, 2002m p. 3-4). Ebben nagyon erős tárgyiasítás és stigmatizáció fedezhető fel.

Az alábbiakban a morális modell fogyatékosággal kapcsolatos paradigmáját foglalom össze röviden.

Szemponatok	A paradigma jellemzői
A fogyatékos ember	Bűnös ember.
Testről és lélekről való gondolkodásmód	A fókuszban lelki dominancia figyelhető meg. A test a lelkiiség külsődleges megnyilvánulása. Tükrözi a lelket.
A világról való látásmód	A világ rendje, hogy <ul style="list-style-type: none"> • a tetteknek következményük van. • a fogyatékos emberek hordozzák magukon a bűnös tettek következményét. • a fogyatékos emberek élete büntetés vagy helyettes áldozat.
A fogyatékoság	A bűn következménye, Isten büntetése.
A fogyatékos emberrel való lehetséges bánásmódok	<ul style="list-style-type: none"> • Megvetés. • Sajnálataból fakadó odafordulás, lehajlás. • „Atyáskodó”, paternalizáló magatartás.
A fogyatékos ember helye a társadalomban	A hierarchia legalján található. Alacsonyabb rendű azoknál, akiknek nincs fogyatékoságuk.

1.2. A morális modell fénykora

Könczei György a fentiekben részletezett látásmódot nevezi morális modellnek. Ennek a fő jellemzője tehát, hogy spirituális kontextusba helyezi a fogyatékoság kérdéskörét. A modell képviselői a magyarázatot is az emberen túli erőkkkel, valamint elsősorban az emberi bűnnel és bűnösséggel kapcsolják össze. Nem teljesen egyértelmű azonban az, hogy kinek a bűne testesül meg a fogyatékos emberben. Néhol megjelenik az egyén, máshol a felmenőinek a bűne is. Ugyanakkor a fogyatékos az egyén stigmája, rossz és megbélyegző. A megbélyegzett ember éppen ezért értéktelenebb, alacsonyabb rendű a többiekénél. Fogyatékoságának ő maga az oka, esetleg a generáció súlyos bűne, ami miatt méltó a megvetésre vagy sajnálatra.⁵ Bár érdemes lenne megnézni, hogy különböző társadalmakban hol és hogyan jelent meg és

hogyan formálódott – azonban terjedelmi korlátok miatt az európai kontextusra szűkítem le a kört. Mivel történeti vonal bemutatása sem célom, így csak a középkort emelem ki. Ennek a megközelítésnek a csúcspontja ugyanis szorososan hozzákapcsolható a középkori egyház és társadalom mentalitásához. Nem véletlenül. A középkor látásmódját erősen áthatotta az ember üdvösség keresésének vágya, amit a korabeli egyház a bűnnel és a bűnösség tudattal kötött össze. A társadalomra ebben a korban jellemző volt, hogy egyszerre volt nagyon erősen jelen a szabadosság, ugyanakkor a börtölés és az önmegtartóztatás is. A többség általában vallásosnak tartotta magát, de ez sokkal inkább a papok által irányított és az érdekekhez kapcsolódó vallásosság volt, mint valódi hit. A városok növekedésével a társadalmi élet is fejlődött. Ugyanakkor a közösségek hi-

giéniája erősen hiányos volt, így gyakran törték ki nagy járványok (pl. pestis). Sokakat fenyegetett az is, hogy éhen halnak. „A szenvedések és pestis járványok csúcspontja a 1348-49-re tehető.”⁶ Ezt súlyosbította a százéves háború és a török hatalom előrenyomulása. Az emberek rettegetek a haláltól és a szenvedés kérdésére az egyháztól várták a választ. Bármit megtettek volna azért, hogy elkerüljék a további szenvedést. Megjelentek a bűnbak keresések, ahol a közösség tagjai a hibát nem a saját életükben, hanem egy külső személyben keresték. Boszorkányperek, bűnös üldözések során gyakran vádoltak meg fogyatékos embereket is, és azt gondolták, hogy Isten jogos ítéletét közvetítik, amivel elháríthatják maguktól a további büntetéseket.⁷ Ahol a bűnösség megtestesüléseként tekintettek rájuk, ott sok esetben a bűnt és a gonosz lelket akarták kiűzni belőlük az ördögűző szertartásokon. Máshol nem mentek el ilyen szélsőségig, de várták az isteni beavatkozást, az isteni csodát, amiért Istenhez és a szentekhez imádkoztak.⁸ Ezt a szemléletmódot a közégyház is erősítette azzal, hogy azt hirdette, hogy a nép bűnének Istentől jövő büntetése a járványok, a fogyatékos emberek és minden rossz, ami történik. Megoldásként pedig a megtérést javasolták. Ez nehezen érthető, elvont fogalom maradt általában. A társadalomban gyakran azzal kapcsolódott ez össze, hogy a megtérés után minden rendbe jön és minden rossz eltűnik. Ha nem a földön, akkor majd a Mennyek országában. Ez a jó pedig minden eszközzel megszerezhető: akár bűnbak kereséssel (pl. perek, ahol kivetítették az összes félelmüket, rossz érzésüket a megvádolt – gyakran fogyaté-

kos személyekre), akár megvásárlással (pl. bűnbocsátó cédulák).

A helyzetet árnyalták az egyházban jelen lévő különböző kegyességi irányzatok. „Az emberek riadtan keresték üdvösségük lehetőségét. A templomok tele voltak, de egyre nagyobb szakadék tátongott a különféle kegyességi formák között. Babonás ereklyetisztelet és cinikus pénzügyletek, szerzetesi kórházak és világvége-prédikátorok, monumentális építkezések és reformtörekvések jellemezték az egyházat. A laikusok éles kritikával illették a korrupt egyházvezetést vagy a tanulatlan alsó papságot.”⁹

A sokszínűség részeként az is megfigyelhető volt, hogy az egyház egyes részein érzékenyen kezelték a fogyatékoság kérdését. Az elhagyott, kirakott gyermekek, fogyatékos emberek segítése, felkarolása és támogatása – biblikus alapokon – az egyház feladatává vált. Általában szerzetesek, apácák látták el ezt a szolgálatot, éppúgy, mint a szegények, özvegyek és árvák segítségét. Ez önmagában véve tiszteletre méltó és elismerendő cselekedet. Egyrészt, mivel a peremre szorultakhoz való odafordulás, felkarolás fontos része a keresztyén mentalitásnak. Másrészt ebben a korban az egyházon kívül más nem igazán foglalkozott komolyabban a fogyatékos emberekkel. „Vannak feljegyzések arról is, hogy a kolostorokban papok és apácák foglalkoznak egy-egy siketnémával, vakkal, értelmi fogyatékosokkal, elsősorban azért, hogy imádkozni megtanítsák őket. Ezek a törekvések igen emberségesek, s azt jelzik, hogy vannak, akik szembeszállnak a hivatalos egyházi állásponttal.” (Gordosné, 1975. 24.)

Ugyanakkor, a témát kutatva több olyan kifejezésmóddal találkoztam, mely azt feje-

zi ki, hogy az egyház „lehajol” a szükségét szenvedő emberekhez. A következő szavak utaltak erre: rászoruló, gyámolít, szájalomra méltó.

A fogyatékoság morális modelljéhez kapcsolódó paradigmának a meghaladása szorosan összekapcsolódott a reformációval és a Szentírás tanításához való visszafordulással. Társadalmilag ez a reneszánszhoz, humanizmushoz, felvilágosodáshoz köthető. A változások eredménye lett a gyógyító-nevelő módszerek megszületése.¹⁰ Mivel azonban nem a történeti vonal bemutatása a célom, ezért ezekre nem szeretnék kitérni. A reformáció azt tanította, hogy a szemléletmód megváltoztatása mindig az Isten Igéjére vezethető vissza. Protestánsként ezt ma is így valljuk. Ezért a következő részben a forráshoz visszatérve azt vizsgálom meg, hogy mit mond a fogyatékoság kérdéséről a Szentírás.

2.1 A BIBLIA TANÍTÁSA A FOGYATÉKOSSÁGRÓL

2.1. Általános bevezető

A morális modell szemlélete alapján gondolkodó ember olyan teológiai kifejezésekkel dolgozik, melyek a bibliai szóhasználatot idézik, de egyáltalán nem biztos, hogy biblikusak.¹¹ Ezek a kifejezések: bűn, bűnös ember, áldozat. Bár a téma után kutatva sok izgalmas terület került elélem, igyekszem röviden, a fő vonalat szem előtt tartva, a leglényegesebb igehelyeket kiemelni. Ha a Szentírás egészét nézzük, a Bibliában jó néhány fogyatékos emberrel találkozhatunk. Mózes 3. könyve említ sokféle fogyatékkal élő papokat. A fogyatékos ember foglalko-

zása itt egyedül lesz fontos, amiről majd írok később. A többi helyen elsősorban a sérülés alapján csoportosíthatók:

- Vannak látássérült emberek. Pl. Izsáknak öreg korára „meggyöngül a szeme” és elveszíti a látását. (1Móz 27,1). Vakok, akiket Jézus meggyógyított (Mt 12; Mt 20; Jn 9).
- Siketek. (Pl. 3Móz 19,14; Mk 7,31–37.)
- Némák vagy beszéd fogyatékosok (Pl. Mózes, aki dadogott vagy a néma gyógyításának története a Mk 9,14–28 versekben).
- Testi sérültek. (Pl: négy végtag béna, mint a 38 éve beteg ember a Jn 5,1–15-ben, vagy sánták: pl. ApCsel 3.)
- Szellemi fogyatékoság: örület, stb. (Pl. Saul királyt megszállja az örület.)
- Egyéb fogyatékoságok: nyúlász, púposág, stb. (Pl. 3Móz 21,17–23).

A Szentírás a fogyatékoságot általában betegségként értelmezi. Nem orvosi leírást ad azonban róluk, hanem spirituális kontextusba helyezi. Néha úgy értelmezi, hogy Isten küldi ezeket – máskor az embert rontó, démoni erőknek tulajdonítja.¹² A fogyatékoság több módon is előkerül:

- Konkrétan egy-egy testi betegség leírásaként. (Ebből van a legtöbb, a történetleírások részeként, pusztán utalásként.) Az egyén jellemzésekor annak a ténynek a rögzítésére hangzik el ez, hogy fizikai-szellemi fogyatékosága van. Pl. Mefibósetről, Jónathánnak a fiáról, Saul király unokájáról mondja, mindkét lábára megbénult 5 éves korában (2Sám 4,4).
- Átvitt értelemben, hasonlatként, amikor Isten-ember kapcsolatáról szól a szentíró és arról beszél pl., hogy ha csak a nyomó-



rúságban fordul az ember Istenhez, akkor ez süket fülekre talál Istennél (Zsolt 38,14). Vagy a vezetők vakok, akik nem veszik észre a hibákat (Mt 23,24).

- Gyógyítási történetekben, ahol azon van a hangsúly, hogy Istennek hatalma van a nyomorúságok fölött is (Pl. Jn 9). Ezek elsősorban újszövetségi csoda-történetek, ahol nemcsak a történet a fontos – de a látásmód is, amit közvetítenek.

2.2. Az Ószövetség látásmódja

A Szentírás a kezdetek leírásánál nem beszél a fogyatékoságról. Pusztán emberről szól és **emberképének** kiindulópontja, hogy az ember teremtett lény. A teremtéstörténetek (1Móz 1,1–2,7) tanúsága szerint Isten az embert a saját képmására teremtette. Saját lelkét helyezte az emberbe. Innen adódik az ember méltósága is. A teremtéskor pedig elhangzott Isten helyeslése: jónak látta a teremtett világot és benne az embert. Ez a teremtettség és Isten elégedettsége az, amit elsőként figyelembe kell vennünk, hogyha a fogyatékos ember helyét keressük Isten világában. Minden embert a saját képmására teremtett Isten, testi megjelenéstől függetlenül és mindannyian Isten képmásai vagyunk. Azaz: ember és ember között nincs különbség, sem hierarchia. Tehát senki sem alacsonyabb rendű.

Mind az Ó-, mind az Újszövetség arról is beszél, hogy az ember ugyanakkor bűnös, akihez az első ember engedetlensége óta hozzá tartozik a bűn. Ezt hívja a protestáns teológia eredendő – a katolikus teológia pedig áteredő bűnnek. Ez szintén egyetemleges emberi tulajdonság. Ennek okaként a Szentírás azonban nem a fogyatékoságot jelöli meg, hanem azt, hogy a **bűn** az Istentől való

eltávolodást jelenti, ami kapcsolati romlást eredményezett. Ez vonatkozik Isten és ember, valamint az ember-embertárs közötti, és az embernek az önmagával való kapcsolatára is. A bűn megjelenhet az Isten útjáról való letérésben, konkrét bűnös, másoknak ártó tettekben is. Sokatmondóak azok a kifejezések, amelyeket a Biblia (az ószövetségi héberben, akár az újszövetségi koiné görögben) a bűnre használ. Mivel a morális modell egyik kulcsfogalma a bűn és a bűnösség, ezért néhány mondatban érdemes megnézni ezeket a jelentésárnyalatokat. A héber kifejezések és magyarázataik részletes kifejtése nélkül az ószövetségi bűn szavak jelentésárnyalatai: helyes iránytól való eltávolodás, valakivel szembeni hiba elkövetése, tévedés, egy tilalom semmibe vétele, szövetségi hűség megszegése, rosszat cselekedni, lázadás, jogtalanság, szándékos és megfontolt elpártolás valakitől, istentelenség, igazságtalanság, tisztátalan¹³, jogi értelemben bűnös.¹⁴ Itt sehol sem jelenik meg tehát az, hogy a bűn és a fogyatékoság összetartozik, és a fogyatékos ember bűnösebb lenne bárki másnál.

A magyarul **fogyatékoságnak fordított kifejezés** (múm) felfedezhető az Ószövetségben, bár rendkívül kevés helyen található csak meg. Héber szótárak szerint 3 jelölése van:

- testi hiba, fogyatékos: 3Móz 21,17; 5Móz 15,21; Dán 1,4.
- sérülés, sérv: 3Móz 24,19.
- erkölcsi tévedés, véttség: 5Móz 32,5; Péld 9,7; Jób 11,15¹⁵

A kutatásom során ez volt az első olyan pont, ahol komoly akadályokba ütköztem. Az én fejemben, a teológiai látásmód és újszövetségi részek alapján egyértelmű

volt, hogy Isten álláspontja nem elítélő a fogyatékos emberekkel kapcsolatban. Sőt! Ehhez képest a héber szóhasználat szerint a fogyatékoság szó néhány helyen „vétség, bűn, erkölcsi tévedés” értelmezése jelenik meg az Ószövetségben. Ahogyan máskor is, amikor nem egyértelmű vonatkozásokkal találkozom, a szöveg- és történetkritika módszereit vettem elő.¹⁶ Az első két értelmezés egyértelműen fogyatékos emberekre utal és testi, külső megjelenésre vonatkozik. Dániel könyvében a babiloni királynak olyan zsidó fiatalokat válogatnak tanításra, akikben semmilyen testi és/vagy szellemi fogyatékoságot nem találtak.¹⁷ Ez viszonylag könnyebben értelmezhető rész. Kr.e. 600-as évek körüli eseményeket dolgozza fel a könyv első fele (ahol ez a mondat is található). Itt, a fogyatékoságra való utalás tényközlés és nem minősítés. A babiloni király az ország előkelőit Babilonba hurcoltatja és az utasítására néhány előkelő, jó képességű fiatal választanak ki. A cél az, hogy később, a helyi szokásokat ismerő és követő tisztségviselőket neveljenek belőlük.¹⁸ Mivel a könyv keletkezése Kr.e. 170-160 közé tehető, ez azt mutatja, hogy a késői zsidóságban ismert volt a fogyatékoság és a fogyatékos emberekre való kifejezést konkrétan is használták. Hasonlóan könnyen érthető a 3Móz 24,19. Itt az ószövetségi jogi elve: „szemet-szemért, fogat-fogért” látásmód alapján, ha valaki testi sérülést okoz a másinak (pl. sántává, stb. teszi), ugyanolyan büntetést kell rá kiszabni.

Jóval nehezebben értelmezhető a Leviticusban (3Móz 21,17–23) található leírás.¹⁹ Első olvasatban rendkívül sértő és kirekesztő. Hogyan lehetséges az, hogy a kegyelmes, elfogadó Isten nem engedélye-

zi papjainak azt, hogy áldozatot mutassak be, ha fogyatékkal élnek? A kérdést onnan lehet visszabontani, ha arra figyelünk, hogy mikor keletkeztek ezek a részek és mi volt a céljuk. Mózes 3. könyve kultikus rendelkezéseket tartalmaz. Törvényeket ad, amelyek célja, hogy a szentséget meg kell őrizni. Az egész könyv fő hangsúlya az áldozatbemutatás, a papok szolgálatáról, az áldozatokról és az áldozatot bemutató pap tisztaságának megőrzéséről szól. Időben ez a rész kb. Kr.e. 500 körülre tehető és párhuzamosan keletkezhetett Mózes 5. könyvével. Leírói valószínűleg papok voltak (ez az érdeklődési körből is látszik). Azt hangsúlyozták a babiloni fogságba vitt nép számára, hogy mennyire fontos az Istenhez való ragaszkodás és a kultikus törvények betartása.²⁰ Értelmezve: ha nem tartják meg Isten törvényeit, akkor büntetésként jön pl. a fogság az életükben, illetve minden rossz következmény. Így olvasva ezt a részt és visszagondolva arra, hogy a középkorban milyen körülmények között volt a morális modell szemléletmódjának a fénykora, könnyű összefüggést találni a kettő között. Miről szól azonban ez a rész? Hogyan illeszkedik – ha beleillik egyáltalán a Biblia látásmódjába? A kérdést a papság és az áldozat fogalmának teológiája felől érdemes megközelíteni. Öröklődő, vagyis Isten által választott papság (Árontól való leszármazottság) csak Mózes ideje és az Egyiptomból való kivonulás után létezik. (Előtte választott papok voltak, illetve a családfők látták el a papi feladatokat.) Isten kegyelemből, nem érdemek alapján választotta Áront és későbbi családját arra, hogy ők végezzék el a kultusszal kapcsolatos szolgálatot. A tisztségbe iktatott és felszentelt papok egyszerre voltak Isten reprezentán-

sai, kijelentésének közvetítői, tanítók és Isten előtt közbenjárók. Ez utóbbi funkciójuk szorosán összekapcsolódott az áldozatok bemutatásával. Kiindulópontja, nagyon leegyszerűsítve, az a teológiai gondolat volt, hogy a bűn az ember számára olyan, mint az adósság, amitől megszabadulni csak az „adósság rendezésével” lehet. Ez az ún. engesztelés. Mivel a nép minden tagja önmagáért nem mutathatott be áldozatot,²¹ a papok, illetve a nép egészének az eredendő és minden elkövetett bűnéért a helyettes áldozatot (ún. évi engesztelési áldozat) a kiválasztott főpap végezhetette el. Bár ez volt a legnagyobb áldozat, de ezen kívül még számtalan áldozattípussal találkozhatunk az Ószövetségben.²² Kizárólag erre az aktusra, az áldozatbemutatásra vonatkozik a fogyatékkal élő papok tilalma. Érdekes azonban, hogy azt nem tiltja, hogy papok legyenek, illetve más papi szolgálatban részt vegyenek vagy az áldozati étel elfogyasztásában (ami szintén szent cselekmény volt) részesüljenek. Ezt a kettősséget a magyarázók egy része azzal oldja fel, hogy az oltárnál való szolgálat során a pap teljes valójával van jelen. A testi tökéletességet, mint a szentség külső megtestesülését értelmezte a zsidóság. Isten képviselőjeként azonban túlmutatott önmagán. A szent és tökéletes Istenhez nem illett semmilyen fogyatékoság a képviselőlet során. Ugyanezen az elven alapult az is, hogy semmilyen sérült, fogyatékos állat nem volt felajánlható áldozati állatnak.²³ Más szempontok szerint az Ókori Keleten nem egyedi a papokra vonatkozó tiltólista megfogalmazása. Mezopotámiai iratokban megtalálható ennek a nyoma. A magyarázók szerint ez azt a célt szolgálta, hogy a papok erkölcsi tisztaságát minden módon

biztosítsák.²⁴ Akárhogyan is van, mind az ószövetségi értelmű áldozatot, mind az ezzel kapcsolatos kultuszi előírásokat átértelmezte, „átírta” Jézus Krisztus megjelenése és váltságmunkája.²⁵ Főlösléggé tette az emberi áldozatot, így okafogyottá vált a fogyatékosra való tiltás is.

Ezek, a Leviticusban (3Móz) található leírások időben elhelyezve ugyanakkorra tehetők, mint az átvitt értelemben használt „fogyatékos” szó megjelenései. A Példabeszédek könyvének, Jób könyvének keletkezését kutatva, ez a Kr.e. 5-3. század.²⁶ Az utalások itt nem történeti események leírásában, moralizálva jelennek meg. Az nem derül ki, hogy tényleg testi, szellemi fogyatékosról van-e szó, hanem a kifejezés az erkölcsi vétség szinonimája. Valószínűleg azonban van kapcsolat a kettő között, éppen úgy, mint ahogyan a köznyelv általában egy jellemvonást felnagyít és aztán azt valamilyen negatív éllel tölti meg (pl. „szőke”). Direkt utalások nem találhatóak arra, hogy a fogyatékos embert az Isten elítéli és bűnösebbnek tartja másoknál, így azt gondolom, hogy itt a nép általi „köznyelv” jelenhetett meg és semmiképpen sem Isten által adott útmutatás arra, hogy a fogyatékos ember bűnös, elvetendő és értéktelenebb bárki másnál.

2.3. Az Újszövetség látásmódja

Az Ószövetségi értelmezés az emberképpel kezdődött, itt is érdemes azzal indítani.²⁷ A bűn és **bűnösség fogalma** jelen van az Újszövetségben is. Itt is több kifejezés tartozik hozzá, de egyik sem foglalja magában a fogyatékoságot. A jelentésárnyalatok a következők: jogtalanságot cselekedni, a másik embernek ártani, bűnt elkövetni, hi-

bázní, Isten elleni lázadás, ember elleni tett, valami mellé lépni, elmenni valami mellett, eltévelyedni, túlkapást elkövetni, félrelépni, szándékosan bűnt elkövetni.²⁸

Az Újszövetség egy nagyon fontos szempontot tesz hozzá az **emberről való gondolkodásmódhoz**. Amellett, hogy itt is megjelenik, hogy az ember eredendően bűnös – de a Krisztusban való megváltás révén egyszerre megigazult is. „...a keresztyén evangélium Istene nem egy szigorú bíró, aki az embereket érdemeik szerint jutalmazza, hanem irgalmas és kegyelmes Isten, aki a bűnösöknek ajándékként adományozza az igazságot.”²⁹ (McGrath, 1995, p. 338). Ez tömören azt jelenti, hogy az ember egyszerre bűnös és igaz. Születésétől fogva bűnös, része az eredendő bűn, de Isten szemében már megigazult. Teológiailag nézve, míg a bűn fogságban tart és bezár, addig ennek a hatása alól Krisztus szabadít fel. Az újszövetségi Szentírás látásmódja szerint ez sem függ össze semmilyen módon a fogyatékoság kérdésével. A kegyelem minden emberre érvényes, Isten mindenkinek egyenlőképpen kínálja fel.

Kutatva az újszövetségi gondolkodásmódot, felfigyeltem arra, hogy az Újszövetségnek nincs önálló szava a fogyatékoságra. Külön nevezi meg a fogyatékos embereket – így beszél pl. vakról, bénáról, stb. Alapvetően sok szó esik fogyatékos emberekről az evangéliumokban és az Apostolok Cselekedeteiben, míg a levelekben abszolút nem kerülnek elő. Ennek az oka – azt gondolom – az lehet, hogy az előzőleg említett könyvek történeti emlékeket, leírásokat tartalmaznak. A levelekben pedig olyan kérdések kerülnek elő, amelyekre keresztyén válaszokat igényeltek az újonnan létrejövő gyüle-

kezeti közösségek. Ha a keresztyén választ keressük, akkor érdemes megnézni Jézus mentalitását a fogyatékos emberekkel kapcsolatban.

A fogyatékoság kérdését, mint annyi más esetben, ahogyan az ószövetségi gondolatokkal és szokásokkal teszi, Jézus Krisztus Isten szemszögébe emeli és átértelmezi azt. Ennek a példája Jn 9-ben olvasható. Éppen ezért – bár több gyógyítási történet is található az Újszövetségben, a morális modellre való bibliai reflexió során elsősorban erre az igerészre térek ki. Arról olvashatunk itt, hogy Jézus meggyógyít egy születéstől fogva vak embert. Számomra azonban nem is Jézus mindenén felül lévő hatalma a fontos most, hanem a történet két kulcspontja. Az egyik a tanítványok kérdése és Jézus válasza, amikor látnak egy születéstől fogva vak embert, aki – a kor szokásainak megfelelően – koldul.³⁰ A tanítványok kérdése: „Ki vétkezett?” Ez a morális modell szemléletmódjának tipikus gondolata és ezek szerint a zsidó közgondolkodást is ez jellemezte. (Ahogyan az előző fejezet végén ki is tértem rá.) Jézus azonban magasabb, spirituális szintre emeli a helyzetet és válaszával kimondja azt, hogy a fogyatékoság nem függ össze a bűnnel. Úgy is fogalmazhatnánk azt, ami itt elhangzik, hogy Isten titka annak az ismerete, hogy kivel mi és miért történik és nem emberi spekuláció eredménye. De az is benne van ebben, hogy az embernek nincs joga senkit kárhoztatni.³¹ Ugyanakkor arra is rámutat, hogy Istennek hatalma van, ilyen lehetetlennek tűnő helyzet fölött is. Ennek a jele, hogy a fejezet további részében azt olvassuk, Jézus meggyógyítja ezt a vak embert. Nem maga a gyógyítás a lényeges és elsődleges itt sem,

hanem az az elkötelezettség, ami ennek a következtében születik. A folytatás arról szól, hogy a korábban vak – most újra látó – férfi hogyan hadakozik a korabeli írástudókkal, akik indokot keresnek Jézus ellen és ebben szövetségesként akarják használni ezt az embert is. Jelen témám szempontjából nagyon érdekes a 34. vers.³² Itt – miután nem tudják meggyőzni ezt a férfit – végső érvként a kiközösítés és a megszegyenítés eszközét használják és egy „teológiaiak” nevezett évrre hivatkoznak („*Te mindenestől bűnben születél...*” Jn 9,34a). Ez a negatív értelemben vehető, nagyon emberi mentalitás is azt mutatja számomra, hogy a fogyatékosnak, mint bűnös állapotnak való értelmezése téves. (Ráadásul, amikor ez elhangzik, a férfi már újra látó, tehát a történet szerint nyoma sincs annak a külső tényezőnek, amire hivatkozva ezt mondanák.) Ellenben Jézus tovább fűzi a gondolatot és a farizeusokat nevezi – átvitt értelemben vakoknak – azaz fogyatékos embereknek. Szerintem ezzel arra is rámutat, hogy a testi vonásokban, a külsőben nem jelenik meg egyértelműen az, ami a lélekben van.

Bár érdekes kutatási téma lehetne a gyógyítási történetek fogyatékoságtudományi reflexiója, illetve a bennük rejlő hiányosságok feltárása, de a morális modell szemléletmódját nézve nem ezeket, hanem egy példázatot szükséges még kiemelni. Az irgalmas samaritánus³³ példázatának mentalitását a morális modell tudatos/tudattalan követői félreértik. Egyfajta lehajló, atyáskodó, paternalista megközelítést vélnek felfedezni benne. Ez azonban nem erről szól. A Jézus által használt felebarát kifejezés: „*eredeti jelentése: közeli, szomszédos, átvitt értelemben – a másik. ... A héber megfelelő-*

jének az alapjelentése: az, akivel kapcsolatba kerülünk, a társ.”³⁴ Ennek a vonatkozásai az Ószövetségben is megtalálhatók, de ott a honfitársak iránt való kötelezettségről van szó, akikre más, erősebb szabályok vonatkoznak, míg a kívülállókra. Jézus ezt is átértelmezi és arra mutat rá, hogy mindenki lehet felebarát, néptől, vallási hovatartozástól, stb. függetlenül.³⁵ A „szeresd az Istent” elv mellett, a „szeresd felebarátodat” gondolat rájuk is érvényes. Ilyen értelemben tehát a felebarát fogalma nem a lehajlásról, hanem az egyenrangúként kezeléstről szól.

A példázat számunkra fontos kulcsszava még az „irgalom”. Ennek héber és görög megfelelői egyaránt hordozzák a hűség, szeretet, jóság fogalmait is. A Biblia beszél arról, hogy Isten irgalmas – de arról is, hogy az embernek irgalmasnak kell lennie a körülette lévőkkel. Itt, a jelen példázatban Jézus kiterjeszti minden emberre egyenlő mértékben az irgalmat: a jóságos mentalitást, elfogadó szeretetet³⁶ (Szász, 2000b).

Akár a példázat, akár a vakon született meggyógyításának a története számomra teljesen összhangban van azzal, amit Jézus a tanítása kezdetén kijelentett.³⁷ Az általa mondottakat értelmezhetjük úgy, hogy életküldetéseként emelte ki a megköötöttségekből való felszabadítást és új látásmód felismertetését. Keresztyénként, Krisztus tanítását alapul véve ez átvihető a fogyatékosággal kapcsolatos szemléletmódra is. A következőkben, mintegy összefoglalásként a már korábban készült, morális modellel kapcsolatos táblázatot egy további oszloppal egészítem ki, mely a felismert biblikus szempontokat tartalmazza.

Szemponatok	A morális modell paradigmájának jellemzői	Biblikus szempontok a keresztyén mentalitáshoz
A fogyatékos ember	A fogyatékos ember = bűnös ember.	Az ember egyszerre bűnös és megigazult.
Testről és lélekről való gondolkodásmód	A fókuszban lelki dominancia figyelhető meg. A test a lelkiség külsődleges megnyilvánulása. Tükrözi a lelket.	A test nem tükrözi a léleket.
A fogyatékos	A bűn következménye, Isten büntetése.	Isten titka, hogy miért van fogyatékos.
A világról való látásmód	A világ rendje, hogy <ul style="list-style-type: none"> • a tetteknek következményük van. • a fogyatékos emberek hozzájárulnak a bűnös tettek következményéhez. • a fogyatékos emberek élete büntetés vagy helyettes áldozat. 	A világ rendje, hogy: <ul style="list-style-type: none"> • Minden ember alapvetően az elfogadó, kegyelmét kínáló Isten oldaláról szemlélendő. • A fogyatékos ember Isten értékes és jónak mondott gyermeke. • Isten alávettette magát a világ rendjének és minden embernek, egyenlőképpen, megváltást hozott.
A fogyatékos emberrel való lehetséges bánásmódok	<ul style="list-style-type: none"> • Megvetés. • Sajnálattal fakadó odafigyelés, lehallgatás. • „Atyáskodó”, paternalizáló magatartás. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bevonás és együttműködés. • A megfelelő feltételek megteremtése az együttműködéshez és a fogyatékos emberek egyéni döntéseikhez.
A fogyatékos ember helye a társadalomban	A hierarchia legalján található. Alacsonyabb rendű azoknál, akiknek nincs fogyatékoságuk.	<ul style="list-style-type: none"> • Minden ember egyenértékű.

3. A MORÁLIS MODELL UTÓÉLETE ÉS A FOGYATÉKOSSÁG TEOLÓGIÁJA MINT ÚJ MEGKÖZELÍTÉS

Könczei és Hernádi (2011) gondolata alapján a modell szemléletmódja napjainkban is felfedezhető a szóhasználatban és a fogyatékos emberekkel való bánásmódban. Ennek a jelei a következő kifejezések lehetnek: fogyatékos; retardált; ellátott; fogyatékos ember, mint akihez le kell hajolni és támogatni kell. Úgy látom azonban, hogy nem igazán kapcsolható össze kizárólagosan a keresztyéniséggel. Sőt, ahogyan a korábbiakban

szó volt róla, a biblikus látásmód inkább a teljes elfogadásról, emberi méltóságról és a hatalomhoz jutásról (szabaddá tétel) szól. A témával főleg a külföldi (angolszász) szakirodalom foglalkozik. Ahogyan volt fekete teológia, feminista teológia – most a fogyatékos teológia kezd kialakulni. Ez a teológiai irány önmagában is megérne egy dolgozatot. Mivel azonban nem ez volt a választott témám, ezért csak utalok néhány gondolatára. Kiindulópontja egy tanulmány volt. Bár nem említi a morális modell kifejezést, de az egész szemléletmód nagyon hiteles cáfolata 1994-ben, Nancy L.



Eiesland műve (A fogyatékos Isten). A szerző, aki maga is többszörös fogyatékkal élt, hangsúlyozza (biblikusan), hogy Krisztus, amikor az emberi testünket felvette, ezzel az emberi természet korlátait, sebezhetőségét is magára vette. Nem törölte el a fogyatékos-ságot, de átértelmezte azt. A fogyatékos-ságnak nincs köze a bűnhöz és büntetéshez (Eiesland, 1994). Ennek a teológiának a képviselői a teológiai alapozásokon kívül egyrészt hangsúlyozzák, hogy a fogyatékos-ság realitás és jelen van a világban. Ugyanakkor arra koncentrálnak, hogy milyen keresztyén álláspont alakítható ki a fogyatékos ember jogaival és méltóságával kapcsolatban. Azt képviselik, hogy a fogyatékos ember ugyanolyan értékű, mint bárki más.

Istentől adott méltósága és identitása van.³⁸ Hitben élő fogyatékos emberek megszólaltatásával és bevonásával arra is rámutatnak, hogy a fogyatékos-ság – mint az emberiség és az emberi tapasztalat sokszínűsége – hogyan tudja gazdagítani a teológiai értelmezéseket. A fogyatékos emberek közösségét, mint kisebbséget értik és törekszenek arra, hogy a teológiai szemléletmód formálásában ők maguk is megjelenjenek.³⁹

Hazánkban a Magyarországi Református Egyháznak van állásfoglalása a fogyatékkal élő emberekkel kapcsolatban. Nagyrészt ezzel tudok teológiailag és emberileg azonosulni. Jelen van benne a fogyatékos emberek emberi méltóságára való törekvés. Kiindulópontja, hogy Krisztus váltságmunkája

mindenkire egyaránt vonatkozik és a gyülekezetnek feladata az egyenlő feltételek megteremtése a fogyatékos és nem fogyatékos tagok számára, valamint az, de az állásfoglalás egyik kulcsmondata erősen félreérthető: „Felismertük, hogy a beteg, a szenvedő,

a fogyatékos ember feltételen elfogadásában mutathatjuk meg már most Isten országának jelét.”²⁴⁰ Ez a mondat azt mutatja számomra, hogy a legjobb szándék és a komoly odaszánás mellett is lenne azonban mit tenni ebben az ügyben az MRE-n belül is.

¹ Kőnczei Gy., Hernádi I., Kunt Zs., Sándor A.: Fogyatékoságtudomány a mindennapi életben, 2015.

Internetes forrás: https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_a_fogyatekosagytudomany_a_mindennapi_életben/FM/sfmjs43g.htm

² Kálmán Zs. és Kőnczei Gy. (2002) A *Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. 23-24. https://www.tankonyvtar.hu/en/...a_taigetosztol/2011_0001_520_a_taigetosztol.pdf

³ Uo.

⁴ Uo. 3-4.

⁵ Kőnczei Gy. és Hernádi I.: A fogyatékoságtudomány főfogalma és annak változásai. Hipotetikus kísérlet rekonstrukcióra. In Nagy Z. É. (szerk.), *Az akadályozott és az egészségkárosodott emberek élethelyzete Magyarországon*, Budapest, NCSZSI, 2011, 10-11.

⁶ Colijn, J. *Egyetemes egyháztörténet*. Budapest, Iránytű Kiadó, 2001, 112.

Kicsit korábbi időszakot idéz, de a kornak és a szemléletmódnak a nagyon hiteles ábrázolása követhető nyomon Ingmar Bergman: A hetedik pecsét című filmjében.

A késői középkor tipikus egyházi gondolkodásmódját és a reformáció korát idézi fel szintén hitelesen Erik Till rendezésében a Luther c. film, ami Luther Márton életén keresztül mutatja be a kor egyházát. A Luther ábrázolás jól mutatja azt, ahogyan az igazán hitre törekvő ember önmagát ostromozza és keresi a megoldást. Luther kérdése ez volt: „Hol talállok egy kegyelmes Istent?” Majd a kapott válasz az a felismerés (Isten irgalmas és kegyelmes), ami az egész reformációt elindította. A témám szempontjából azért érdekes ez a film, mert több alkalommal is megjelennek fogyatékos emberek. Különösen erősen kapcsolódik a morális modellhez az a nagyon is elképzelhető jelenet, amikor egy anya a hátán viszi halmozottan fogyatékos gyermekét. A filmbéli Luther nem leereszkedően, hanem ugyanolyan kedvesen és szeretettel viselkedik a gyermekkel és az anyával, mint bármilyen más – ép testű személyekkel. Ennek ellenpárja viszont (és ez a morális modell szemléletmódja), amikor a búcsúcédulát árusító Tetzl rámutat a fogyatékos gyermekre, mint a bűn megtestesülésére, majd az anyát ráveszi arra, hogy búcsúcédulát vásárolva szerezze meg a megváltást a bűnös gyermek számára. Jelen kutatásomban arra nem térek ki, hogy ez a filmbeli jelenet mennyire koherens vagy sem a valódi Luther gondolkodásmódjával.

⁷ Uo.

⁸ Gordosné Sz. A: *Gyógypedagógia-történet I. Egyetemes gyógypedagógia-történet a XX. századig*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1975.

⁹ Márkus G.: *Egyetemes egyháztörténet*. Budapest, Református Pedagógiai Intézet, 2017, 36.

¹⁰ Gordosné: *Gyógypedagógiai*

¹¹ Biblikus alatt azt értem, hogy a Szentírás egészébe beleillenek és a bibliai látásmódot közvetítik, nem csak egy kiragadott igeszakaszt – vagy éppen általunk belemagyarázott gondolatot fejeznek ki.

¹² Nagy A.: Betegség szócikk. In Bartha T. (szerk.), *Keresztyén Bibliai Lexikon I.* Budapest, Kálvin Kiadó, 2000, 176-178.

¹³ A zsidó gondolkodásmód egyik kulcs ellentét párja a tiszta-tisztátalan. Ez mindig csak kultikus összefüggésben értelmezhető.

¹⁴ Szűcs Cs.: Bűn szócikk. In Bartha T. (szerk.), *Keresztyén Bibliai Lexikon I.* Budapest, Kálvin Kiadó, 2000, 221-226.

¹⁵ Pollák K.: *Héber-magyar teljes szótár*. Pozsony: Löwy. 1881, 185.

¹⁶ Az ószövetségi szöveg- és történetkritika a bibliai szövegekben lévő szóhasználat, régészeti adatok, kortörténeti információk, ill. esetleges belső ellentmondások alapján vizsgálja a szövegrészeket. A szövegkritika az eredetihez legközelebb álló szöveg megkeresésére törekszik. Ezután, következő lépésként jön a történetkritikai módszer. Ez azt vizsgálja, hogy ki lehet a szöveg szerzője, mikor és milyen körülmények között jött létre az a leírás és mi volt a célja. A harmadik lépés az irodalomkritika, ahol már irodalmi eszközökkel nézzük meg a különböző forrásokat, amiből maga a leírt, végleges szöveg született (Pecsuk, 2004). Dolgozatomban

szöveg- és történetkritikai módszerekkel dolgoztam főleg, mivel az érdekelt, vajon az eredeti értelmezésben is szorosan összefügg-e a bűnös értelmezés a fogyatékossgal.

- ¹⁷ A királyi parancsba adta: „*iffjakat, akiknek semmiféle fogyatékossguk nincs, hanem szépek, fogékonyak minden bölcsességre, műveltek, járatosak a tudományban, és így alkalmasak arra, hogy majd a királyi palotában szolgálatba álljanak. Meg kellett őket tanítani a káldeusok írására és nyelvére is.*” (Dán 1,4)
- ¹⁸ Kustár Z.: Dániel próféta könyve, In Pecsuk O. (szerk.), *Bibliaismereti kézikönyv*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 2004, 316-323.
- ¹⁹ „*Így szólj Áronhoz: Ha utódaid közül valakinek a későbbi nemzedékekben testi fogyatékossga lesz, az ne mutassa be áldozatul Istenének a kenyerét. Nem mutathatja be az, akinek testi fogyatékossga van, tehát aki vak, sánta, nyúlcsájú vagy nyomorék, se olyan, akinek kéz- vagy lábtörése volt, se aki púpos vagy vézna, hályogos szemű, viszketes, sömörös vagy sérves. Áron pap utódai közül senki nem mehet oda tűzáldozatot bemutatni az Úrnak, akinek testi fogyatékossga van. Mivel testi fogyatékossga van, nem mehet oda, hogy bemutassa Istenének a kenyerét. Istenének a kenyeréből, az igen szentből és a szentből egyaránt eheth. De a kárpithoz nem mehet be, és az oltárhoz nem közeledhet, mert testi fogyatékossga van: ne gyalázza meg szentélyemet. Én, az Úr vagyok a megszentelőjük!*” (3Móz 21,17-23)
- ²⁰ Kustár Z.: Dániel próféta könyve
- ²¹ Kb. a királyság korától magánember nem, csak a felszentelt pap mutatható be áldozatot (Molnár, 2012).
- ²² Molnár J.: *Állj meg a hegyen!* Egyetemi Műhely Kiadó, Bolyai Társaság, Kolozsvár, 2012, 163-180.
- ²³ Hartley, J.: *Leviticus*, Texas, Word Books Publisher, 1992, 341-352.
- ²⁴ Milgrom, J.: *Leviticus, Anchor Bible, A New Translation with Introduction and Commentary*. New York, Doubleday. 2000, 1836-1843.
- ²⁵ A keresztyén hit alapja az, hogy Isten az embert terhelő adósságot, a bűnt maga egyenlítette ki. Ember nem lett volna erre képes, mivel az egész emberiség bűnét nem tudta volna egyetlen ember elhordozni. Ezért Isten felvette a tökéletlen emberi formánkat. Krisztus valóságos Isten és valóságos ember volt egyszerre. Istenségében büntelen és tökéletes. Áldozata pedig egyszeri, amit nem szükséges újra megismételni. Tökéletessége nem külsődleges szempontokon nyugszik, hanem spirituális értelemben értelmezhető. Tehát nem a fogyatékossg, mint akár külsődleges megjelenés a lényeg.
- ²⁶ Zsengellér J.: A Példabeszédek könyve. In Pecsuk O. (szerk.), *Bibliaismereti kézikönyv*, Budapest, Kálvin János Kiadó, 2004, 227-228.
- ²⁷ Az Ó- és Újszövetség egységes abban, hogy Isten és ember kapcsolatáról és az Isten emberrel való szövetségéről szólnak és ugyanannak az Istennek a tetteit hirdeti. (Innen eredeztethető a nevük is: Istennek az ő szövetsége egy választott néppel és a Krisztusban adott új szövetség, mely minden népre érvényes.) Bár a két szövetség azonos, és a lényeg tekintetében folytonos, de különbözőségek vannak a kettő között. Ez alapján a keresztyén teológusok, különösen protestáns körökben hangsúlyozzák a kegyelem és törvény szembenállását. Ebben az értelemben az ószövetségi látásmódban erősen jelen van a törvény és a zsidóság belemerült a cselekedetekből való megigazulás gondolatába. Míg a kegyelem ezzel szemben azt hangsúlyozza, hogy a megigazulás ingyenes. Egyedül kegyelemből, egyedül Jézus Krisztus hozhatja Isten kegyelmét – minden ember számára. Különbség még, hogy a két szövetség eltérő módon használja a szóképeket is. Míg az Ószövetségben ezek sokszor konkrétak, addig az Újszövetségben átvitt értelműek sok esetben. Ez a témám szempontjából is fontos (McGrath, 1995).
- ²⁸ Szűcs Cs.: Bűn szócikk.
- ²⁹ McGrath, A.: *Bevezetés a keresztyén teológiába*, Budapest, Osiris Kiadó, 1995, 338.
- ³⁰ „*Tanítványai megkérdezték tőle: Mester, ki vétkezett? Ez vagy a szülei, hogy vakon született? Jézus így válaszolt: Nem ő vétkezett, nem is a szülei, hanem azért van ez így, hogy nyilvánvalóvá legyenek rajta Isten cselekedetei.*” (Jn 9,2-3)
- ³¹ Kálvin J.: János evangéliuma magyarázata 1. Budapest, Kálvin János Kiadó, 2011, 285-289.
- ³² „*Erre így felelt nekik: Te mindenestől bűnben születél, és te tanítás minket? És kiközösítették*” (Jn 9,34)
- ³³ A példázatot – hosszúsága miatt - nem idézem itt. Lk 10,25-37 versekben található. Kontextusa egy olyan helyzet, ahol Jézust akarják a farizeusok törbe csalni és arról faggatják, hogy mit kell ahhoz tenni, hogy örök életet nyerhessenek. Jézus a kérdeve tanítás módszerével a saját tanait hozza elő. Majd arra a kérdésre, hogy ki az én felebarátom: hangzik el a példázat (példatörténet) tanításként. A történet egy rablók által megtámadott zsidó férfiról szól, aki Jeruzsálemből (valószínűleg a templomból) megy Jerikóba. A rablók ott hagyják az út mellett és 3 ember halad arra. A pap és a lévita (valószínűleg kultuszi törvényeire hivatkozva) nem áll meg mellette és nem érinti, mivel halottnak vagy haldoklónak hiszik és ezzel tisztátalanná tennék saját magukat. Aki megáll mellette és segít neki, samáriai származású. (A samáriaiak és a zsidók között komoly vallási ellentét volt abban az időben.) Fogadóba viszi, kitisztítja a sebeit és rábízta a további ápolást a fogadóra. A kerettörténet alapján Jézus egy viszont kérdéssel zárja a helyzetet. Kimondatja a körülötte lévőket azt, hogy a felebaráti szeretet a fajtól, vallási hovatartozástól és egyéb tényezőktől független.
- ³⁴ Hamar I.: Felebarát szócikk. In Bartha T. (szerk.), *Keresztyén Bibliái Lexikon I*. Budapest, Kálvin Kiadó, 2000, 460.
- ³⁵ Uo.
- ³⁶ Szász B.: Irgalom szócikk. In Bartha T. (szerk.), *Keresztyén Bibliái Lexikon I*. Budapest, Kálvin Kiadó, 2000, 661-663.
- ³⁷ „*Odanyújtották neki Ézsaiás próféta könyvét, ő pedig kinyitotta a könyvtekeret, és megkereste azt a helyet, ahol ez van megírva: „Az Úrnak Lelke van én rajtam, mert felkent engem, hogy evangéliumot hirdessek a szegényeknek; azért küldött el, hogy a szabadságot hirdessek a foglyoknak, és a vakoknak szemük megnyílását; hogy szabadon bocsássam a megkínzottakat, és hirdessek az Úr kedves esztendejét.” ... ő pedig így kezdett beszélni hozzájuk: Ma teljesedett be ez az írás a fületek hallatára.*” (Lk 4,16-21).
- ³⁸ Watson, D. F.: *Theology, Bible and Disability: An Overview*, o.n, 2017. <http://www.catalystresources.org/theology-bible-and-disability-an-overview/>
- ³⁹ Swinton, J.: *Who is the God we Worship? Theologies of Disability; Challenges and New Possibilities*. o.n, 2011, https://www.abdn.ac.uk/sdhp/.../Who_is_the_God_We_Worship.pdf
- ⁴⁰ Fekete K. (2016). *Állásfoglalás és kommentár a fogyatékkal élő testvéreink befogadásáról*, 2016, 5. www.reformatus.hu/data/attachments/2016/12/04/allasfoglalas.pdf

BORI JUDIT

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ GYERMEKEK BEFOGADÁSA A REFORMÁTUS FENNTARTÁSÚ KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBEN

1. BEVEZETÉS

A református köznevelés számára a kezdetek óta, több száz éve már természetes volt a differenciált, a tanulók képességeihez alkalmazkodó tanítási módszerek alkalmazása. A másság, az átlagtól eltérők mindig jelen voltak a református iskolákban, líceumokban.

A Magyarországi Református Egyház Zsinatának oktatási munkacsoportja jelenleg is azon dolgozik, hogy összeállítsanak egy olyan református köznevelési stratégiát, mely segíti a református intézmények számára a mai oktatási elvárásokban való eligazodást és közvetíti a református elvárásokat ezzel kapcsolatosan. A jelenlegi kutatás az integrációs munkacsoport munkáját is támogatja, mivel a fő célja, hogy feltárja a református köznevelésben az integráló pedagógia jelenlegi helyzetét.

2. SZAKIRODALMI ÖSSZEGZÉS

Ma a Föld lakosságának, mintegy 10 % - át fogyatékkal élőnek tekintik. Az Európai Unió országaiban a munkaképes korúak 14,5 %-át becsülték speciális szükségletűnek, az új tagállamok csatlakozása előtt. Ez a 14 tagállamban több mint 26 millió embert jelent.

Magyarországon a speciális szükségletű személyek számának felmérése a népszámlálások idején történt. **A 2001. évi népszámlálási adatok szerint 577 006 fogyatékos ember él hazánkban, ez a népesség 5,66 %-a.**¹ Amint a népszámlálási adatokból is kiténik, a 30-as évekhez képest, amikor 41 648 speciális szükségletűt számláltak, jelentős eltérés tapasztalható. Vélelmezhetőleg a valóságban nem emelkedett ilyen arányban a számuk. Az orvostudomány fejlődése, a róluk való gondoskodás, a gyógypedagógia, mint a fogyatékosokkal foglalkozó tudomány fejlődése, specializálódása tette mindinkább láthatóvá őket. **A téma tehát nem új, de mégis időszerű.**

2001-ben a 14 év alatti gyermekek között 28 803, és a 15-19 éves korosztályban további 13 882 speciális szükségletű gyermeket számláltak. 42 685 gyermek neveléséről-oktatásáról kell gondoskodni, ami több mint az 1930-as népszámlálás összes fogyatékosainak száma.

2011-ben 30 149 gyermeket oktattak gyógypedagógiai tanterv szerint, integrált keretek között 50 987 fő részesült nevelésben-oktatásban, Magyarországon ebben az évben összesen 81 136 tanuló vett részt gyógypedagógiai oktatásban.²

2.1. A gyógypedagógiai nevelés-oktatás alanyai

A sajátos nevelés alanyainak meghatározásakor a szokásostól eltérő testi-lelki állapotot, vagyis a fogyatékossgot jelöljük meg kritériumként. Önmagában a fogyatékossgai kritérium azonban nem elegendő. Figyelembe kell vennünk a sajátos nevelésre való ráutaltságot is. **Csak az a gyermek válik a sajátos nevelés alanyává, akinél a szülő, a pedagógus, a társadalom felismeri a sajátos nevelésre való ráutaltságot.**

„A sajátos nevelés szükségessége tehát a nevelés azon alanyainál áll elő, akiknél az átlagos, szokásos nevelés eredménytelennek bizonyul. A sajátos nevelésre való ráutaltság leglényegesebb jegye az átlagos, szokásos nevelés eredménytelensége.”³

Ez a gondolat, ma is igaz elemeket tartalmaz. **Kiemeli**, hogy az átlagos nevelés eredménytelensége, **az akadályozottság, a gyermeket csak negatív oldalról jellemzi**, egyáltalán nem fogalmazza meg a sajátos nevelés lehetőségeit. **Korábban** a sajátos nevelhetőséget a fogyatékos, abnormális, sérült, károsodott, rendellenes, anomáliás, akadályozott, kóros, defektusos, fejlődésben gátolt, pszichikailag és fizikailag sérült, retardált stb. fogalmakkal közelítette meg a szakirodalom. Nálunk az igen elterjedt fogyatékos fogalomhoz, az általában maradandó, tartós, biológiai károsodást is jelző jelentés társult. Ugyanakkor, sajátos nevelésre szoruló, de „hagyományos” értelemben véve nem fogyatékos gyermekek csoportját is említi a szakirodalom.

A sajátos neveléssel foglalkozó tudományt szerte a világon különböző meghatározásokkal illeték, mint speciális pedagógia, különleges gyermekek pedagógiája, defektológia, gyógypedagógia.

Hazánkban a fogyatékosok ellátásával a gyógypedagógia tudománya foglalkozik. A fogyatékossgai csoportok speciális pedagógiái:

- oligofrénpedagógia = értelmi speciális szükségletűek gyógypedagógiája
- szurdopedagógia = hallási speciális szükségletűek gyógypedagógiája
- tiflopedagógia = látási speciális szükségletűek gyógypedagógiája
- logopédia = beszédspeciális szükségletűek gyógypedagógiája
- szomatopedagógia = mozgásspeciális szükségletűek gyógypedagógiája
- pszichopedagógia = érzelmi, akaratilag fogyatékosok gyógypedagógiája.

2.2. Az elkülönített és az integrált oktatás

Az 1993-as év nemzetközi vonatkozásban is fordulópontra hozott a fogyatékos tanulókkal kapcsolatban. Az ENSZ közgyűlése elfogadta a fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályzatot,⁴ amelyben kimondták, hogy az államok biztosítsák integrált formában az egyenlő alap-, közép-, és felsőfokú oktatási formákat a fogyatékosok számára. Megfogalmazták, hogy amennyiben a többségi iskolarendszer nem tudja kielégíteni az ezirányú igényeket, szóba jöhet a speciális iskoláztatás.

A fogyatékosok oktatásában és a társadalmi integrációjában is az első és legfontosabb lépés az a szemléletváltás, amelynek következtében csökken a fogyatékosokkal szembeni előítéletes magatartás.

2.3. A gyógypedagógiai nevelés-oktatás ma, a sajátos nevelési igény

A nemzetközi gyakorlatban a sajátos nevelési igényű gyermekek körét nagyon gyakran az egyes országokban oly mértékkel tudják kiterjeszteni, amilyen mértékben anyagi, finanszírozási lehetőségeik ezt megengedővé teszik. Az OECD készítette egy nemzetközi összehasonlító tanulmányt, amelyben 3 nagy csoportját különböztették meg a speciális oktatási szükséglettel élőknek.

- Az első kategóriába tartoznak a szervi (organikus) rendellenességen alapuló fogyatékoságból adódó speciális oktatási szükségletek;
- A második kategóriába a nem szervi rendellenességen alapuló tanulási nehézségekből fakadó speciális oktatási szükségletek tartoznak;
- A harmadik kategóriába tartoznak az olyan speciális szükségletek, amelyeknek alapja valamilyen társadalmi, kulturális, nyelvi (pl.: kisebbségi) jellemző.

Az integrált nevelés-oktatás, az integráció fogalma, fajtái, szintjei

Az integráció fogalma a Magyar Értelmező Kéziszótár alapján: „különálló részeknek valamely nagyobb egészbe, egységbe való beilleszkedése, beolvadása, egységesülése”⁵

A sajátos nevelési igényű gyermekek vonatkozásában az integráció a gyermekek, tanulók beilleszkedését jelenti az épek közé. A nevelés-oktatásban megvalósuló integráció azt is jelenti, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek a többségi nevelési-oktatási intézményekben részesülnek ellátásban. Ez szoros összefüggésben van az esélyegyenlőség biztosításával, amennyiben nyitottá teszi a nevelési-oktatási intézményeket, vagyis bárki számára elérhető az ún. többségi nevelés-oktatásban való részvétel.

Az integráció fajtái, szintjei

A korai időkben a gyermek azért szegregálódott, mert az integrált oktatásban sikertelennek bizonyult. A problémák okát a gyermekben, illetve annak fogyatékoságában keresték. Így jött létre az épektől való elkülönítés. Meg sem próbálták a környezet, a pedagógia oldaláról megközelíteni a kérdést. Ezzel egy merev, rugalmatlan intézményi

rendszer alakult ki. A 70-es évektől előtérbe került integrációs törekvések nyomán már az integrációnak nagyon különféle szintjeivel találkozunk a köznevelésben.

Az integrált nevelés-oktatás szintjei:

- **Spontán integráció** – azt jelenti, hogy a gyermek elhelyezése nem feltétlenül tudatos a többségi intézményben, egyéni bánásmódban, speciális segítségnyújtásban nem részesül. Többnyire a pedagógus jóindulatára van utalva. Sajátságos gyakorlatként ott jön létre, ahol a pedagógus érzelmi, emberbaráti, ismeretségi, keresztényi okokból úgymond befogad az osztályába sajátos nevelési igényű gyermeket, gyakran még a sajátos nevelési igény megállapítása előtt. Ugyancsak élő gyakorlat – saját munkám során is tapasztaltam – az oktatási intézmények részéről, a gyermek sajátos nevelési igényének nem tudomásul vétele. Ennek háttérében feltehetőleg az a demográfiai tény áll, hogy a csökkenő gyermeklétszám miatt az intézmények ún. gyerekhiánnyal küzdenek, ezért olyan tanulókat is befogadnak, akik sajátos nevelési igényűek. Azonban az „integrációnak” ezt a formáját választva a gyermeket (pl. enyhe értelmi sérült esetén) nem az eltérő tantervnek megfelelően oktatják. Gyakran tévesen alkalmazzák, ezekre az esetekre is az egyéni haladási ütem biztosítását. Feltehetőleg az alsó tagozat „bukás mentessége” is kedvez ennek a szakmailag kifogásolható gyakorlatnak. Sajnálatos módon a gyermek érdeke is háttérbe szorul, gyakran nem a szakirányú gyógypedagógiai fejlesztésben, rehabilitációs ellátásban részesül. A probléma pedig legkésőbb felső tagozaton kiütközik, amikor a gyermek képtelenné válik a normál pedagógia elvárásainak, tantervi követelményeinek megfelelni. Már nem „egy tanító néni” jóindulatára utalt, hanem a helyzetet, kialakult problémát nem értő szaktanárok értékelésére. Az iskola a kialakult helyzet ellen általában tantárgyi felmentésekkel igyekszik védekezni, illetve a szakszolgáltatóktól erre kér javaslatot. Így alakul ki az a helyzet, hogy gyakran kéri a gyermek mentesítését egyidejűleg matematikából, magyar nyelv- és irodalomból, idegen nyelvből, stb. Az eltérő, (csökkentett) tanterv nyújtotta lehetőségek mellett teljesítménye értékelhetővé válhatna. Ugyanakkor ebben a fajta „integrációban” **véleményem szerint a gyermek a többi gyermekkel való együtt nevelkedés mellett, az oktatás oldaláról gyakran azt tapasztalja meg, hogy ő, mi mindenre nem képes.** A másodlagosan kialakuló, teljesítménykudarca épülő viselkedési problémákról nem is beszélve. Ez a fajta pedagógia a hibát pedig a gyermekben keresi.
- **Lokális integráció** esetén, közös épületben folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek tanítása, fejlesztése ép társaikkal, de a gyermekek között nincs kapcsolat – például külön osztály, vagy csoport működik egy-egy iskolában vagy óvodában. Ennek jellemzően kialakult iskolai gyakorlata, az enyhe értelmi sérültek ellátásában a külön osztályban, vagy ún. összevont osztályban történő oktatás. A törvény 3 osztályfok összevonását teszi lehetővé és meghatározza az osztálylétszámokat. Ezekben az osztályokban a tanítást szakirányú végzettségű gyógypedagógus végzi. Előfordul sajnos még az a forma is, amikor eltérő tantervű tagozatként működik az iskolában ilyen ok-

tatás, azonban ezek a gyermekek ugyanazon udvaron elhelyezkedő, de másik iskola-épületben, vagy az épület viszonylag elzárt részében kapnak elhelyezést. Ez csökkenti az épekkal való találkozás lehetőségét, még a tanítási órák szüneteiben is.

- **Szociális integrációról** akkor beszélünk, amikor a tanórákon külön csoportokban folyik a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása, fejlesztése, de a tanórán kívüli időkből (napköziben, szakkörön, étkezésnél, szabadidős és sporttevékenységek során, kiránduláson) együtt lehetnek társaikkal.
- **Funkcionális integráció** esetén az együttnevelés, az együttfejlesztés a tanórákra és foglalkozásokra is kiterjed. Ennek két formája alakult ki a gyakorlatban. Az egyik, amikor bizonyos órákon, foglalkozásokon szervezik úgy a csoportokat, hogy azokon a gyerekek együtt vannak (*részleges integráció*), a másik, amikor a sajátos nevelési igényű gyermek minden idejét együtt tölti ép társaival (*teljes integráció*).⁶

Az elindult integrált iskoláztatási kísérletek vezettek el az inkluzív iskola modelljéhez. **Ma a funkcionális integráció nem mennyiségileg, hanem minőségileg is különböző szintjeiként említik az integrációt, mint fogadást, és az inklúziót, mint befogadást.**

Az **inkluzív, azaz befogadó iskola nem más**, mint nyitott többségi iskola, amely alkalmas a sajátos nevelési szükségletek kielégítésére is. Az **inklúzió pedagógiai szempontból több mint együttnevelés**. Szükségessé teszi a szemléletváltást a teljes tantestületben. A felmerülő nehézségekért nem a gyermek a „felelős”, a pedagógusnak kell változtatnia a hagyományos óraszervezésen és módszereken. A gyógypedagógus partnere a pedagógusnak a probléma megoldásában, nem egyedül ő a probléma kezelője. A teljesítményorientált pedagógiai stílus helyett a differenciáló, fejlesztő, önértékelésre alapozó pedagógiának kell érvényesülnie.⁷

Az integráció során a gyermeket a meglévő intézményi struktúrába illesztik, és azt várják el tőle, hogy legyen képes alkalmazkodni az elvárásokhoz.

Az inklúzió során újra gondolják a tanítási-tanulási folyamat kereteit és azokat a feltételeket, amelyek ahhoz szükségesek, hogy valamennyi tanuló – beleértve a sajátos nevelési igényű és tehetséges gyermekek – haladása biztosított legyen. Az inkluzív nevelési-oktatási intézmény az átlagtól bármilyen irányban eltérő gyermekek együttnevelését tudja biztosítani.

3. INTEGRÁLTAN OKTATOTT SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK HELYZETE NAPJAINKBAN

A pedagógiai szemléletváltás legfontosabb célkitűzése az integrált nevelés és oktatás erősödése anélkül, hogy az elkülönített oktatás és nevelés lehetősége megszűnne. A beiskolázás közös felelősség. Arról, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók speciális (szegregált) oktatás, vagy a többségi iskolában megvalósítható (integrált) oktatás, nevelés

körülményei között kezdik meg tanulmányaikat, a szülő, a szakértői bizottság és a speciális iskola, illetve a lakóhely szerinti iskola igazgatója dönt.

A szakértői bizottságok az arra alkalmas személyiségű gyerekek számára alapvetően nem szegregált iskolákat, hanem gondos mérlegeléssel az együttnevelést vállaló többségi iskolákat jelölik ki.

A törvény rendelkezése szerint a szülőt megilleti az iskolaválasztás joga. Amennyiben úgy dönt, hogy integráltan szeretné iskolába járatni gyermekét, akkor a szakértői bizottság javaslatára a lakóhely szerinti önkormányzattal (jegyzővel) történt egyeztetést követően kialakított intézményi lista alapján választ gyermeke sajátos nevelési igényeinek megfelelő intézményt.

A tapasztalatok azt mutatják, hogy az egyeztetés még nem zökkenőmentes:

- A listára felkerülnek szükséges tárgyi és személyi feltételekkel nem rendelkező iskolák is;
- A területileg illetékes önkormányzatok a sajátos nevelési igényű gyermekek sorsának alakulásáért nem érznek felelősséget, nem törekednek a szükséges feltételek kialakításához szükséges források előteremtésére;
- Még nem működik az úgynevezett „integrációs protokoll”, amely a sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülő, az iskolák, a különböző segítő intézmények és szakemberek együttműködését koordinálja. Próbálkozások vannak, de ezek még komoly fejlesztésre, kidolgozásra várnak. Ennek hiányában ma még a vidéki nagyvárosban élő szülő végig kilincsel számos iskolát, mire talál olyan igazgatót, aki megszanja, s befogadja sérült gyermekét. A sajátos nevelési igényű gyermekekkel, tanulókkal kapcsolatos szervezett, törvényi és intézményes segítség széleskörű. Több törvény különleges juttatásokat biztosít megsegítésükre, így kedvezményes az ételmezésük, utazásuk. A sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő családokat szintén több, szociális kedvezmény és juttatás illeti meg (emelt családi pótlék, útiköltség térítés, meghosszabbított GYES stb.). Jó, ha az iskolák, pedagógusok tudnak ezekről, de tennivalót csak a sajátos nevelési igényű neveléshez és oktatáshoz szükséges feltételek megteremtése ad számukra. Az általános iskolák többsége tartózkodik a speciális szükségletű tanulók felvételétől.

Ennek okai: felkészületlenségük, másrészt rossz beállítódásból fakadó működési hibák, amelyek a fenntartó és a többségi iskola pedagógusainak szemléletváltását is sürgetik. Például:

- Attól tartanak, hogy ha felveszik a tanulót, s annak rendje-módja szerint bekerül az alapító okiratba a feladat, a környék összes sérült gyermeke náluk kopogtat.
- A fenntartók a település egy-egy intézményét jelölik ki integráló iskolának, így valóban jogosnak tűnhet a fenti félelem.
- Más vélemény szerint a tantestület egy-egy speciális szükséglet típusához tartozó gyermekek fogadására esetleg felkészült, de többre nem.
- Az iskolák a „minőségi” munkát, az iskolák közti jó továbbtanulási pozíciójukat féltik.
- Attól tartanak, hogy az integráció vállalása a jó tanulók, vagy általában a többi tanu-

ló szüleit eltántorítja iskolájuktól. Az integrált óvodai nevelés, iskolai nevelés, oktatás megszervezését segíti a jogszabály.

Nevezetesen – amennyiben az óvodai foglalkozás, tanórai foglalkozás elsődlegesen nem a sajátos nevelési igényből eredő hátrány csökkentését, a tanuló egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitációját, rehabilitációját szolgálja – a tanító, tanár számára elegendő a jelenlegi végzettsége.

Azonban ebben az esetben is szükséges a sajátos nevelési igény típusának megfelelő végzettséggel és szakképzettséggel rendelkező gyógypedagógus (terapeuta, konduktor) segítő közreműködésének a biztosítása. Ez régebben csak a testi, érzékszervi és beszéd fogyatékoság miatt sajátos nevelési igényűek integrált oktatása esetében volt törvényesen lehetséges. **A sajátos nevelési igényű tanulók jelenléte újszerű kihívásokat hoz a többségi iskolákba.** A speciális pedagógiai, módszertani, tanulás-szervezési kérdéseken kívül a tárgyi feltételek megteremtése is szükséges, mely sok esetben gondot okoz. A sajátos nevelési igényű gyermek nevelése, oktatása iránt elkötelezett pedagógus kezében van a lehetőség, hogy a nehezebb feltételek mellett is feltárja és felszínre hozza a tanulóban rejlő értéket a sérült gyermek, a közösség és a saját maga számára.

Az inkluzív nevelés kihívást jelent a verbeli pedagógusoknak, akik közül többen is szívesen kipróbálnák az együttnevelést. A testi és érzékszervi speciális szükségletű tanulók integrált oktatása több évtizedes múltra tekint vissza, az értelmi sérült gyerekek együttnevelésére kevesen vállalkoznak.

Minden pedagógiai differenciáló szándék hátterében az a törekvés húzódik meg, hogy minden tanuló a neki megfelelő nevelésben és oktatásban részesülhessen optimális fejlődése érdekében. A differenciálás nélkülözhetetlen és sok variációban alkalmazott eszköz együttesként jelenik meg minden iskolában és iskolatípusban, amelyben eredményesre törekszenek. **A sajátos nevelési igényű tanulók hatékony oktatása, nevelése érdekében többszintű és változatos differenciálást célszerű megvalósítani, a csoportba sorolás, a célok, a tartalom, a követelmények, a szervezési módok és eszközök vonatkozásában.**

A mai általános iskola nem „gyermekbarát”. Csak idő kérdése, hogy aki „kilóg” a sorból, az mikor válik problémássá, lemorzsolódóvá, lemaradóvá.

4. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

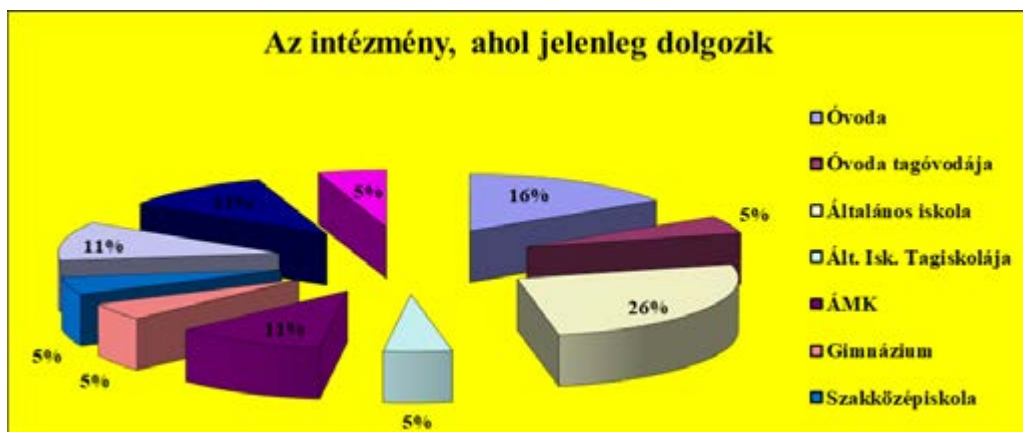
Az MRE-n belül jelenleg 157 református fenntartású oktatási intézmény van, melyekhez kapcsolódott az alábbi, 2018/2019-ben végzett kérdőíves kutatás és interjú. 102 intézményből érkezett visszajelzés. Az itt bemutatott eredmények – terjedelmi korlátok miatt – nem a teljes kérdőív elemzései.

4.1. Intézményére vonatkozó adatok, kérdések

Az intézmény fenntartója (n=102)	
MRE Zsinata	5%
Református egyházkerület, egyházmegye	23%
Református egyházközség	72%

Az intézmények fenntartásának adataiból is jól látszik a református egyház alulról építkező jellege. Azonban a szakmai támogatás nehézsége is ez egyben, hiszen az intézmények mindegyikének más a fenntartója, így mindenkivel külön-külön szükséges az egyeztetés a képzés, támogatás, módszertani segítségnyújtás területén.

Alapfokú oktatási intézményből érkezett a válaszok 42%-a, Középiskolából 26%. Feltehetően, hogy a gyerekek nem tűntek el a rendszerből az alapfokú iskola után, de a tapasztalataim azt mutatják, hogy amíg a református általános iskolák helyel-közzel helyén kezelik több-kevesebb sikerrel az SNI tanulókat, a református középiskolák sokkal kevésbé tudják megoldani az SNI ellátás feladatait.



Az intézmények 32%-ába több mint 301 tanuló jár, 21%-ában 51 és 150 között van a tanulólétszám, 32%-ában pedig 151 és 300 közötti tanuló végzi tanulmányait.

Ez alátámasztja a települések választadási arányát is, hiszen ott is a községek és a városok aránya volt a legmagasabb.

4.2. Sajátos Nevelési Igényű tanulók oktatására-nevelésére vonatkozó általános kérdések

Arra a kérdésemre, hogy a református intézményében **oktatnak-e SNI-s tanulókat**, a válaszolók közül **91% válaszolt igennel**.



Ez azt feltételezi, hogy még most is több helyen az SNI tanulók oktatását gyógypedagógus bevonásával külön igyekeznek megoldani, főleg, ha értelmi hátrány is fenn áll.

A következő kérdések az integrált oktatásra vonatkoztak.

A kérdésekre adott válaszok feldolgozása során nagy várakozással tekintettem az integrált oktatás kérdéskörére.

Számomra nem meglepő módon az értékelt válaszok közül az integrált oktatásban résztvevők aránya 87,7%. Erre magyarázat a már általam említett oktatás finanszírozásának változása. Sok iskola a gazdálkodási nehézségek megoldása okán felvállalta az SNI-s tanulók integrációját, mely „pótolta” az egyébként az oktatási büdzséből kieső pénzeszegeket. Lehet, hogy csak az én tapasztalataim nagyon negatívak, de én úgy éreztem, hogy ez az egyébként pedagógiai szempontból előre mutató folyamat, nem mindig a kívánalmaknak megfelelően alakult és jelenleg sem a megfelelő irányba halad.

21. Az integráltan oktatott-nevelt Sajátos Nevelési Igényű tanulók átlagos létszáma az osztályokban/csoportokban	
1-2 fő	82%
3-4 fő	17%
5 főnél több	1%

A válaszok alapján **az integráltan oktatott tanulók száma átlagban 3 fő/osztály** körül mozog intézményenként. Ez egy kezelhető létszám. Az viszont, hogy az **osztályok 17%-nál ez 3-4 tanulót, 1%-nál 5 tanulónál több gyermeket jelent osztályonként**, az megoldásra váró probléma.

Nagyon nehéz helyzetben vannak azok a pedagógusok, akik a mai oktatás kihívásai mellett ilyen létszámú SNI gyermek integrált együttnevelését próbálják megoldani. Számukra nélkülözhetetlen fontosságú a folyamatos gyógypedagógus által biztosított konzultációs lehetőség, a módszertani képzések és az egyéni bánásmód alkalmazása.

Az SNI típus meghatározása során érdekes adatokkal találkoztam. A gyógypedagógiai kategóriák feltüntetésénél a szakértői vélemények által használt gyógypedagógiai kategóriákat használtam a beazonosíthatóság miatt. Sajnos ez több esetben nem azonos a jelenlegi szakirodalmi kategóriák szóhasználatával. (Pl. enyhe értelmi fogyatékos – enyhe fokú értelmi hátrány.)

Az integrált módon oktatott-nevelt tanuló/tanulók	
enyhe értelmi fogyatékos	36%
nagyothalló	18%
siket	0%
vak	0,9%
gyengénlátó	4,5%
mozgássérült	19,8%
autista	19,8%
egyéb pszichés fejlődési zavar	63%
beszédspeciális szükségletű	58%

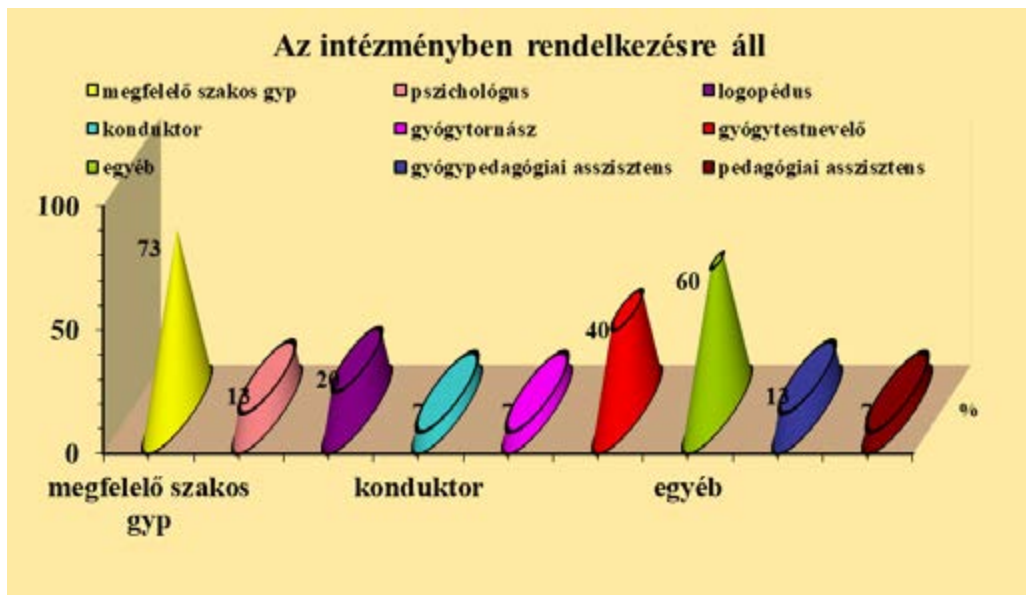
Várható volt, hogy az egyéb pszichés fejlődési zavar lesz a vezető probléma típus, de később átgondolva a válaszokat, valamint a településszerkezetet tekintve, ahol a református intézmények többségének szolgálata történik, valósnak tűnik az a tény, hogy nem csak ebből a körből kerül ki az integráltan oktatott gyermekek többsége.

A kistelepülések iskolái több, más speciális szükségletű (SNI) kategóriába tartozó, környezetükben lakó kisgyermeket oktatnak integráltan.

Mely oka, többértéű lehet:

- szeparált intézmények hiánya,
- speciális iskolák távolsága,
- helyi sajátosságok...

A válaszadók 79%-a jelezte, hogy van megfelelő szakember a gyermekek oktatásához, elsősorban megfelelő végzettségű gyógypedagógust (73%), gyógytestnevelőt (40%), valamint logopédust említettek (20%).



Mivel több válasz is lehetséges volt, így van olyan intézmény, ahol sok képzett pedagógus segíti a munkát, és van olyan, ahol egyetlen gyógypedagógus sincs.

Ezzel analóg az a kérdés is, hogy a település nagysága és elhelyezkedése mennyire befolyásolja az adott válaszokat. A pontosabb rálátás kedvéért egy pár kérdőívnél ezt a szempontot kifejezetten szem előtt tartva vizsgáltam, és igazolva látom azt a feltételezést, miszerint az iskola minél kisebb településen található, annál alacsonyabb százalékban rendelkezik speciális szakemberrel. A rendelkezésre álló eszközök tekintetében hasonló eredményeket kaptam.

Az érdekesebb kérdést és a nagyobb feladatot, valamint az oktatás tartalmi szervezésében a nagyobb kihívást, az enyhe értelmi sérült gyermekek integrált oktatása jelenti. A megkérdezettek 38%-a válaszolt úgy, hogy oktatnak enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulókat integráltan. Az tény, hogy a gyerekeket csak a készségórákon oktatják együtt a többi tanulóval, ami nem a tényleges integrációt jelenti. Ezekben a református intézményekben még nagyon sok feladatunk van a befogadás területén.

Másik fontos kérdés az értékelés módja, menete. Az integrált oktatás során mindig a rá irányadó tantervnek és követelményrendszernek megfelelően kell értékelni a speciális szükségletű tanulókat, ez nem alternatíva, hanem ez az elvárt és szabályos mód. Nem választható, hanem minden esetben kötelező SNI-s irányelv és speciális tantervek alkalmazása.

Ebben, ha gyógypedagógus segítségének igénybevételére van lehetőség, az segíti a korrekt, reális eredmények szakmai szempontokkal történő alátámasztását.

A keresztény erkölcsi és etikai nézetekre támaszkodó intézményekben minden esetben, felekezeti hovatartozás nélkül, felmerül a kérdés, hogy saját szolgálatukban, munkájukban hogyan segíti a református pedagógusokat ez az erkölcsi támasz.

A következő két kérdés erre a területre fókuszált.

- Az Ön intézményének Pedagógiai Programjában hogyan jelenik meg a befogadás keresztény erkölcsi alapelve? (n=54)

A kapott válaszok az alábbi felsorolásban összesítettem:

- Elfogadás jellemző. Segítségnyújtás. Tisztelet másokkal szemben.
- Az általános szeretet parancs alapján: azt tedd másoknak, amit szeretnél, hogy veled tegyenek az emberek: A tanulók felzárkóztatásával a lemorzsolódást megakadályozva igyekszik az iskola a tanulók számára biztosítani a keresztényi törődést. A differenciált tanulás-szervezéssel az esélyegyenlőséget biztosítva, a szakemberekkel együttműködve a megfelelő felkészültséget biztosítják.
- Fejlesztési folyamat / napirend része, szabadidős program fix területe.
- Református intézményként minden kisebb és nagyobb gyermeket olyannak fogadunk el, amilyenek az Isten megteremtette. A mi dolgunk az ő útjának kísérése, sorsának támogatása a tanítás, a hit és a szeretet által.
- Ha egy elemet kellene kiemelni, akkor a példamutató keresztényi viselkedés lenne az. Viselkedésünkkel, hozzáállásunkkal és megszerzett tudásunkkal együtt azon vagyunk, hogy a tanulók, gyermekek környezete mindannyiunk számára élhető és biztonságot, szeretetet adó legyen.
- A pedagógiai program alapján a nevelés-oktatás sajátossága, hogy a tanulók személyiségének kibontakoztatásának elősegítését írja elő. Minden tanuló számára előírja a magas színvonalú és szeretetteljes oktatást.
- Tartalmazza a keresztény szemléletű oktatás-nevelés alapelveit. Iskolai rendezvényeinkben, mindennapjainkban is jelen vannak a keresztény tanítás elemei.
- Minden gyermek egyenlő.
- Iskolánk nyitott. Nemcsak azokat kívánja befogadni, akik református vallásúak, hanem azokat is, akik vállalják az iskola szellemiségét.

A tanügyi dokumentumnak számító pedagógiai programban való megjelenés nagyon változó, ez jól mutatja a református sokszínűséget. Ami a legfontosabb, hogy itt kiemelten a szakmai elveknek és ezzel párhuzamosan az erkölcsi hitvallásnak kell megjelennie, amely

az intézmény minden munkatársára kötelezően tartalmazza az irányelveket. Ezért fontos, hogy ebben mit rögzítenek az intézményeink. Az elköteleződés megvan, látható a válaszból, de a szakmai elvárásrendszer még nagyon hiányosan jelenik meg. Ehhez kapcsolódóan egy következő kérdés így hangzott: „Keresztény pedagógusként eszébe jut-e olyan bibliai íge, amely segíti Önt az SNI gyermekek befogadásában?” 52 válasz érkezett, közülük néhány igeverset emelünk ki:

- „... aki egyet befogad közülük, engem fogad be...” (Mt 6,33)
- „A gyermek pedig növekedett és erősödött, megtelt bölcsességgel, és az Isten kegyelme volt rajta.” (Lk 2,40)
- „Aki nem úgy fogadja az Isten országát, mint egy kisgyermek, semmiképpen nem megy be abba.” (Lk 18,17). „Aki tehát megalázza magát, mint ez a kisgyermek, az a nagyobb a mennyek országában.” (Mt 18,4) „És aki befogad egy ilyen kisgyermeket az én nevemben, az engem fogad be.” (Mt 18,5)
- „Velem van az Úr, nem félek...” (Zsid 13,6)
- „Mi erősek pedig tartozunk azzal, hogy az erőtlenek gyengeségeit hordozzuk és ne a magunk kedvére éljünk,” (Róm 15,1)
- „Aki befogadja azt, akit küldök, engem fogad be, s aki engem befogad, azt fogadja be, aki engem küldött.” (Jn 13,20)
- „Szeresd felebarátodat, mint tenmagadat!” (Gal. 6,2)
- „Semmiért se aggódjatok, hanem imádságban és könyörgésben..... tárjátok fel kéréseiteket Isten előtt.” (Fil 4,6)
- „Karoljátok fel tehát egymást, amint Krisztus is felkarolt benneteket Isten dicsőségére.” (Róm 15,7)
- „Vigyázzatok, hogy senki se fizessen a rosszért rosszal, hanem törekedjétek mindenkor a jóra egymás iránt és mindenki iránt.” (1Thess 5,15)
- „A király így felel majd nektek: Bizony mondom nektek, valahányszor megtettétek ezeket akár csak eggyel is az én legkisebb testvéreim közül, velem tettétek meg.” (Mt 25,40)
- „Bizony, az Úr ajándéka a gyermek, az anyaméh gyümölcse jutalom.” (Zsolt 127,3)
- „Ismerd meg juhaidat egyenként, törődj gondosan a nyájakkal” (Péld 27,23)
- Gyermekeim, ne szóval szeressünk, ne is nyelvvél, hanem cselekedettel és valóságosan. (1Jn 3,18)
- Engedjétek hozzám jönni a kisgyermekeket, és ne akadályozzátok őket, mert ilyeneké az Isten országa...” (Lk 18,16)
- „És mindent, amit csak cselekesztek szóval vagy tettel, mindent az Úr Jézusnak nevében cselekedjétek, hálát adván az Istennek és Atyának Ő általa.” (Kol. 3,17)
- „Példát adtam nektek: amint én tettem veletek, ti is úgy tegyetek.” (Jn. 13, 15)
- „Úgy szeressétek egymást, mint ahogyan én szerettelek titeket” (Jn 13,34)

A Biblia elsősorban erkölcsi oktatásról gondoskodik, és segít megismerni Istent. Megért-hetjük belőle „az igazságosságot, a jogos ítéletet és a becsületességet, minden útját annak,

ami jó” (Péld 2,9). „A bölcsességet az eredményei igazolják” – mondta Jézus (Mt 11,19, *ÚEF*). Nagyon sok bizonyíték szól amellett, hogy a Biblia tanácsai beválnak. A legjobbat hozzák ki belőlünk. „Bölcsésé [teszik] a tapasztalatlant”, „megvidámítják a szívet”, valamint „fölragyog [tőlük] a szem”, vagyis tisztán láthatjuk, mi helyes erkölcsileg, és így Istennel is jó kapcsolatot ápolhatunk (Zsoltárok 19,7-8).

A Bibliából kiderül, hogy Isten szereti azokat, akik tisztelik a hatalmát és az irányadó mértékeit. Ezért nem fogja a végtelenségig túrni a gonoszsgot és az azzal járó szenvedést. A gonoszok „útjuk gyümölcsét eszik majd”, vagyis elszenvedik tetteik következményeit (Péld 1,30-31). „A szelídek pedig öröklük a földet, és gyönyörködnek majd a béke bőségében” (Zsolt 37,11).

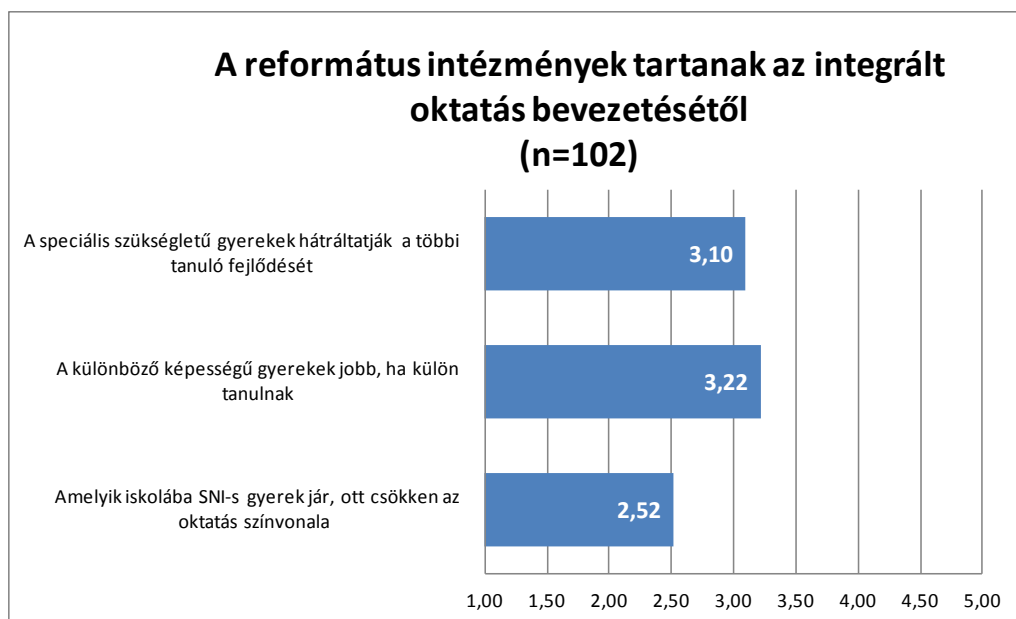
Ahhoz, hogy élhessünk az új világban, oktatásra van szükség. „[Istennek] az az akarat, hogy mindenfajta ember megmentésben részesüljön, és az igazság pontos ismeretére jusson” – áll az 1Timóteusz 2,3-4-ben. Az igazság például a Bibliának mindaz a tanítása, melyet a királyság alkotmányának is nevezhetünk, vagyis a törvényei és alapelvei. Példákat találhatunk ezekre Jézus Krisztus hegyi beszédében (Mt 5–7. fejezet).

A válaszadók által idézett bibliai igék nagyon jól mutatják, hogy még a kutatás témáját tekintve is mennyi igehely van, amelyek arra irányítják a keresztény pedagógusok figyelmét, hogy szerintük mi a szolgálatuk során az Isten által elvárt helyes magatartás a befogadás terén.

5. A PEDAGÓGUSOK ATTITŰDJÉNEK VIZSGÁLATA

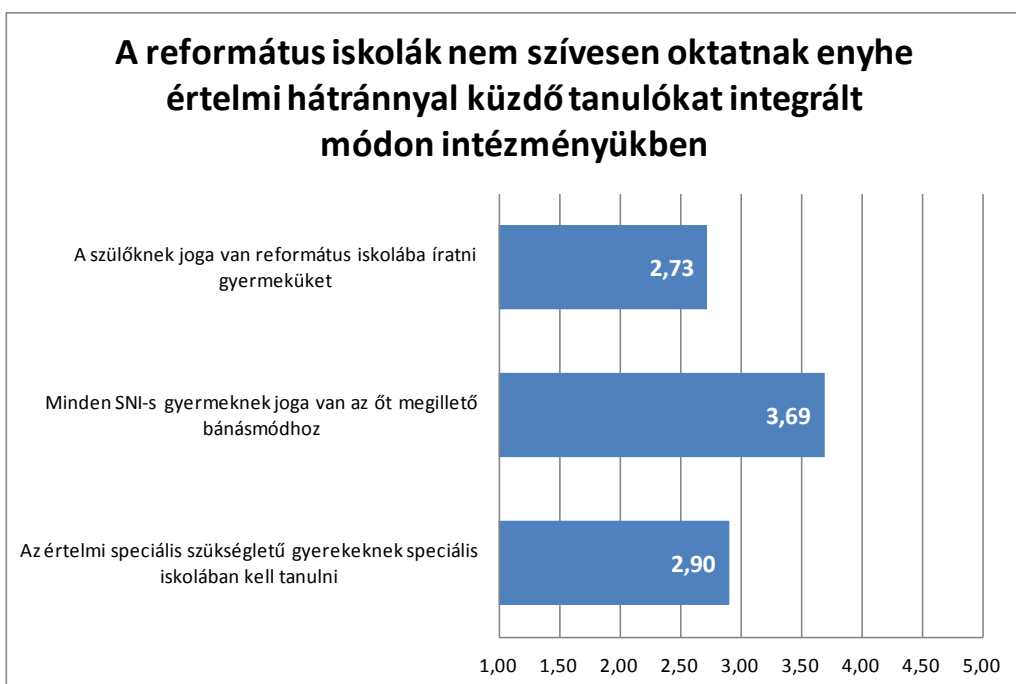
Elsősorban a pedagógusok attitűdjére voltam kíváncsi, ezen belül arra, hogy a megelőző kérdések során felvázolódó kép mennyire vetíti előre és mennyire releváns a következő válaszokkal.

Az értékelés során témakörönként csoportosítva szerepelnek az adott válaszok. A visszajelzők 1-5 közötti skálán értékelték. Az alábbi összegzésben ezek átlaga található, melyben 1 jelentése abszolút nem ért egyet, míg az 5, a teljesen egyetért. Nagyon érdekesek ezek alapján a visszajelzések.



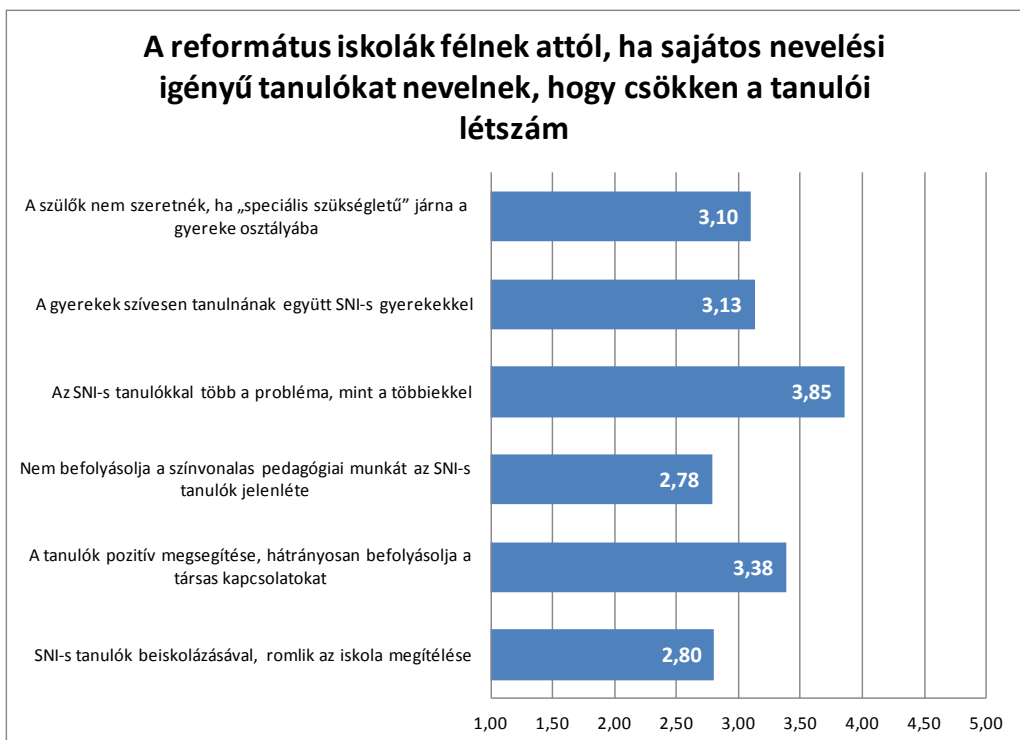
Ebben a kérdés csoportban láthatóan sok a **bizonytalan válasz**, de mindezek mellett az is érzékelhető, hogy többen vannak azon a véleményen, hogy nem gátolja az oktató-nevelő munkát az SNI-s tanulók jelenléte a református iskolákban.

Egy következő kérdéskör ezt a vonalat vitte tovább, melyben arra voltam kíváncsi, milyen a református iskolák hozzáállása az enyhe értelmi sérült tanulókhoz. Ellentmond az előző válaszoknak az a tény, miszerint sokan nem tartják megfelelőnek az SNI-s gyermekeket nevelő szülők azon jogát, hogy maguk válasszák ki az iskolát, ahol gyermekük tanul.

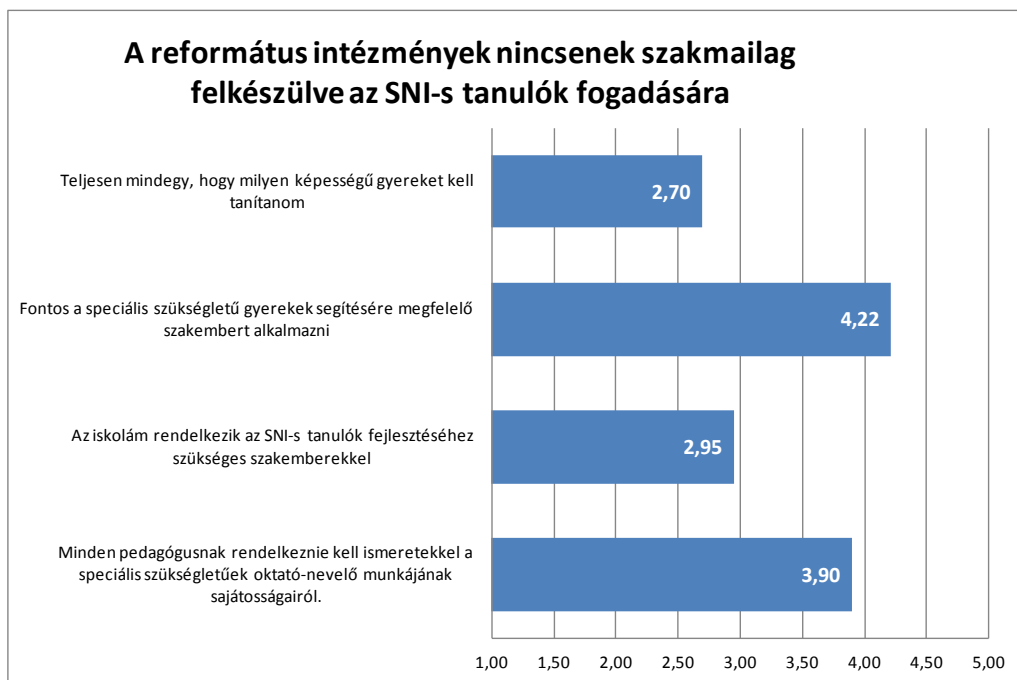


Ezzel szemben egyetértenek azzal, hogy joga van minden gyermeknek az egyenlő bánásmóddhoz. Kiegyenlített az elutasító és a helyeslő válaszok aránya, annak a kérdésnek a megítélésénél, hogy az értelmi speciális szükségletű tanulóknak speciális iskolába kellene járniuk. Azokat a válaszadókat, akik bizonytalanok az igenlők csoportjához adva, világossá válik az értelmi hátránnyal rendelkező tanulókkal szemben támasztott ellenérzés, valamint az a feltételezés, hogy az Ő oktatásuk jelenti a legnagyobb kihívást az integráció során a református intézményekben.

A következő kérdéskörben a kapcsolódó félelmeket vizsgáltam, ennek eredménye az, hogy a református iskolák és pedagógusai félnek attól, hogy romlik a megítélés és csökken a tanulólétszám, amennyiben az intézményben integrált oktatás valósul meg.



A következő egység az iskolák szakmai felkészültségére koncentrált. A lényeg és a megoldás is benne van a következő válaszokban.



A pedagógusok szerint egyáltalán nem mindegy, hogy milyen képességű gyermekeket tanítanak. Hiányolják a szakmai segítséget, érzik, hogy az oktatás során nem rendelkeznek a megfelelő ismeretekkel. Látják és tapasztalják, hogy iskoláikban a legtöbb esetben nincsenek meg az integrált oktatás alapvető kritériumainak megfelelő eszközök és a szakértelem.

Ebből kiindulva a befogadással párhuzamosan szükséges olyan átfogó felkészítő, tanácsadó és továbbképző rendszert működtetni, amely a bizonytalanságokat és az ellenállást feloldva segíti a pedagógusok integráló munkáját és ezen keresztül az SNI státuszú gyermekek iskolai előmenetelét a református fenntartású köznevelési rendszerben.

6. ÖSSZEFOGLALÁS

A feladatot, melyet a kutatásom elején magam elé tűztem, igyekeztem minél pontosabban és szakszerűbben végrehajtani. Igyekeztem megvilágítani, hogy a református oktatási rendszerben, hol van a Sajátos Nevelési Igényű gyermekek oktatásának helye. Most a munka végén úgy érzem, hogy csak a kérdéseim szaporodtak, melyekre igyekszem a további munkám során további megoldásokat is keresni. Az egyházi intézmények, épp úgy, mint a magyar köznevelés többi intézményei, az útkeresés és a megoldások felkutatásának szakaszában tartanak. **A speciális szükségletű gyermekek számának növekedése társadalmi tény.** Ezek az ellátottak nem is mindig rendelkeznek szakértői véleménnyel. Így egyértel-

mű, hogy a református intézmények is **keresik azokat a lehetőségeket**, melyek megfelelő megoldásokat adhatnak a keresztény hitvallásunk által is sokoldalúan megtámogatott együttnevelés kihívásaira.

A szakirodalmak és a törvények tanulmányozása során úgy gondoltam, biztos vagyok benne, tudom, hogy hol tart ma az SNI-s tanulók nevelése a református köznevelésben. **A kérdőívek válaszainak értékelése és az ehhez kapcsolódó interjúk azonban csak kételyeket teremtettek.**

Az elmúlt évek során sok előre mutató esemény történt ezen a területen, és a gyerekek helyzete egyre jobbá vált. Én úgy gondolom, hogy a gyermekekkel való foglalkozás **lényege az értük való tenni akarás, pont olyan módszerekkel és mértékben, melyre az adott gyermekeknek az adott életkorban éppen szüksége van.** A református intézményrendszer erre az igényre reagálva hozta létre 2013-ban a **Református Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézményt és Pedagógiai Szakszolgálatot**, mely országosan koordinálja a református fenntartásban működő köznevelési intézményekben a speciális szükségletű gyermekek, tanulók ellátását.

A kutatás és elemzések végére viszont úgy érzem, hogy az-az irány és az a lendület, mely a református intézményrendszer növekedésével párhuzamosan elindult, **most megrekedt.** A táblacserés új és a nagymúltú református intézmények egységes szemléletformálása más fókuszot adtak a református oktatási stratégiának. A kutatás eredményei egyértelműen mutatják, hogy az **intézmények különböző próbálkozásokkal igyekeznek utat keresni a speciális szükségletű gyermekek ellátásának megszervezésére.**

Láthatóan elérkezett az idő, hogy megfelelő, betartható és jól ellenőrizhető keretek kellenének a református köznevelés számára, melynek kiemelt része ez a terület. **A változásnak mindig előre mutatónak kell lenni.** Építkeznie kell a már meglévő értékekre, folyamatszerűen kell megvalósulnia. Először meg kell teremteni a **szakmai irányvonalakat, melyeket a speciális szükségletű ellátásban részt vevő intézmények elfogadnak,** és ha az elkészült, működőképes és megvalósítható, akkor felszámolni a régiből azt, ami nem működik, nem hatékony az ellátottak szempontjából.

Ebben a folyamatban óriási támogatást jelent, hogy a református pedagógusok és vezetők kérdőíves válaszaiból és az interjúkból is kiderül, hogy **nem az elutasítás dominál a feladattal kapcsolatban,** inkább a támogatás, a szakember hiány, a pedagógusok képzetlensége az, ami a folyamat megakadását okozta.

7. JAVASLATOK, FEJLESZTÉSI LEHETŐSÉGEK

Ma az oktató-nevelő munka területén zajló gyökeres változások fényében, amikor napról-napra változik még a törvényi környezet is, nagyon nehéz javaslatokat tenni. A mai tudásom birtokában, fontossági sorrendet szeretnék állítani az általam javasolható „teendők” között.

- Teljes és széleskörű tájékoztatás: **nem a puszta tények ismertetése**, hanem valós felkészítése a fogadó közegnek. Egyedül ez vezethet eredményre.
- A **református pedagógusok továbbképzése**, óvodapedagógusok, tanítók, tanárok felkészítése arra, hogy milyen eszközöket, módszereket használhatnak oktató-nevelő tevékenységük során a speciális szükségletű gyermekek ellátásában, egy nagyon kiemelt feladat. Széles palettát kell eléjük tárni, hogy legyen módjuk a helyzethez legjobban alkalmazható kiválasztására.
- Gondos kiválasztása azoknak a református intézményeknek, ahol a feltételek már adóttak az integrált oktatás megvalósításához. Ez alatt nemcsak a dokumentumok megfelelő tartalmát értem, hanem a személyi, tárgyi feltételek meglétét is. Ezek a református helyszínek olyan **jó gyakorlatokat mutathatnak** a még a megoldások keresésének fázisában lévőeknek, amely nagy segítség lehet a megfelelő megoldások megtalálásában. (Református intézményi jó gyakorlatok a speciális szükségletű ellátás bemutatására: **bázisintézményi hálózat**.)
- Befogadó közeg, közösség kialakítása, segítő szakemberek bevonásával: szorosabb kapcsolatot kell teremteni a rendelkezésre álló szakemberekkel (gyógypedagógus, pszichológus...). A Református Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény országos hálózatának további feladatbővítése megoldás lehet.
- Pontos, nem kijátszható szabályozók megalkotása, NAT, Kerettantervek, SNI-s irányelvek alkalmazása a református oktatás-nevelés folyamatában, nem csak „papíron”.
- A törvények, a törvényesség, az egyenlő bánásmód, az esélyegyenlőség betartásának segítése a megfelelően végzett szakemberek, szaktanácsadók segítségével.

A törvényekben rejlő garanciák csak akkor érnek valamit, ha azokat az érintettek ismerik, betartják, és annak betartására ösztönöznek.

A református köznevelést támogató intézmények, a Református Pedagógiai Intézet és a Református EGYMI együttműködése a közös fejlesztések elindítása érdekében megkezdődött. A pedagógusok továbbképzésének lehetőségei, a hittanoktatásban felmerülő, a témához kapcsolódó kihívások megoldásában történő segítő megoldások kigondolása egy hosszú, de nagyon komoly feladat, mely még előttünk áll.

¹ www.nepszamlalas.hu

² www.kir.hu

³ Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*, Budapest, Tankönyvkiadó, 1987, 12.

⁴ ENSZ közgyűlése, A fogyatékos személyek esélyegyenlőségére vonatkozó alapszabályzat, 1993.

⁵ Juhász J., Szőke I., O. Nagy G., Kovalovszky M. (szerk.): *Magyar Értelmező Kéziszótár A-K*, Akadémiai Kiadó, Budapest, 1999, 596.

⁶ Mesterházi Zsuzsa: *Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásrendszerben*, Gyógypedagógiai Szemle, 2002, 1.

⁷ Földes Petra: *Speciális szükséglet vagy speciális szükségletűség? A befogadó pedagógia helye a magyar közoktatásban. Beszélgetés Dr. Csányi Yovanne-vel*, Új pedagógiai szemle 1, 2003, 67-63.

ÉDESNE PÁL EDINA

INKLUZÍV SZEMLÉLET A HITTANOKTATÁSBAN, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A LÁTÁSSÉRÜLTEK KATECHÉZISÉRE

BEVEZETÉS

1999 óta foglalkozom végzett hittanoktatóként gyermekek lelki nevelésével. Ekkor végeztem a KRE Nagykőrösi Tanítóképző Főiskolán, mint tanító és hittanoktató. A következő ősszel már mind a két szakterületet alkalmaztam, sőt egy addig számomra ismeretlen szakterület is fontossá vált, a gyógypedagógia. Az intézmény nyitott volt tanulásban akadályozott gyermekek részleges integrálására, ennek gyakorlati megvalósítását vállaltam kezdő pedagógusként. A következő tanévben meg is kezdtem tanulmányaimat a ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola oligorfén szakirányán. Lassan 20 éve végzem szolgálatomat hol egyházi, hol állami fenntartású intézményben, de még nem volt olyan osztályom, csoportom, ahol ne tudtam volna alkalmazni, vagy ne lett volna szükség e három tudományterület ismereteire. A történethez természetesen az is hozzátartozik, hogy kerestem is és keresem is azokat az intézményeket, csoportokat, ahol lehetőség van a krisztusi befogadást tükrözni a gyermekek felé. Hiszem, hogy Isten vezetése által vagyok és

taníthatok most a Kiskunhalasi Református Kollégium Központi Általános Iskolájában tanító hittanoktatóként. 2015/16-os tanévben egy különös folyamat részesévé válhattam, amikor az első osztályos tanulók között köszönthettem Gergőt, aki súlyosan látássérült. Az intézmény örömmel vállalta fel ezt a nemes és küldetésünkhöz igen közelálló feladatot. Azt gondolom, és intézményeinkben szétnézve látom, hogy az integráció már nem lehetőség, hanem szükségszerűség. A lehetőség az, hogy olyan módon valósítsuk meg, hogy valódi befogadás történjen, amelyben mindenki, aki részt vesz a folyamatban egyéni, vagy intézményi szinten fejlődhet személyiségében, képességeiben, önismeretében, Isten és emberismeretében egyaránt. Ebben a folyamatban kell egymás szolgálatát segítenünk, erősíteniünk. Nem vagyok tiflopedagógus, de tiflopedagógus segítségével része lehetek ennek a szolgálatnak. Tanulmányom célja sem más, mint bátorítás. Fogalmazzuk meg küldetésünket, majd ennek megfelelően bátran engedjük, hogy a szolgálat útján Isten megújító csodái valósággá váljanak saját és a körülöttünk lévő gyermekek, felnőttek

életében. Adja Isten, hogy a mi életünkben is történjen meg az a változás, mint Jakab Miklós vak- és siketmissziós lelkipásztor életében, aki így fogalmazta meg a benne történő attitűd változásának okát: „Mert Giligortól (koldusbotra jutott halló néma) való megrémülés egészen addig jelen volt, míg a Szentlélek ki nem építette bennem azt a krisztusi lelkületet, amelynek birtokában a „más” ember megértése, sőt megszeretése és szolgálata már nem terhet jelent, hanem reményteljes munkát, amelynek a gyönyörűsége csak annak jut osztályrészül, aki folyamatosan ilyen feladatokban tevékenykedik, és kapcsolatokat sző emberek és embercsoportok között.”¹

INKLUZÍV PEDAGÓGIA ÉS A KERESZTYÉN PEDAGÓGIA KAPCSOLATA

Manapság talán az egyik legkedveltebb kifejezés, mely pedagógiai intézmények kapcsán, pedagógiai jellegű szakmai beszélgetések esetében előkerül, az inkluzív szemlélet. Ez a kifejezés mindig azt sejteti, hogy nagyon korszerűek, nyitottak, befogadóak és felkészültek vagyunk, vagy leginkább azok szeretnénk lenni. Természetesen az inkluzív szemlélet életre keltése komoly szaktudományos felkészültséget, infrastrukturális hátteret, és talán amin a legnehezebb rövid idő alatt változtatni, társadalmi szintre emelt hozzáállást is feltételez. Számos elemző és összehasonlító tanulmány foglalkozik az inkluzív pedagógia fejlődésével, nemzetközi kitekintés mellett a hazai sajátosságok és eredmények feltárásával. A különböző jogi, szakmai sza-



bályozási háttérrel működő államok mindegyike kínál lehetőséget a sajátos nevelési igényű gyermekek iskolai nevelésére. Az más kérdés, hogy szegregáltan, vagy az integráció milyen minőségében valósul meg. A nevelés függ a tradícióktól, a társadalmi, a pedagógiai és a gazdasági lehetőségektől.² Abban viszont megegyeznek az összehasonlító elemzések alapján, hogy az integráció szükséges. Sőt az Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Szükségűek Oktatásának a Fejlesztéséért (EADSNE) kutatásai – melyet 15 ország iskolai tapasztalatai alapján fogalmazott meg – a sikerkritériumok között elsősorban a tanári attitűdök (szociális érzékenység, empátia, eltérések elfogadása, a különbségek kezelésének a képessége), a tanárok szakmai kompetenciája (gazdag módszertani repertoár, megfelelő segédanyagok és idő a sokféleség kezeléséhez), a támogató környezet iskolákon belül és kívül (igazgató, helyi irányítás, helyi közösségek, kormány, szakmai szervezetek részéről), és a kormányzati politika (és ennek megfele-

lő finanszírozási rendszer) jelennek meg. A tanulmány 2000-2001 év intézményi tapasztalatait gyűjti össze, de sikerkritériumként, feltételként talán ma is azonosulhatunk ezzel a tapasztalattal, annak ellenére, hogy a tanulmány nem tér ki az intézmények egyházi vagy állami fenntartására, a sajátos nevelési igény jogosultságára, sem a tantárgyi specifikumra. Számomra, mint tanító-hittanoktató számára azonban itt rejlik egy igen izgalmas kérdés. Van-e különbség, vagy talán célravezetőbb kérdés, van-e többlet lehetőség a hittanoktatásban az inkluzív szemlélet életre keltésében? Mielőtt azonban erre rátérnénk, két aspektust érdemes megvizsgálunk. Egyrészt hogy pontosan mit is takar az inkluzív szemlélet, inkluzív pedagógia és hogy erre hogyan tudunk keresztyén pedagógusként reflektálni, másrészt pedig, hogy mi generálja az inkluzív szemléletben rejlő fejlődési igényt és ennek milyen teológiai motívumai vannak.

INKLUZÍV SZEMLÉLET, INKLUZÍV PEDAGÓGIA

Az inklúziót pedagógiai szempontból az integráció teljes megvalósulásaként értjük, melynek létrejöttét a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról szóló törvény³ és a közoktatási törvény⁴ is egyértelműen biztosítja.

Az integráció célja, hogy az iskola minden tanuló számára az egyéni fejlődési szükségleteknek megfelelő szolgáltatást nyújtssa, és abból sem fogyatékos, sem más miatt senki ne szoruljon ki. A folyamat sajátosságához tartozik, hogy sokáig az integráció a gyógy-pedagógia kifejezése volt, de mára már a „mindenki pedagógiája” felé mutat. A következő táblázat is ebből a forrásból táplálkozik, bár tükröződni láthatjuk benne az általános pedagógia és az inkluzív pedagógia különbségét is. Hiszen nagyon sokszor az integrációtól való félelem egy kiszámítható, hatékony rendszer védelméről is szól.

A hagyományos gyógypedagógia és az inkluzív iskola összehasonlítása⁵

Tradicionális gyógypedagógia	Inkluzív általános pedagógia
Emberkép Defektusorientált, a gyermeket a defektusára redukálta. E defektusokat osztályozta, a fogyatékoság képezte a pedagógiai tevékenység alapját.	Emberkép Az ember, mint egység. Minden ember a biológiai, pszichikai és szociális tényezők egysége általi individuum. Maga a pedagógia ezen emberi lét aspektusára alapozódik.
Szociális forma: „homogén” Az iskolarendszer abból indult ki, hogy az azonos fogyatékosági fajtával megjelölt gyermekek hasonlóak tehetség, intelligencia, fejlődés és akarati szint tekintetében, és egy osztályban azonos pedagógiával hatékonyan oktathatók.	Szociális forma „heterogén” Egy tanulócsoporthoz heterogének a gyermekek kompetencia, képességek, készség, érdeklődés, szükséglet tekintetében. A csoport sokoldalú interakciója a csoporttagokban új képességeket alakít ki.
Didaktikai alap: „szelekció” A teljesítménykritérium alapján szelektál.	Didaktikai alap: „kooperáció” Középpontban a gyermekek kooperációja áll.
Oktatási tartalom: redukált, parcellázott	Oktatási tartalom: azonos tananyag
Szegregáció külső differenciálással	Belső differenciáció és individualizáció

Gyakran találkozunk azzal, amikor egy intézményvezető, vagy egy intézmény pedagógusa attól fél, hogy egy sajátos nevelési igényű rendelkező gyermek befogadása a többi gyermek oktatásának hatékonyságát veszélyezteti, vagy a befogadott gyermek nem kapja meg a neki megfelelő fejlesztést. Természetesen szakmai felkészültség hiányában ez jogos veszély. Mégis azt gondolom, és Némethné Tóth Ágnes⁶ tanulmányában is megerősít abban, hogy az attitűd szintjén dől el, hogy milyen irányt vesz a pedagógiánk. „A vizsgálatban résztvevő kollégák hiányolják az integrációt támogató speciális taneszközöket (applikáció, feladatsorok) és célzott szakmai továbbképzéseket. Ugyanakkor a megkérdezetteknek csak töredéke venne részt szívesen ezeken a tanfolyamokon.”⁷ A tanulmány 2009-ben jelent meg, és személyes reménységem, hogy azóta sok pozitív példával találkozott már a pedagógusok közössége és nagyobb bátorsággal tekint egy-egy új lehetőségre. Nem célom az inkluzív pedagógia teljeskörű bemutatása és kérdéseinek megválaszolása, inkább a keresztyén pedagógiával való kapcsolatában rejlő lehetőségek felfedezése, és az ehhez a felfedezéshez való szemlélet magjának elültetése. De nem mehetünk el mellett a kiindulópont mellett, mely immár bizonyítottan meghatározza pedagógiánk arculatát, amely nem más, mint az attitűd, a küldetésünk gyújtópontja. Nagy fájdalommal tölt el, amikor látássérült emberek őszinte vallomásában fellelem gyengeségünket, amikor nem sikerül az Isten elfogadó és gyógyító szeretetét közvetíteni. Fájdalmasak, de tanulságosak is. Éppen ezért nagyon hálás vagyok őszinte vallomásukért. Íme, néhány példa, természetesen

a megkérdezett engedélyével: „Reformátusnak kereszteltek. Már gyerekkoromban kapcsolatba kerültem a vallással, aminek nagyon örültem. A hit olyan természetes volt számunkra, mint ahogyan az étel természetes minden ember számára. Nemcsak református gyülekezetbe jártunk, egy idő után kicsit lazábban is vettünk ezen részét a hitnek, hanem másfajta felekezetnek a táborában is részt vettünk, mert egy idő után azt tapasztaltuk, hogy a jelenlegi református gyülekezetben nem vesznek minket embernek, pusztán azért mert vakok vagyok. Kezdetben minden rendben ment. Ámde egy látássérült is ugyanúgy átéli a kamaszkort, annak szép és próbás szakaszaival együtt. S nincsen annál rosszabb, mint amikor a vallás égisze alatt egy tinédzserben elfojtanak természetes dolgokat, mint pl. mi a nemem, ki vagyok, kivel ismerkedjek, stb. Sajnos azt tapasztaltam, hogy a vallási közösségek sokszor nincsenek felkészülve arra, hogy miként viszonyuljanak egy sérült emberhez. Nem tájékozottak afelől, hogy miként segítsenek egy sérült embernek. S itt nem csak arra gondolok, hogy Braille írásos bibliát nyomtatunk ki, hanem a lelki kérdésekben segítségekre. Hisz egy látássérült is sokszor tesz fel kérdéseket: milyen irányba menjek dolgozni, ki vagyok én, mihez van tehetségem. Hiszem, hogy a jó szándék megvan, de ha nincsen megfelelő tájékozottság, akkor az épp oly ártalmas, mintha rossz szándékkal akarsz közeledni embertársadhoz. Nagyon fontosnak tartom a vallásos családoknak, hogy engedjék meg, hogy gyerekük akár ép, akár látás- vagy bármilyen sérültséggel él, engedjék meg, hogy kérdéseket tegyen fel, hogy merjen kételkedni. „Ki ne ismerné a helyzetet, mikor az

utcán a térítők megállítják. Engem ráadásul mindig igyekeznek meggyőzni arról is, ha hinnék, hirtelen visszakapnám a látásom. Sok hívó barátom van, ők is próbáltak már jobb belátásra bírni, sikertelenül. De arra megtanítottak, hogy tiszteljem azokat, akik térítenek. Nem azért, ahogy, hanem mert nem hajtja őket semmilyen önérdék ebben. Pusztán az, hogy ismernek egy igazságot, amiről úgy vélik, ha én is ismerném, elfogadnám, nekem is jobb lenne.” Óriási lehetőségnek tartom, hogy gyermekkorban találkozhatunk az integrációs oktatás keretein belül – most már országszerte – olyan gyermekekkel, akik nemcsak tanítanak bennünket a krisztusi elfogadás szükségességére, de az alkalmazkodó szeretet útján mi magunk is gyógyulhatunk és számukra is megnyithatjuk a gyógyulás útját.

KERESZTYÉN PEDAGÓGIA

Ezen a ponton érdemes megfogalmazni, hogy miért áll hozzánk, keresztyén pedagógusokhoz közelebb az inkluzív szemlélet. És ez a pont az, amikor szembe találjuk magunkat az intézményesített önmagunkkal, vagyis a református közoktatás egyik nagy kérdésével, az intézményeink inkluzív intézmények-e? Mit jelenthet ez a gyakorlatban, milyen utat jelölhet ki intézményeinkben? Ezek olyan kérdések, melyek megválaszolása nem az én kompetenciám. De magunkban, különösebb kockázat nélkül megpróbálhatunk erre válaszolni. Azonban érdemes visszatérnünk az attitűdhöz, mint az összehasonlító elemzések alapján is egyik legfőbb sikerkritériumként megállapított mozgatóhoz. Mi indíthatja el ben-

nünk a nyitottságot, mi alakíthatja bennünk a küldetésünk újrafogalmazását, vagy megerősítését az inkluzív szemlélet irányába? Sokat gondolkodtam magam is, hogy miért érezzük helyénvalónak az inkluzív szemléletet a keresztyén pedagógiában, vagy miért fájdalmas annak hiánya? Ennek válasza természetességünkben keresendő.

Herman Ridderbos, a holland református újszövetséges írja egyik fő művében, hogy Jézus gyógyítástörténeteiben elsősorban úgy tekint a betegségben szenvedő emberre, mint aki mindenekelőtt az Isten eredeti teremtésének része, és nem úgy, mint, akit alapvetően az Istentől elszakadt, Istennel szemben álló világ, bűn és nyomorúság hátróztat meg. Jézus Krisztus komolyan veszi a betegséget, a nyomorúságot, nem megy el mellette, de tetteivel arról tanúskodik, hogy Isten és az ő világa között nem állhat fenn kettőség. Jézus megváltói gyógyító munkája Isten uralmának az érvényre juttatásáról szól, amelynek kiindulása a teremtés. Megváltói munkájának eredménye a megromlott teremtés helyreállítása és célja az új teremtés eljövetele, amelynek előízei, jelzőoszlopai a jelek és csodák. Jézus Krisztus tehát egyszerre látja a nyomorúságban lévő emberben Isten eredeti teremtését, annak méltóságát, valamint a teremtés egészére kiterjedő romlottságot teljes mélységében és az új teremtés dicsőségét is, amely már most megnyilvánul, és egykor dicsőségesen kiteljesedik. Egyfajta természetfölötti természetesség jellemzi azt, ahogyan Krisztus Isten szövetségébe beöleli a sokszor megbélyegezett, megvetett, elkülönített betegeket. Jézus messiási fellépésének tekintélye, amellyel bátran és szeretettel fordul a nyomorúságban lévőkhöz, megalapozza

minden keresztyén segítő hivatás irányultságát és lelkületét.⁸ A Magyarországi Református Egyház is szükségét érezte állásfoglalásban meghatározni, hogyan is látja a fogyatékkal élők helyzetét egyházunkban. 2016 októberében a Tiszántúli Református Egyházkerület Közgyűlése megtárgyalta és 2016. november 16-án el is fogadta, és azt az intézményeknek és gyülekezeteknek tanulmányozásra, valamint missziói programjukba való beépítésre ajánlotta. Ennek fontos megfogalmazása a következő felismerés: „Felismertük, hogy a beteg, a szenvedő, a fogyatékos ember feltétlen elfogadásában mutathatjuk meg már most Isten országának jelét. A keresztyén gyülekezetnek a Krisztusban már megjelent és az üdvösségben majd tökéletesen kiteljesedő Isten országát kell visszatükröznie, ahol nincs többé ép ember és sérült ember, hanem minden mindenkben Krisztus. Éppen ezért Krisztus gyülekezete a fogyatékos személyeknek olyan életteret biztosít, amelyben a gyülekezet tagjai nem teljesítményük szerint ítélik és értékelik őket és életüket, hanem a Krisztus-követés értelmében, amely a felebarát feltétlen elfogadásában, a betegek, fogyatékos emberek és szenvedők melletti önzetlen kiállásban valósul meg.”⁹ Mivel egyházunkban összesen 175 köznevelési és felsőoktatási intézményben közel 63 ezer diák vesz részt az oktatásban, egy ilyen állásfoglalásnak mindenképpen kell, kellene, hogy legyen folytatása intézményeinkben, pedagógiánkban, inkluzív pedagógiánk megvalósulásában. Összességében azt tapasztaljuk, hogy ahová az inkluzív pedagógia eljut, az a krisztusi pedagógia alapja. Erről az alapról indulva kell terveznünk az evangélium útjának akadálymentesítését,

gyülekezeti tereink megközelíthetőségétől a látássérült gyermekek számára elérhető pontírásos Gyermek Bibliáig.

AMIKOR A LÁTÁSSÉRÜLTEK TANÍTANAK LÁTNI

Számomra a fenti mondatnak leginkább az a bizonyítéka, amikor nehézséggel, akadályozottsággal együtt élő emberek kiválósága, kitartása, eredményei formálják szemléletünket, pedagógiánkat. Nagyon sokat küzdöttek az elhivatott pedagógusok, kutatók, de a legnagyobb tiszteletet maguk az akadályozottsággal küzdők vívták ki. Sok látássérült munkája bizonyította, hogy nem csak érdemesek a befogadásra, de tevékenységük eredményét is érdemes tanulmányozni. Amikor Bach nevét hallja, aki szereti a zenét, nem az jut eszébe, hogyan diktálta le szerzeményeit, amikor már teljesen elveszítette látását, hanem a zsenialitás jut róla eszébe. Amikor egy matematikus Leonard Euler nevét hallja, aki műveinek felét vakon írta, nem a sajnálat, hanem a lenyűgöző tudás és tudós előtti tisztelet fogalmazódik meg. Amikor Andrea Bocelli hangját halljuk, hálásak vagyunk az elfogadó szeretetért, ahogy édesanyja fogadta őt. Annak ellenére, hogy az orvosok határozottan más döntést javasoltak, hiszen előre tudták, hogy betegsége miatt el fogja veszíteni látását. Amikor őt hallgatjuk, nem feltételezzük, hogy nem él teljes életet, hiszen a mi életünket is teljesebbé teszi. Az ő, és sorstársaik küldetése sokat segítenek nekünk, akik csakis az ő jelenlétükkel érthetjük meg az Isten teljességére mutató élet titkait. És ez a természete inkluzív szemlé-

letünk, pedagógiánk fejlődésének is. Hiszen hatással vannak ránk azok a felnőttek, gyermekek, akik számunkra elképzelhetetlennek tűnő akadályok leküzdésével bizonyítják, hogy ugyanannak a Teremtő Istennek a csodái, sőt csodát hordozó eszközei, akik elgondolkodtatják, megújítják környezetüket. Éppen ezt a lehetőséget rejti magában az inkluzív pedagógia. Intézményünkben, a Kiskunhalasi Református Kollégium Központi Általános Iskolájában is mindig egy-egy befogadás generálta a szakmai fejlődés szükségességét és az együtt élésben rejlő közös tanulást az életről.

LÁTÁSSÉRÜLTEK KATECHÉZISE

Minden cím egyben ígéret is, így, hogy irányt vettek gondolataink közelítsünk rá a látássérült gyermekek katechézisére. Természetesen előtte tisztáznunk kell, ki tekinthető látássérültnek.



LÁTÁSSÉRÜLÉS FOGALMA

A látássérülés fogalmának tartalma az orvostudomány, a munkaalkalmasság vagy a hétköznapi életben való boldogulás megközelítésében igen különbözőek. Pedagógiai szempontból ma Magyarországon – amely befolyásolja az oktatás módszereinek kiválasztását – azokat tekintjük látássérültnek, akiknek a korrigált látásteljesítménye az ép látás 33%-a vagy annál kevesebb. Fokozatai:

- Gyengénlátók: látásteljesítményük 10%-33% között van
- Aliglátók: akiknek maradék látásuk 10%-nál kevesebb. Látásuk nem elegendő a csupán vizuális jellegű kultúrtechnikák elsajátításához. Maradéklátásuk (fénylátás, nagy tárgy látás stb.) azonban igen nagy jelentőségű a mindennapi életben, a tájékozódásban és az információszerzésben.
- Teljesen vak, aki fényt sem érzékel.

Integráció esetén igen ritka, hogy tiflopedagógusi végzettséggel végez valaki katechetikai szolgálatot. Éppen ezért fontos tisztába lennünk a gyermek látássérültségének fokával, adott esetben a látásmaradványából fakadó lehetőségekkel. Ez az ismeret nagyban megkönnyítheti tervezésünket és a folyamatok szervezését. „A legkisebb maradéklátás is alapvető hatással lehet az érzékelés és a fogalomalkotás egész szerkezetére. A legkisebb jól használt látás is sokat segíthet az önállóság, a szociális érettség alakulásában.”¹⁰ De azt is tudnunk kell, hogy a látássérült emberek épp annyira különböznek egymástól, mint mi mindnyájan. Hiszen meghatároznak velünk született adottságaink, neveltetésünk. Egy látássérült gyermek esetében meghatározó az a tény, hogy hogyan vesztette el a látását, mely

életkorban, vagy a látás teljes hiányával született. Tudnunk kell, hogy érzékelésüknek, tapasztalatszerzésüknek központjában hallási-, tapintási ingerek állnak. Folyamatos nagyfokú szellemi és fizikai aktivitást, tudatosságot igényel a részletek megszerzése, és egységes érzékletté formázása. Éppen ezért tapasztalhatjuk fáradékonyságukat. A látás hiánya befolyásolja a gyermek mozgásfejlődét, tájékozódását saját testén, vagy térben. Mindezeket nem csak tudnunk, de helyesen közvetítenünk is kell egy csoportban. Sokat segítenek ebben az érzékenyítő játékok. De arra figyelniük kell, hogy nem szabad csak egyoldalúan az empátia fejlődésével beérni, mert abból sajnálat lesz. Teret kell nyitnunk ismeretek átadásának, és egymás képességeinek megismerésének. Fontos meghatározni, hogy mi segítség és mi a természetes társas kapcsolat része. Pl. A közös játék ne sajnálaton alapuljon, hanem teremtsünk olyan lehetőséget, amely mindenki számára boldogságot, feloldódást eredményezhet a másik társaságában. Ne vonjuk ki a látássérült gyermeket a tanítási szünetek játékaiból, vagy a tanítási óra csoportmunkáiból.

LÁTÁSSÉRÜLT GYERMEKEK A KATECHÉZISBEN

A látássérültek hittanoktatása célját tekintve természetesen semmiben nem tér el a katechézis lényegétől, melyet Dr. Fodorné Dr. Nagy Sarolta a következőképpen fogalmazott meg: „A katechézis olyan szilárd alapot akar nyújtani, amire később építeni lehet. Miként a jó fundamentum a ház felépítményének biztonságát jelenti, úgy a jó katechézis a majdani igehirdetés megértését

és a keresztyén élet rendjében való eligazodást szolgálja.”¹¹ Nagyon hálás vagyok, hogy olyan református iskolában taníthatok, ahol befogadták a látássérült, hallássérült, mozgássérült és egyéb nehézséggel küzdő kisgyermekeket is. És azért is hálás vagyok, hogy azt képviselhetjük, hogy lehet, hogy az út a fejlődésben, a segítő módszerek különbözőnek, de mindannyiunknak ugyanarra az evangéliumra van szüksége, ebben semmiképpen nincs különbség közöttünk. Ugyanakkor az evangélium hirdetésének módjában nagyobb hangsúlyt kap „a neki megfelelő módon” (Péld. 22,6). Nagyon sokszor tanítunk gyermekeket Jézus csodatörténetei által, de vajon mennyire vagyunk felkészülve vak, siket, vagy mozgásában akadályozott gyermekeknek hirdetni az evangéliumot ugyanezen történeteken keresztül? Hogyan is tanítsuk a vak Bartimeus történetét egy látássérült gyermeknek, vagy a látássérült gyermeket befogadó osztálynak, akik kezdetben Gergő minden kórházban töltött ideje után csalódottak voltak, hogy Gergő nem lát. A titkot nem tudom, a csodát tapasztalom. Ez a tanulmány is ezt a csodát hivatott hirdetni. Nem vagyok sem teológus, sem tiflopedagógus, éppen ezért alázattal közelítek e tudományok felé és az evangélium csodája alá vetem magam, amikor egy ilyen szolgálat részese lehetek.

A következőkben ennek az izgalmas szolgálatnak a feltételeit, módját és sajátosságait szeretném bemutatni a katechézis szolgáltatának tükrében, első sorban a gyermekkor sajátosságait tekintve.

LÁTÁSSÉRÜLT GYERMEKEK EREDMÉNYES KATECHÉZISÉNEK FELTÉTELEI

Magyarországon a látássérült gyermekek oktatása egészen hosszú időn keresztül, mintegy 170 évig speciális intézményben a többségi oktatástól elkülönítve folyt. Az 1990-es évek óta a törvényi háttér lehetővé tette a szülők számára a szabad iskolaválasztást, és ezzel párhuzamosan a többségi iskolák is egyre nyitottabbá váltak a látássérült gyermekek befogadására. Komoly döntés ez az azóta is látássérült gyermeket nevelő családok számára, különösen Budapesttől távolabb élő családok esetén. Hiszen választani kell a szakszerű, módszertani és infrastrukturális szempontból felkészült, védettséget, biztonságot nyújtó intézmény vagy az integrációval próbálkozó, de a család közelségét mégis lehetővé tevő, reménység szerint lakóhelyen lévő oktatási intézmény között. Ma már az ép értelmű, súlyosan látássérült gyermekek egyharmada helyi óvodákba, általános iskolákba jár és gimnáziumi tanulmányaikat is látó gyermekekkel együtt végzik. Az eredményes integráció egyik feltétele a módszertani felkészültség, melyet ebben az esetben az intézmények utazó tanár segítségével tudják biztosítani. A katechézis szempontjából is ez egy kiemelt fontosságú lehetőség. Hiszen nem a katechézisünk célja, hanem az odavezető út speciális. Mindenképpen fontosnak tartom ennek a kapcsolatnak a fenntartását, hiszen olyan praktikus információkhoz juthatunk, mely megkönnyíti adott esetben a hittanórák szervezésének, hittanoktatásunk módjának helyes menetét. Fontos, hogy ismerjük a gyermek látásmaradványá-

nak mértékét. Ez meghatározhatja, hogy hol legyen a helye a teremben. Ez alapján kapunk segítséget a tér rendezésében (táskák, székek elhelyezése), közlekedő útvonalának megtervezésében. (Tanári asztalhoz, ajtóhoz, mosdóhoz akadálymentes út vezetessen.) Az inkluzív katechézis számomra azt jelenti, hogy nem maradhat ki egyetlen gyermek sem az üzenet megértésének lehetőségéből. Töreksem olyan üzenetmegerősítő feladatokat hozni a hittanórára, melyben minden gyermek részt vehet. Alsó tagozaton ez nagyon sokszor tevékenység, játék. Ma nagy segítség a hittanoktatásban, a hittankönyvek és segítő munkafüzetek elérhetősége. Reménység szerint a hittankönyvek hamarosan pontírásos formában is elérhetők lesznek a látássérült gyermekek részére, ezzel is segítve az evangélium útját és a befogadás teljességét. A munkafüzet kérdései, feladatai pedig (amennyiben nem rajzos feladat) Braille írógéppel az órán kiválóan megoldhatók. Természetesen ehhez szükséges a látássérült gyermek jártassága ezen a területen. Hittancsoportomban Gergő előszeretettel vállal írnok szerepet csoportmunkában. A befogadás egyik sikerkritériumaként saját tapasztalatom alapján azt mondhatom el, hogy a látó gyermekek szempontjából akkor könnyítjük meg a befogadást, ha minél több tevékenyelmet, feladatot közösen ugyanolyan célkitűzéssel és elvárással fogalmazunk meg számunkra. A csoportot a kezdeti szakaszban lelkesedés jellemzi a látássérült gyermek megismerését tekintve. Először izgalmas, büszkén fogadják, majd tartanak a könnyített elvárásoktól, melyet igazságtalannak érznek. A hittanóra különös lehetőség éppen azért, mert nem ez elvárások teljesítményén van

a hangsúly, szabadságunk van a képességtérképek átrendezésre a többi tantárgyhoz képest, nagyban segíthetjük a gyermekek befogadásának, egymás elfogadásának folyamatát. Természetesen ez nem csak a látássérült gyermekekre, és nem csak a látványos sérülést hordozó gyermekek befogadására igaz.

Ugyanakkor nem csak a látássérült gyermek sajátos tulajdonságait és szükségleteit, hanem az életkorból adódó sajátosságokat is ismernünk kell, hiszen amennyiben életkor szempontjából homogén csoportot tanítunk, sok közös felfedezésre adhatunk lehetőséget ezek ismeretével. Ebben a korban (kisiskolás) a gyermek fő tevékenysége, ami őt meghatározza, a tanulás: „Az vagyok, amit megtanulok.” A közös tanulás a maga természetességénél fogva összeköti a gyermekeket. Igaz, nem hittanórán, hanem matematika órán, de amikor a római számokat tanultuk, a látó gyermekek megtanították Gergőnek a római számokat, Gergő pedig megtanította osztálytársainak a Braille számokat. Mindenki átérezhette, hogy a másik által sokkal több lett, büszkeség töltötte el őket. A példa nem hittanórai, de küldetésünk sem a 45 percre korlátozódik. Kiváló tanulási lehetőség, ha egymás eszközeit megvizsgálhatják, nem csak az ismeretszerzés lehetőségei, de az egymás megismerésében is fejlődhetnek, amellet, hogy örömmel teszik ezt meg. Ami apró dolognak tűnhet, de nagyon fontos, hogy pozitív érzés alakuljon ki a másikkal való közös tevékenység közben. Méltóságot ad, nem pedig sajnálatot eredményez.



LÁTÁSSÉRÜLT GYERMEK KATECHÉZISÉNEK MÓDJA, KOMMUNIKÁCIÓJA

Az érthető katechézis alapfeltétele az érthető kommunikáció. Ebben is mintát ad nekünk a bennünket megszólító Isten. „A Szentírásban, mondja Kálvin, Isten az emberi elme es szív képességeihez igazodik, hogy megértethesse önmagát velünk. Leereszkedett az emberek szintjére, hogy létrejöhessen közte és az emberek között a kommunikáció.”¹² Tulajdonképpen ez az az akkomodáció, ahogyan az Isten szeretetét ránk szabja. Számomra nagyon beszédes Jakab Miklós vak- és siketmissziós lelkipásztorról való visszaemlékezés címe: „Alkalmazkodó szeretet”. „Kommunikációs képességünk túlmutat önmagán: az Imago Dei egyik megnyilvánulása az emberben. Isten, akinek lényéhez elválaszthatatlanul hozzátartozik a kijelentés, adta a közlés képességét az embernek is.”¹³ Kommunikációs képességünk Isten képmására való teremtettségünk egyik ajándéka. Ebből a megállapításból

fakadóan katechézisünk kommunikációs csatornáit egyrészt mi magunk vagyunk, másrészt eszközeink pl. többek között a verbális- és a nonverbális kommunikáció. Mindkét típusú kommunikáció különösen nagy hangsúlyt kap a látássérült gyermekek katechézisében és feladatunk is Istent megismertetni cselekedetei és szava által is.

A kommunikáció kutatás területén érdekes eredményt mutatott ki a múlt század közepén Albert Mehrabian, aki arra a megállapításra jutott, hogy az emberi közleményeknek körülbelül a 7 százaléka verbális (csak maga a szó), 38 százaléka vokális (hangszín, hanghordozás és egyéb hanghatások), és 55 százaléka nem verbális. Ray Birdwhistell antropológus becslése szerint az átlagember naponta összesen tíz-tizenegy percet beszél, s egy mondata átlagosan két és fél másodpercig tart. Ami a mimikát illeti, Birdwhisrell szerint körülbelül 250.000-féle arckifejezést tudunk produkálni és felismerni. Akárcsak Mehrabian, Birdwhisrell is úgy találta, hogy az élőszóban zajló párbeszédből alig 35 százaléknyi a verbális kommunikáció, a többi 65 százalék nem verbálisan zajlik.¹⁴ Bizonyára ennél frissebb kutatási eredmények már más százalékokat hoznának felszínre, de mégis elgondolkodtató ez az eredmény. Én, mint pedagógus mindig is törekedtem metakommunikációm fejlesztésére. Ezzel segítve és hatékonyabbá téve a verbális kommunikációt. De egy látássérült gyermek megjelenése az osztályban arra készítet bennünket, és engem is arra készítetett, hogy újra gondoljam kommunikációm. Amikor már mutatóujjam megemelésére, vagy mimikám egyes jelzéseire közösen egyként reagáltak a gyermekek, rá kellett jönnöm, hogy Gergő ebből mit sem észlel. Pedig titkon büszke

voltam már metakommunikációm tárházának gazdagítására. Természetesen ez nem azt jelenti, hogy azóta kihagyom a metakommunikáció adta lehetőségeket. Sőt, azt igyekszem kombinálni a verbális kommunikáció eszközeivel. Ha befogadunk egy gyermeket, aki sajátos igényeket támaszt, nem csak őt támogatjuk ezzel, de önmagunkat is fejlődésre készítjük. Rá kellett jönnöm, milyen sok képet használok verbális kommunikációm során, melyet a nonverbális kommunikációnk, testbeszédünk hatására emeltünk be: belepirul, arcizma se rándul, fenn hordja az orrát, állok elébe, tágra nyílt szemmel, ujjhegyre szedte (látássérült gyermekek nem számolnak az ujjukon)...

Természetesen ez nem baj, sőt, nyelvi sajátosságunk. De törekedni kell a jól érthető beszédre mindenki számára. Nyelvi kifejezéseinket is akadálymentessé kell tenni. Egy közös tevékenység, vagy egy játék előtt pontosan le kell írni a térbeli viszonyokat („Előtted két lépésnyire...”) Nagyon fontos a szabályok tisztázása mellett a kommunikációs formák egyeztetése is, hogyan jelezhet vissza, hogyan mondhatja el érzéseit, véleményét. Jó lehetőség erre az irányított beszélgetés. Ahhoz, hogy kommunikációnk kétirányú legyen, mindenképpen bizalmi légkörre van szükség. Amennyiben látássérült gyermek van a csoportunkban, fel kell készülnünk egy újabb kommunikációs csatorna megjelenésére, a taktilis kommunikációra. Erre azért kell felkészülni, mert a látássérült gyermek megismerését segíti, sőt nélkülözhetetlen számára, míg bizonyos látó gyermekek számára nehézséget jelenthet ennek az elfogadása. A lépcsőn való kísérésnél megfogják egymás kezét (karját), vagy az asztalon való rendezésnél mindent

tapogatva azonosít. Ha erre nem készülünk fel, vagy nem készítjük fel diákjainkat, kellemetlen helyzetek alakulhatnak ki, melyek nem segítik a kapcsolatok erősödését.

REFLEXIÓ

Tanulmányom elkészítésének alapvetően két oka volt. Az egyik, hogy kifejezzem hálámat, hogy egy ilyen különleges csoda részese lehetek. Talán leginkább a bennem lévő érzést a Vak Bartimeus gyógyításának történetét feldolgozó hittanórák fejezik ki legjobban. Amikor rácsodálkozhattunk közösen, hogy abban a történetben bizony Jézus sok vak embert gyógyított meg. Megható volt, amikor Gergő megértette, hogy ő, mint szemmel nem látó, mégis utat mutathat látó társainak a hit útján. Egy-egy tanítási nap végén, mikor számat adunk arról, hogy ki volt segítőkész irányunkban, kezdetben gyakran elhangzott, hogy ki segített Gergőnek. De elindult egy folyamat, amiben Gergő is lehet segítő. Azt gondolom, hogy ez a krisztusi teljességre mutat, és gyógyít.

A másik ok abból a szándékból fakad, hogy merjünk bátrak lenni a szolgálatban, amelyre elhívtunk. Oktatási intézményeinkben látjuk és tapasztaljuk az inkluzív szemléletre való igényt, szükségét. Diákjaink különböző szociális háttérrel, különböző nevelési stratégiával, különböző egyéni képességekkel, és különböző területen tapasztalható nehézséggel, akadályozottsággal vannak jelen az oktató-nevelő helyzetekben. Meg kell tanulnunk azonban a különbségek előtt a hasonlóságokat megfogalmazni, mert azok hordozhatják a különbözőségeket. Mindannyiunknak ugyanarra a kegyelemre, szeretetre van szüksége, hogy önmagunkat és egymást is hordozni tudjuk, kiváltképp, ha hivatásunk meghatározó motívuma ez. Szeretjük a csodatörténeteket tanítani gyermekeknek. Sok történetet tanítunk, amikor betegséggel, fogyatékossgal élő emberek életében csoda történik. Őszintén remélem, hogy sok olyan történet részesei leszünk egyházunkban, gyülekezeteinkben, iskoláinkban, amikor sok betegséggel küzdő, fogyatékossgal élő emberrel együtt élhetjük át a csodát, melyben mindenkinek lehetősége van a gyógyulásra.

¹ Jakab Miklósné: *Alkalmazkodó szeretet*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2012, 16.

² Halász Gábor: *A sajátos nevelési igényű gyermek oktatása: európai és hazai kihívások*, Új pedagógiai szemle, 2004, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00079/2004-02-be-Halasz-Sajatos.html> (Utolsó letöltés: 2019.11.12.)

³ 1998. évi XXVI. Törvény a fogyatékos személyek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról (13§, 14§)

⁴ 1993. évi LXXIX Képzési törvény 10§, 50§, 52§

⁵ Réthy Endréné: *A speciális szükségletű gyermek nevelése, oktatása Európában*, Magyar Pedagógia, 102 évf. 3. szám, 2002, http://misc.bibl.u-szeged.hu/13990/1/mp_2002_003_6322_281-300.pdf (Utolsó letöltés: 2019.11.12.)

⁶ Némethné Tóth Ágnes: *Magyar pedagógia* 109. évf. 2. szám, 2009, 105-120.

⁷ Uo. 114.

⁸ *The Coming of the Kingdom*, Herman Ridderbos, Paideia Press, St. Chatharines, Ontario, Canada 1962.

⁹ <http://www.reformatus.hu/mutat/13111/> (Utolsó letöltés: 2019.11.12.)

¹⁰ D. Somogyi Veronika (szerk.): *Vak gyermek az iskolában*, Budapest, Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, EGYMI, Kollégiuma és Gyermekotthona, 2014, 10.

¹¹ Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*, Budapest, Magyarországi Református Egyház Kálvin János Kiadója, 1996, 19.

¹² Kustár Zoltán: *Kálvin János hermeneutikája és annak hatása a modern természettudományok fejlődésére*, Mediárium, 2009. ősz-tél, III. évfolyam 3-4. szám

¹³ Fodorné Nagy Sarolta: *A katechézis kommunikációs problémái*

¹⁴ A. Pease: *Testbeszéd enciklopédiája*, Budapest, Park Könyvkiadó, 2006, 15.



Műhely

MAKRÁNÉ GRÓF JUDIT

AUTISTA GYERMEK A HITTANÓRÁN

1. MI AZ AUTIZMUS?

Az autizmus az idegrendszer fejlődési zavara, mely genetikai és környezeti tényezők kölcsönhatásának következtében alakul ki és az egész személyiséget áthatja. Nem betegség, de a központi idegrendszer eltérő fejlődéséből adódik, ezért egy veleszületett fejlődés-neurológiai zavar.¹ Nem múló állapot, jelen tudásunk szerint végleges, nem gyógyítható.

Fejlődési eltérés és késés jellemzi leginkább három fő területen:

- a szociális kommunikáció
- a kölcsönösséget igénylő szociális interakciók
- a rugalmas gondolkodás és viselkedésszervezés



E három meghatározó terület, az ún. *autisztikus triász*, mely a későbbiekben részletesebben is bemutatásra kerül. Autizmus esetében a fejlődési zavarnak felismerhetően jelen kell lennie már a korai életszakaszban (három éves kort megelőzően) legalább az egyik területen. Az autizmus gyanúját, illetve diagnózisát gyermekpszichiáter állapíthatja meg. A gyanút elvileg már másfél éves kortól meg lehet fogalmazni, diagnózist inkább 3 éves kor után állítanak fel. Gyermekorvos adhat beutalót a területi gyermekpszichiátriai ambulanciára, ahol a vizsgálatot elvégzik, de a megyei, illetve a fővárosi Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottsághoz, az Autizmus Alapítványhoz vagy (kisgyermekkorban) korai fejlesztő helyekhez is lehet fordulni. Érdemes a gyanúval minél előbb felkeresni egy szakembert, mert személyre szabott, megfelelő, időben elkezdett fejlesztéssel komoly állapotjavulást lehet elérni.

1.1. Az autizmus spektrum

Az autizmussal élő személyek gyakran igen eltérő képet mutatnak. Nincs egyetlen viselkedés, egyetlen tünet sem, amely mindig mindenkinél jelen van, sem olyan, amely biztosan kizárná az autizmus diagnózisát. Találhatunk persze hasonlatosságokat, de összességében azt látjuk, hogy a klinikai kép rendkívül sokszínű. Ezért is beszélünk **autizmus spektrumról**,² azaz egy széles sávról, melyen helyet kaphatnak a kifejezetten jól funkcionáló, enyhén érintett, a társadalomban egészen jól boldoguló egyének és a súlyosan érintett, akár értelmileg is akadályozott, nem beszélő személyek egyaránt.

De miért ennyire változatos az autizmus viselkedéses megjelenése?

Mert az autizmus képe sokféle tényező befolyásolja:³



Meghatározó lehet, hogy milyen mértékű az adott személynél **az autizmus súlyossága**. Milyen mértékben érint főbb fejlődési területeket, mint például a beszéd vagy a társas viselkedés. Meghatározóak **az egyén átfogó értelmi képességei** is. A **beszéd és a beszédértés szintje** is nagyban meghatározza a tüneti képet. A kommunikációs fejlődése, minősége, és az ezekben fellelhető eltérés, az autizmus egyik legerősebb faktora. Az **egyén személyisége** is tovább árnyal-

ja az autizmus képét: öröklött tulajdonságai, felvett szokásai, amilyen személyiséggel bír ő maga, ezek egyaránt fontos befolyással bírnak. Fontosak az egyént ért **környezeti hatások** is. Egyáltalán nem mindegy, hogy ki milyen családban él, mennyi elfogadást és szeretetet kap, milyen példákat lát, milyen örömök, esetleg traumák érték, és persze az is, hogy milyen minőségű és gyakoriságú ellátásban részesül. Tovább árnyalja az autizmus képét, **az egyén életkora** is, hiszen életkoronként egész más tüneti képeket figyelhetünk meg. (Egész más jellemzőket találunk kisgyermek-kamasz és felnőttkorban). S végül meg kell említenünk a **társuló betegségeket** és fejlődési zavarokat is (pl. epilepszia, értelmi fogyatékoság, hiperaktivitás, törékeny X-szindróma), melyek gyakran előfordulnak és tovább színesítik az amúgy sem egységes képet.

1.2. Az autisztikus triász

És most nézzük meg részletesen azt a három meghatározó területet, ahol autizmus esetén fejlődési eltérés vagy késés jelentkezik.

a) Minőségi fejlődési zavar a kölcsönös (szociális) kommunikációban

A *kölcsönös kommunikáció* minőségi zavarát sokszor a beszédfejlődés késése, megakadása jellemzi. A beszéd hiányát gyakran semmilyen metakommunikációs eszköz nem helyettesíti (beszéd helyett nincsenek gesztusok, mutogatás, arckifejezések... stb.) vagy csak töredékes, viselkedéses jelzések vannak (pl. sikítás, sírás; a felnőtt kezének vezetése, annak eszközszerű használata). Sok autizmussal élő gyermek egyáltalán nem tanul meg beszélni. Előfordulhat, hogy

egy-egy szót elkezd használni, de előfordulhat, hogy ezeket váratlanul elhagyja.

A beszélő gyermekek is változatos mértékben és módon sajátíthatják el a beszédet. Gyakori jelenség, hogy a hallottakat, olykor csak az utolsó szót, máskor az egész mondatot megisméltik. Ezek az azonnali vagy késleltetett echoláliák (szó szerinti megisméltések). Sokszor „papagájszerű” ismétlés (néha még az eredeti hangszínt is utánozzák), máskor akár kommunikációs céllal megisméltelt „panel”, mely épp illeszkedik a situációhoz (pl. „Kérsz inni?” – mondja, amikor azt szeretné, hogy inni adjanak neki). Az autizmussal élő gyermekek egy része sohasem lép túl az echolált beszéden.

Mások önálló szavakat, mondatokat is elkezdnek használni. Gyakori az azonos hangzású vagy ellentétes jelentésű szavak keverése, szokatlan, új szavak kitalálása és igen gyakoriak a grammatikai hibák, például a helytelen raghasználat, személyes névmások, névutók keverése. Gyakran találkozunk olyan gyermekekkel és felnőttekkel, akik jól beszélnek, de a kommunikációjukban mégis számos zavar érezhető. (Pl. túlzó hangerő, furcsa intonáció, túl gyors vagy lassú beszédsebesség, elvont beszéd, sok monológ, túl modoros, sztereotip szófordulatok, helyzethez nem illő kommunikációs kezdeményezés stb.).

A beszélgetés íratlan szabályainak betartása még felnőttkorban is nehéz lehet egy autizmussal élő személy számára, hiszen beszélgetés közben rengeteg dologra figyelniünk kell: tudnunk kell beszélgetést kezdeményezni, azt fenntartani, megfelelő témákat kiválasztani s közben figyelni a másik személyt, hogy érti-e vagy érdekli-e a mon-

dandónk, ügyelnünk kell a térköz szabályzásra, meg kell hallgatnunk a másik személy válaszait, és tudnunk kell a beszélgetést megfelelően lezárni is.⁴ A nonverbális és metakommunikációs eszközök (szemkontaktus, arckifejezések, gesztusok) megértése és használata egyaránt korlátozott autizmusban: sokszor hiányoznak, vagy túl színpadiasak, láthatóan tanult gesztusok, szegényes arckifejezések jellemzőek.⁵



A beszédértés terén is számos problémát találunk: sokan súlyos megértési nehézségekkel küszködnek, nevükre sem figyelnek fel, egyszerű kéréseket nem követnek. Másokat egy-egy ismerős, begyakorolt helyzet, vagy a környezet gesztusai segítenek a megértésben, ezért elfedhetik a valódi beszédértési problémákat. Még a formailag helyesen beszélőknek is akadnak megértési problémáik (pl. az elvont beszéd, átvitt értelem, irónia, szociális tartalom meg nem értése). Az autizmusra gyakran jellemző, hogy a beszédprodukciónak színvonala jobb, mint a beszédértésé.

b) Minőségi fejlődési zavar a kölcsönös társas viselkedésekben

Az autizmus-spektrum zavar a kölcsönös társas viselkedések terén is rendkívül sokszínű képet mutat. Az autizmussal élő személyek társas viselkedése a tipikustól eltér és a tünetek leginkább kortárs közösségben mutatkoznak meg. Például az élmények (örömeik, bánatok, félelmek) megosztásában, mivel általában nehezen vagy furcsa, sajátos módon tudják csak kimutatni érzéseiket.⁶ Még a legjobb képességű autista gyerekek is nehézséget jelent annak megélése, hogy más emberek mit gondolnak vagy éreznek, mi a szándékuk valamivel, időnként ezért tűnhetnek közömbösnek mások érzéseivel szemben, például nem tudnak vigaszt nyújtani, de sokszor még az is nehéz, hogy ők maguk a vigaszból támaszt merítsenek.⁷ A közös figyelmi viselkedésekben is gyakran tapasztalhatóak nehézségek, már csecsemőkorban hiányozhat az élménymegosztás. Elmarad mások viselkedésének spontán utánzása, és szegényes az olyan interakció (pl. mutogatás, átadás, vokalizáció), aminek nincs más célja, mint egy másik személy vagy a világ iránti érdeklődés kifejezése. Egyes autista kisgyermekcsecsemőkorukban nem szeretnek kézben lenni és nem nyújtják fel a karjukat, ha fel akarják venni őket, vagy nem alkalmazkodnak testükkel az ölben tartáshoz, míg mások nagyon kapaszkodóak vagy bárkihez odabújnak.

Az autizmussal élők általában kerülnek a szemkontaktust, inkább „átnéznek” másokon. Vagy más esetben szemkontaktus-használatuk szegényes, furcsa, a kommunikációban rosszul időzített és mesterségesnek tűnhet. Gyakran problémát je-

lent a kölcsönösség fenntartása, a kapcsolatok társas jellegének megértése és betartása (pl. beszélgetés vagy játék közben), hiányzik a szociális szabályok és a szociális jelzések (pl. gesztusok) megértése és azok helyes használata.⁸ Későbbi életkorban gyakori, hogy teljesen magukba zárkóznak (izolálódnak), nem keresik és nem is igénylik mások közelségét, társaikat figyelmen kívül hagyják, esetleg félnek tőlük.



Vannak, akik a közeledést ugyan elfogadják, de ők maguk sohasem keresnek spontán módon szociális kontaktust. Kortárs közösségben közös játékba bevonhatók, az irányítást elfogadják, az utasításokat teljesítik, ezért a játszótársak általában szívesen vonják be őket játékukba. Játékuk azonban nem kreatív, a szociális szabályokat nem értik, nem tudnak azokhoz alkalmazkodni, szerepváltásra már nehezen képesek. Olyanok is akadnak, akik igénylik a társaságot, szívesen közelednek a környezetük felé, de közeledésük furcsa, túlzó, a kapcsolat kölcsönösségét, a másik fél szempontjait, érzelmeit figyelmen kívül hagyják. Legtöbbször csak saját szükségleteik kielégítése érdekében keresik a kapcsolatot a másikkal, vagy kedvenc témáikkal „monológyszerűen” tartják szóval. Idegenekkel is gátlástalanul elfogadóak, a veszélyeket nem ismerik fel. Fizikai közeledésben gyakran nem érzik a határokat, kritikátlanul vagy bizarr módon

kezdeményeznek, néha túl közel jönnek, túlölelgetnek, zavarba ejtő kérdéseket tesznek fel, nem törődve azzal, mit szól ehhez a másik fél. Kortársak között gyakran keverednek konfliktusba, viselkedésüket nehezen tudják kontrollálni.⁹

Gyakori, az is, hogy nem tudnak megfelelően segítséget kérni, ha szükségük van rá. Autizmussal élő kisgyermek gyakran csak állnak, kiabálnak, síkítanak vagy sírnak és a környezetüknek kell kitalálniuk, mire van szükségük. Máskor kéréseiket a felnőtt eszközszerű irányításával jelzik, ruhájuknál fogva, vagy kezüket irányítva vezetik őket például a kívánt tárgyhoz.¹⁰

c) Mervev, ismétlődő viselkedésmintázatok és szűk, sztereotip érdeklődés

Gyermekkorban az életkornak megfelelő változatos és spontán mintha-játékok, szabadidős tevékenységek jellemzik a kicsiket. Ekkor ismerkednek a világgal, mindent megfigyelnek, kipróbálnak, szerepeket utánóznak, remekül eljátszanak kortársaikkal, szüleikkel. Ezzel szemben az autizmussal élő gyermekeknél beszűkült, sztereotip, ismétlődő tevékenységek jelennek meg. Mintha-játékuk, szerepjátékuk nélküli az önállóságot és a kreativitást.

Általában nem a rendeltetésnek megfelelően, inkább sajátos módon használják a játékokat is: ütögetik, felületüket simogatják, vagy éppen forgó alkatrészeit figyelik, gyakran sorba rendezik a darabokat. Még ha képesek is a funkció szerinti játékra, a rugalmasság és az ötletesség többnyire ekkor is feltűnik: inkább leutánoznak a játékokkal egy-egy korábban megfigyelt cselekvést, történetet, ettől eltérni, ezen vál-

toztatni nehezen hajlandóak. Kortársakat ritkán engednek játékuikba bekapcsolódni, ha mégis, akkor is saját játékuikra igyekeznek rávenni, a változtatásokat nem jól viselik. Mások ötleteibe, érzéseibe nehezen, vagy nem tudnak belehelyezkedni. Jellemző a beszűkült érdeklődési kör (pl. csak a metrendek, vonatok, számok, betűk stb. érdeklők) melyek, mint kedvenc téma, sokszor a játékuikban is megjelennek. Autizmusban számos más viselkedéses jellel is találkozhatunk: ragaszkodás a megszokott környezeti elemekhez, rutinokhoz, kényszeresnek tűnő viselkedések. Sztereotip mozgások is a legtöbb esetben megfigyelhetők, és sokszor a felnőttkorban is megmaradnak. Ilyenek a kezek repkedő, csavaró mozgása, ujjak lebegtetése, az egész test megfeszítése, furcsa arcfintorok, grimaszok, ugrálás, tengely körüli forgás, ülve vagy állva való himbálózás, lábujjhegyen járás. Ezek a mozgások többnyire akkor jelentkeznek vagy erősödnek fel, amikor az érintett örül, vagy izgatottá, nyugtalanná, feszültté válik.

1.3. Egyéb jellemző tünetek

Meg kell említenünk az „autisztikus triádon kívüli”, lehetséges jellegzetességeket, tüneteket is. Természetesen ezek sem jellemzőek minden autizmussal élő személyre, de gyakrabban tűnnek fel ebben a populációban. Az autizmussal élő személyek hihetetlenül nehéznek találhatják a világ értelmezését. A mindennapi élet zavarosnak, értelmetlennek, sőt fenyegetőnek tűnhet, mivel a **szenzoros érzékenységuik gyakran eltér az átlagostól**. Ez hatással lehet az ötféle érzék – látás, hallás, szaglás, tapintás és ízlelés – egyikére, vagy akár többre is közülük. Egyesek a hangokra érzékenyek, s lehet,

hogy egyes háttérhangokat (melyeket mások észre sem vesznek) képtelenek elviselni. Nehéznek találhatják olyan zajok kiszűrését, amelyeket más emberek egyszerűen kizárnak, vagy figyelmen kívül hagynak. Ez túlzott szorongáshoz és akár dühkitöréshez is vezethet. Mások éppen zajkeltők, folyamatosan zörögnek, zajt keltenek, így jutnak számukra elegendő ingerhez. Vannak, akik a szagokra érzékenyek, másokat egyes dolgok látványa ijeszthet meg (pl. erős fény, nagy tömeg, váratlanul megmozduló dolgok, vagy akár a saját árnyék). Gyakori az érintések kerülése, el nem viselése (van, akinek ebbéli túlérzékenysége miatt, még az öltözködés is problémát jelent, mert zavarja a ruha érintése).



Az egyes ingerekre adott alul érzékenység is gyakori jellemző (pl. csökkent fájdalomérzet, eltérő hőérzet). Egyes gyermekek nagyon szeretik a pörgést, forgást, mások ellenkezőleg, nagyon bizonytalanok, félénkek mozgásos helyzetekben. Egyéb jellemző tünet lehet az *étkezési zavar*. Legtöbbször a vegyes táplálkozásra való átállás, a darabos étel megevése okoz nehézséget. Az új ízű vagy színű ételek elutasítása sem ritka. Sok gyermek kizárólag egy-két féle ételt eszik meg, vagy a későbbiekben is pépesíteni kell

számára az enniivalót. Az *alvászavarok* is jellemzőek. Az autizmussal élő gyermekek alvásigénye sokszor lecsökken, nyugtalanul alszanak, gyakran ébrednek fel éjszaka, vagy az alvás ritmusa borul fel (pl. nappal aludna, éjjel fent lenne). A felsorolt tünetek az életkorral persze változnak, egyes jellegzetességek elhalványulhatnak, mások felerősödhetnek, vagy más tünetek léphetnek a helyükbe.

Másik járulékos jellemző a *rendkívül egyenetlen képességstruktúra*: egyes részterületeken igen gyengén teljesítenek (ezek főképp a nyelvvel összefüggő területek), ám más területeken kiugró teljesítményre képesek. Az autizmussal élők között meglehetősen magas az úgynevezett *idiot savant* személyek aránya, *akik* autizmusuk mellett egy-egy igen szűk területen átlag feletti teljesítményre képesek (pl. kiemelkedően rajzolnak, nem mindennapi a zenei tehetségük vagy az emlékezőtehetségük).¹¹

2. KOGNITÍV MECHANIZMUSOK ÉS AZ AUTIZMUS

Ahhoz, hogy pedagógusként jobban megértsük a ránk bízott gyermek nehézségeit és erősségeit, fontos megismernünk, hogy milyen okok rejtőznek a viselkedéses tünetek mögött. Jelenleg három magyarázó elmélet létezik, amely segít megérteni az autizmussal élő gyermekekre jellemző gondolkodási és viselkedési sajátosságokat.¹²

- *A naiv tudatelméleti képesség* azt jelenti, hogy képesek vagyunk arra, hogy mentális állapotokat tulajdonítsunk más személyeknek, és azok viselkedését ezal-

tal előre be tudjuk jósolni. Az emberek általában könnyedén, automatikusan képesek „olvasni” mások elméjét. Felismerjük az arckifejezéseket (mimika), értjük a gesztusokat és az emberek hangszínének, hangerejének, a beszéd ritmusának, hangsúlyának változásait. Tehát képesek vagyunk arra, hogy egy másik személy helyébe képzeljük magunkat és megértjük, mi motiválja vagy befolyásolja embertársunk viselkedését. A tudatelmélet sérülésének egyik következménye, hogy az autizmussal élő személyek nehezen ismerik fel a társas jelzéseket, nem jól „olvassák” az emberek arcán tükröződő, aktuális érzelmi állapotot. A hangszín, hangerő, hangsúly és a ritmus megértése is nehézséget jelent, pedig ezek meglehetősen fontosak ahhoz, hogy képesek legyünk a szavak mögé látni, a sorok között olvasni. Ebből következik, hogy nem feltétlenül ismerik fel a gúnyt és az iróniát sem, ezért mások könnyedén bánthatják őket. Számukra azt is nehéz eldönteni, hogy más emberek tettei véletlenek, vagy szándékosak. Sokszor szó szerint értelmezik mások mondandóját és ez a mindennapi életben, de a tanórákon is nehezíti a kommunikációt.

■ **Végrehajtó működések zavar**

Végrehajtó működésnek azokat a készségeket és képességeket értjük, amelyekkel képesek vagyunk hosszú távú célokat felállítani, azokhoz rugalmas tervet készíteni, szervezni, ha kell, újratervezni, tudjuk önmagunkat ellenőrizni és párhuzamosan több feladatot elvégezni. (pl. hazafelé megyek, de a buszom lerobban. Le kell szállnom és megterveznem, hogy

hogyan fogok másképpen hazajutni.) A végrehajtó működések körébe tartozik a **munkamemória**, mely lehetővé teszi, hogy egy-egy probléma megoldása során a gyermek szem előtt tartsa a szükséges információkat. Sok autizmussal élő személy hosszú távú memóriája kivételesen jó, ám munkamemória kapacitásuk általában sokkal gyengébb, mint kortársaiké. Ezért nehézséget okoz számukra, hogy az iskolai feladathoz kapcsolódó információkat megjegyezzék és megfelelően alkalmazzák. A végrehajtó funkciók felelősek a gondolatok kontrolljáért is, vagyis azért, hogy bizonyos helyzetekben tudjunk csendben maradni, várakozni, és ne akarjunk mindent rögtön és azonnal kimondani, vagy meggondolatlanul cselekedni. A végrehajtó működések sérülése problémákat okozhat a tanulásban, későbbi életkorban a tanulmányi előre haladásban, valamint az elsajátított tudás való életben történő alkalmazásában, vagyis a problémamegoldásban.

- **Centrális koherencia gyengesége:** Az autizmussal élő embereknek általában nehézséget jelent, hogy elvonatkoztatassanak a részletektől és meglássák a „tágabb képet”, a dolgok, események közti kapcsolatokat. Főleg részletekben látják a világot és nem egységes egészként érzékelik azt. Elvesznek a részletekben, figyelmük megtapadhat, ezért egyes gyakorlatokat, feladatokat nehezükre esik időben elvégezni. Az érintett gyerekeknek nehézséget okoz a lényeges és lényegtelen információk szétválasztása is. Ezért lehet az, hogy az órai anyagban vagy egy film után a részleteket jegyzi meg, nem az egész

történetet, ezért nehezen tudják a történetet vagy az óra fontosabb eseményeit összefoglalni.

3. TÜNETEK ÉS MEGOLDÁSOK A TANTEREMBEN...

A triász területek sérülése és az érintett kognitív mechanizmusok sokféle dolgot okozhatnak a gyermek viselkedésében és teljesítményében. Különböző tünettől, problémával, viselkedési nehézséggel találkozhat szembe az a pedagógus, aki autizmus spektrummal élő gyermeket is oktat. És bár a hittanoktatás a tantárgyi oktatással szemben sokkal kötetlenebb, játékosabb, interaktívabb műfaj, mégis számos nehézséget okozhat egy autista gyermeknek. Ezért a továbbiakban a hittanórákon is gyakran felmerülő iskolai problémás viselkedéseket szeretnénk bemutatni és igyekszünk mindegyikhez jótanáccsal, ötlettel, megoldási javaslattal is szolgálni.

3.1. A gyermek nem érti, hogy mit mondanak neki (vagy csak néhány szót ért és nem a teljes üzenetet)

Az autizmussal élők nagy része inkább képekben gondolkodik és nem szavakban. A hosszú körmondatok, magyarázatok sokszor értelmetlen masszaként folynak át rajtuk. Néha azt sem tudják, hogy egy magyarázat vagy kérdés éppen nekik szól, vagy a társaikhoz beszélnek. Ahogy korábban már említettük, „még a formailag helyesen beszélőknek is akadnak megértési problémáik (pl. az elvont beszéd, átvitt értelem, irónia).” Nem értik a viccet, általában szó szerint értelmezik mindent, amit hallanak.” *Elveszti*

a fejét...., Be van gyulladva...Elfogy a cérnája...” Ugye milyen más jelentéssel bírnak ezek a kifejezések, ha szó szerint értelmezzük őket? Érdemes tehát átgondolnunk, hogyan fogalmazzunk.



Ha egy autizmussal élő gyermeket utasítani vagy kérni szeretnénk valamire, inkább menjünk oda hozzá, szólítsuk a nevén, és egyszerű szavakkal fogalmazzuk meg, hogy mit várunk tőle. (pl. „Peti, nyisd ki a könyvedet a 86.oldalon!”; „Nóri, állj fel, és hozd ki a rajzodat!”). Az instrukciók legyenek tömörök, érdemes őket szétbontva, egyesével adni, mert így könnyebb követnie és megjegyeznie. Összetettebb órai feladatnál segítség lehet, ha képkártyákkal jelöljük neki, hogy mit és milyen sorrendben kell majd tennie. (pl. 3 kis kommunikációs kártya egymás alatt: olvasd el, húzd alá, másold le a füzetedbe). Így biztosan nem felejt el a sorrendet és egyedül is el tudja majd végezni a feladatot.

3.2. A gyermek könnyen elakad, elfelejti, hogy mi volt a feladat

A többszörösen összetett utasítások nagyon nehezen végrehajthatóak az autizmussal élők számára. Menet közben elfelejtik az utasítás részegységeit, jobbra csak az elejére emlékeznek, így elakadnak a végrehajtásban.



Sokkal jobb, ha rövid, tagolt mondatokban, egyesével adunk számára utasítást. Fogalmazzunk egyszerűen és lényegre törően! Kerüljük az idegen szavakat, kifejezéseket! Ha mégis használnunk kell ilyet, magyarázzuk el a jelentését. Összetettebb órai feladatnál se-

gítség lehet, ha képkártyákkal jelöljük, hogy mit és milyen sorrendben kell majd megtennie. Készülhet pár szavas, írott lista is az óra menetéről. Ez megnyugtató számára, mert ha ránéz, tudja, mire számíthat, mik lesznek a feladatai. Jobban követheti, hol tart és kihúzhatja, amit már befejezett.

3.3. Gyenge figyelmi képességgel rendelkezik, kilép a feladathelyzetből

Autizmusban a figyelem nagyon könnyen elkalandozik. Elveszíti a kezdeti célt, sokszor elvész a részletekben. Az is lehet, hogy nem érdeklí igazán, amit csinál.



Egy autista gyermek jobban tud koncentrálni, ha motiválttá tesszük a feladatvégzésre (pl. ha befejezem és lemásolom a feladatot, utána 2 percig olvashatom a kedvenc könyvemet... az időt érdekes homokórával jelölni számára). Figyeljünk rá, hogy mindig tudja, hogy mennyi feladatot kell elvégeznie és mi fog történni, ha befejezte. A kiszámíthatóság megnyugtatója őt. A feladatvégzés közben jól eshet neki, ha többször felé nézel és bátorítod, megdicséred! Amikor valami fontosat magyarázol, jobb, ha őt külön is figyelmezteted, hogy figyeljen oda. Elég lehet egy vizuális emlékeztető is (pl. a nevéen szólitod és tölcsért formázol a kezdeddel a fülednél, azt jelezve, hogy ezt most figyelni, hallgatni kell).

3.4. Eltérő szenzoros érzékelése miatt túlérzékeny, hamar kiborul, elfárad



A számunkra hétköznapi zajok, látványok, szagok, ingerek egy autizmussal élő gyermeknek fájdalmasak is lehetnek. Például a neon búgó hangja, vibráló fénye a teremben, a falióra

kattogása, az ablak előtt elrohanó szirénázó mentőautó zaja. Az érzékeny szaglásnak túl erős lehet a tanárnő parfümjé, a padtárs kolbászos szendvicse vagy a felmosófolyadék szaga, amivel tegnap takarítottak a teremben. Az osztályban beszélgetés, nevetgélés hallatszik. Félrehúzzák a székeket, meglöknek egy asztalt. Csapódik a szekrényajtó... Az autista agy nem képes megszűrni ezt a rengeteg ingeret és hamar túlterhelte válik.



Érdeemes inkább az ablakhoz közel ültetni, a természetes fény talán kevésbé zavaró, mint a neon villogása. Az is jó, ha nem zárjuk körbe, nem szorítjuk be a fal vagy szekrény mellé, mert ez nyugtalanító lehet. A zavaró zajok, kattogások, zúgások néha kizárhatók egy fejhallgatóval is, amit rövid időre megengedünk, hogy felvehessen. Esetleg egy számára megnyugtató zeneszám is szólhat benne, amit rövid ideig hallgathat. (A legjobb, ha vizuálisan is látja, meddig tarthat a zenehallgatás, mondjuk egy pár perces homokórával). Így elcsendesedhet picit. Úgy tudunk a legjobban segíteni neki, ha megfigyeljük azt, amire érzékeny és a lehető legkevésbé tesszük ki annak. Ha feszültnek látszik, előzzük meg a krízist. Engedjük meg, hogy elvonuljon és megnyugtassa magát. Ilyenkor nem segít, ha hozzá akarunk érni (bár van, akinek az érintés megnyugtatósul szolgál), vagy azt kérdezzük, hogy mi a baja. Néha még ő sem tudja megfogalmazni... De nyugalomra van szüksége. Egy kis csendes zug vagy pár perc séta a folyosón és újra csatlakozhat a többiekhez. Jól beválhat az is, ha kap egy megbízást, ami rövid időre kiszakítja a nyugtalanságból (pl. hozzon krétát, törölje le a táblát, stb).

3.5. Nem érti a tananyag egyes szavait, kifejezéseit

Minden tantárgynak megvan a maga szakmai nyelve, a rá jellemző definíciókkal, szakkifejezésekkel. Ez a hittanoktatás esetében is így van. Bármilyen korosztállyal is foglalkozunk, óhatatlanul előkerülnek majd olyan szavak, amelyeknek megértése magyarázatra szorul.



Az autizmussal élők képi gondolkodásúak, a hallott szöveget is önmagukban sokszor belső képekre fordítják le. Így a bonyolultabb szavak megmagyarázásánál jó, ha mi is vizuális eszközkhöz nyúlunk. Egy kifejező, jól eltalált kép vagy illusztráció sokat segíthet. Nehézség lehet az is, hogy számukra a szavak főképp egyetlen jelentéssel bírhatnak, vagyis az adott szót nem képesek rugalmasan, többféle módon is értelmezni. (pl. ha megtanulták, hogy az „ige” szó egy nyelvtani szófajt jelöl, utána nehezen fogadják el, hogy az „Ige” jelentheti a Szentírást vagy Isten szavát is.) Érdemes talán a hittan óra előtt, írásos-képes rövid szótárt készíteni a nehezebb szavakról, kifejezésekről, és ezt előre odaadni az érintett tanulóknak. Vagy talán még jobb a hittan óra keretén belül differenciálni a csoport tevékenységét. (Pl. míg a többiek magukban elolvasnak egy részt a Bibliából, addig a tanár az adott gyermekkel átbeszéli a nehezebb szavakat, illusztrációt rajzol neki melléjük. Előnyösebb, ha a hittanoktató és a gyermek együtt készítik az adott szóhoz a magyarázatot, hiszen csak az az illusztráció és kép nyújt valódi segítséget, ami a gyermek számára érthető. Nem a művészi rajz vagy tökéletes kivitelezés a lényeg, elég egy pálcikaember rajz is, ha az számára valódi jelentést közvetít.)

3.6. Előfordul, hogy viselkedésével zavarja az órát és a többieket.

Ritmikus mozgások, előre-hátra hintázás, kézrázogtatás, dobolás a padon stb... Ezek az ismétlődő mozgások lehetnek azok, amelyekkel a felzaklatott, szorongó gyermek igyekszik megnyugtatni magát. Gyakran ezek segítik a feladatok elvégzésében is, mivel így jobban tudnak összpontosítani. Ám a környezet számára meglehetősen zavaróak lehetnek ezek a tünetek... Zavaró lehet az olyan gyermek is, aki folyton belekérdez az órába, kéretlenül és jelentkezés nélkül mondja ellenvetéseit, hozzászólásait, vagy bekiabálással kér segítséget.



A repetitív (ismétlődő) mozgásoknak mindig oka van. Leggyakrabban tudatalatt a feszültség és szorongás oldását szolgálják. Így egy autizmussal élő gyermek esetében azt kérni, hogy ezt ne csinálja, azt jelentené, hogy megfosztjuk annak lehetőségétől, hogy megnyugtassa magát. Persze az is vitathatatlan, hogy mások számára zavaróak lehetnek ezek a megnyilvánulások. Mi lehet a megoldás? Először is meg kell ismernünk (meg kell figyelniük) a gyermek órai viselkedését ahhoz, hogy idejében észrevegyük, mikor (és mitől) kezd el szorongani. Ha észleljük nála az első jeleket, érdemes segíteni neki, hogy ez az érzés ne fokozódjon tovább benne. Jó lehet, ha pár percre engedjük kiszakadni az adott feladatból vagy szituációból. Ehhez már mutattunk ötleteket a 4. pontban. Az órába való belekérdezés, jelentkezés nélküli hozzászólás és hangos segítségkérés is zavaró lehet: megakasztja a tanárt a mondandójában, és kizökkenti a diákokat a feladatvégzésből. Ebben az esetben a

gyermeket meg kell tanítani rá, hogy mikor szólhat közbe és hogy hogyan teheti meg azt. Itt is jó, ha szociális történetet írunk vele együtt, és sokszor átbeszélni, elolvasatni, hogy hogyan kell kérdezni, hozzászólni a tanórán. Jó ha van egy rajzolt, vizuális figyelmeztetés is (pl. „Jelentkezz!” szóval ellátott kis tábla), amit a tanár felemelhet a gyermeknek, amikor közbekiabál. Érdemes jutalmazási rendszert is kialakítani, hogy jutalmazzunk minden esetet, amikor a gyermek jelentkezik. Nem kell tárgyi jutalmazásra gondolni, elegendő lehet egy kedvelt tevékenység engedélyezése is (pl. gyűjthet pontokat, amit azután percekre válthat be és annyi ideig hallgathatja a kedvenc zenéjét.).

3.7. A gyermek rosszkodik, illetlenül viselkedik tanáraival, társaival

Az autizmussal élő személyek nem direkt viselkednek illetlenül. Egyszerűen nem tudják, hogy amit tesznek, azt nem szabad. Számukra a szociális viselkedés íratlan szabályai nem mindig ismerősek. Van, hogy olyan dolgokról beszélnek mások előtt, ami kínos, zavarba ejtő vagy túl személyes. Máskor könnyedén mondanak csúnya szavakat (még a tanáraiknak is) vagy kérdeznek túl bizalmas dolgokat. Vannak, akik nem tudják, hogyan illik közeledni másokhoz: mindenkit megölelgetnek, könnyen puszkizkodnak, nem érzik ennek bizalmaskodó voltát. Előfordul időnként, hogy kifejezetten rossz, helytelen dolgot tesznek (pl. ráütnek másokra, felborítják a széket, ha idegesek) és hiába szólunk rájuk, nem segít sem a magyarázat, sem a korholás, sem a büntetés.



Azzal, hogy megtiltunk, vagy büntetünk egy rossz viselkedés mintát, még nem tanítottuk meg az illetőnek, hogy legközelebb mit tegyen helyette. Az autizmussal élő emberek ráadásul ragaszkodnak a megszokott “forgatókönyvekhez”, így lehet, hogy a gyermek csak azért ismétli meg a “rossz” viselkedést, hogy újra megtörténjen a büntetés, amihez hozzászokott. A tiltás, büntetés tehát nem jó megoldás, igazából csak az okok megértése és kezelése segít. Rá kell jönnünk, mi váltja ki benne ezt a fajta „rossz” viselkedést, és ezt kell orvosolnunk (pl. a gyermek csak azért üt rá a padtársára, mert érdekesnek találja annak reakcióját, kiabálását).

Át kell írunk a „forgatókönyvét”: egyértelműen el kell, mondjuk a gyermeknek, hogy mit szabad csinálnia vagy, hogy hogyan kell viselkednie. Még jobb, ha egyéni terápia alkalmával, szociális történetek segítségével begyakoroljuk, hogy hogyan viselkedhetünk a barátainkkal, tanárainkkal, ismerőseinkkel és idegenekkel. A szociális történetek megfelelően átgondolt és gondosan megszerkesztett rövid történetek, melyek bemutatnak egy adott viselkedést, szociális szabályt, íratlan törvényszerűséget. (Pl. Ádám mindenkivel túl kedves. Szereti az embereket megérinteni, váratlanul megölelni vagy megpusztilni, és ez sokak számára zavaró. Ráadásul Ádám ismeretlen emberek között még bajba is kerülhet ilyen jellegű viselkedése miatt. Érdemes Ádámnak szociális történetet írunk, hogy megértessük vele, mi az elfogadott viselkedés az osztálytársaival, tanáraival és idegenekkel. Tisztázni kell vele, hogy kiket szabad megérinteni, megpusztilni (családtagok, rokonok) és hogyan fejezheti ki szeretetét

mások felé.) Ezeket a történeteket gyakran elő kell venni, át kell olvasni és beszélni, hogy rögzülhessenek. Esetükben azért is tudnak jól működni a szociális történetek, mert az autizmussal élő emberek rendkívül szabálykövetők.

3.8. Azt csinálja, amit ő akar és nem azt, amit mondanak neki

A probléma a legtöbb esetben itt is a meg nem értésben rejlik. A gyermek valószínűleg nem érthette meg a feladatot, kérést, vagy megértette, elkezdte, de elakadt benne, elterelődött és mással kezdte el elfoglalni magát. Esetleg a feladat nem érdekelte őt, ezért neki sem fogott. Autizmussal élő gyermekeknél nem feltétlen van jelen az az érzés, hogy valamit megcsinálók, pusztán azért, mert ezt várják tőlem. Ők nehezen értelmesezik mások érzéseit, így megfelelni sem tudnak ezeknek az elvárásoknak.



Ezekben az esetekben is hatékonyak lehetnek az 1., 2. és 3. pontban felsorolt megoldási ötletek: a vizuális emlékeztetők, előre megírt óramenti lista, gyakori bátorítás és ellenőrzés, motiváció a feladatvégzésre.

3.9. Mereven ragaszkodik bizonyos szabályokhoz

Egyes gyerekek a szokásaik rabjai. Könnyen kiborulhatnak, ha a megszokott napirendjükben, mindennapi rutinjukban váratlan változás következik be. (pl. hiányzik a hittantanár és más jött be helyette, máshol lesz megtartva az óra, máshogyan rendezzük el a padokat egy csoportfeladathoz). Az is gondot okozhat, ha már valamit megszokott, de most másképpen kellene végrehaj-

tania. (Pl. ma magnóról hallgatunk meg egy dalt és nem mi énekeljük el, ma szerepekre osztva olvassuk fel a bibliai történetet stb.).



Meg kell tanítanunk az ilyen gyerekeknek, hogy a változásokat el tudják fogadni. Hasznos lehet szociális történet írása arra az esetre, hogy mi fog történni, ha hiányzik a megszokott pedagógus. Használhatunk képes vagy írott napirendet, óramenti vázlatot, amin jelölhetjük a váratlan belépő változásokat. Összességében mindig hasznos az, ha a váratlan helyzetekre előre (pl. még a tanóra előtt) felkészítjük az autizmussal élő gyermeket.

3.10. Nehezen általánosítja azt, amit egy helyzetben már megtanult

Az autizmusra nagyon jellemző a merevség. Ha egy gyermek valamilyen viselkedést, képességet elsajátított egy adott órán, egy adott tanárral, egyáltalán nincs rá garancia, hogy azt más tanórán, más helyzetben, esetleg más személlyel is képes lesz előhívni és alkalmazni. (Pl. szép rajzokat készít a rajzórán, de a hittantanár kérésére nem hajlandó rajzolni. Vagy a gyermek állandóan közbeszól az órán, bekiabál, kéretlenül is véleményt nyilvánít. Osztályfőnöki órán ezt nem teszi, de a többi szaktanárral igen.)



Egy megtanult készséget nagyon sokszor és sokféleképpen kell gyakorolni ahhoz, hogy biztosan, minden helyzetben működőképes legyen. (Egyéni fejlesztés keretében el kell magyaráznunk neki, hogy az órán jelentkezéssel fejezzük ki, hogy beszélni szeretnénk, és csak a tanár engedélyével tehetjük ezt meg. Érdemes szociális történetet írni, sokszor

átbeszélni. Majd egy adott szaktanár óráin el kell kezdeni begyakorolni. Ha közbeszól, rá kell szólni és emlékeztetni kell arra, hogy jelentkeznie kell. Itt segíthet egy vizuális emlékeztető, mondjuk egy rajzos kártyalap, amire rá van írva, hogy „jelentkezz” és a tanár bármikor felemelheti, ha szükség van rá. Ha sikerült begyakorolni a jelentkezést egy adott tanárral, gyakorolni kell más tanárokkal is és végül más tanórákon is. Csak ezután tekinthetjük ezt a készséget tanultnak.

3.11. Nem bírja a tömeghelyzeteket, a csoportos feladatvégzést, beszélgetéseket

Nem mindig könnyű számukra megmaradni egy osztályteremben. Nagy a nyüzsgés, sok a zaj, kiabálás. A helyzetek gyorsan történnek és sokszor egyáltalán nem világosak. Minden kiszámíthatatlan és ez ijesztő. Egy autizmussal élő gyermek a nap felére már pusztán attól elfárad, hogy kontrollálnia kell állandó szorongását és meg kell őriznie a nyugalmát egy számára zavaros környezetben. Hittanórákon is gyakoriak a kiscsoportos beszélgetések, megosztások, közös feladatvégzések, ami egy autista gyermeknek idegen és félelmetes lehet. Nehéz nekik egy megtörtént dologról beszélni vagy egy elképzelt szituációba behelyezkedni. Csoportmunkában pedig rengeteg alkalmazkodásra és spontenitásra van szükség, számukra pedig ezek igazán nehéz dolgok.



A felgyülemlett szorongásnak előbb-utóbb látható jelei lesznek (pl. tépegetni kezd, kezeivel dob, hintáztatja magát...stb.). Ekkor már nagyon fontos közbe lépünk és segítenünk oldani a feszültségét. Érdeemes pár percre

kiengedni a teremből (amennyire ez lehetséges), hagyni kicsit elvonulni a teremben. Jól jöhet egy fejhallgató, mely kizárhatja a zajokat. Esetleg rövid ideig zenét is hallgathat benne. Ha szeret rajzolni, rajzoljon. Ha van kedvenc könyve, olvashassa 1-2 percig. Higgyük el, nem kibúvókat keres a munka alól. A kiscsoportos beszélgetéseket, csoportmunkákat előre kell jelezni a számára. A strukturált tanítás növelheti a biztonságérzetüket. A gyermek itt pontosan tudja, mi fog történni vele az órán, hol kell elvégeznie a feladatait és hogy meddig fognak azok tartani. Egyes feladatok elvégzését rajzos folyamatábra segítheti (pl. 4 kép feliratokkal – olvasd el, húzd alá, rajzold le, meséld el a többieknek). Jó képességű gyermeknél elég egy írott lista az adott feladat részlépéseivel. A csoportmunka kiszámíthatatlanságával nehezen tudunk mit kezdeni. Mégse hagyjuk ki őt a csoportokból, hogy ne érezze kirekesztettnek magát. De erőltetnünk sem ajánlott semmit, hiszen az csak újabb feszültségeket szülne benne. Támogassuk meg őt a csoporton belül: szabjunk rá teszthez álló feladatot (pl. mérje ő az időt, legyen ő az írnok, ossza szét ő a szükséges eszközöket). Engedjük, hogy számára könnyebb úton fejezhessen ki magát: rajzoljon, válaszszon képet... stb).

3.12. Nincs tekintettel másokra

Az autizmussal élő gyermekeknél sérült a tudatteória: nincsenek tudatában annak, hogy rajtuk kívül másoknak is vannak saját gondolatai, szükségletei. Ezért komoly nehézséget okoz mások szempontjainak figyelembe vétele. Nehéz nekik másokkal együtt érezni, kimutatni érzelmeiket és értelmezni a nem verbális jeleket. Múltbéli

tapasztalataikból sem tudnak következtetni arra, hogy mi fog történni az adott szociális szituációban.



Segíteni kell őket abban, hogy megérthessék, más éppen mit érez most. Képekkel, rajzokkal tegyük egyértelművé mire gondolunk, mert ő az arcunkról nem fog tudni olvasni. Egyéni fejlesztés keretében taníthatjuk az érzelme- ket szimbólumok segítségével (pl. boldog, szomorú, ijedt, mérges fejű képkártyákkal, amikhez szituációkat csatolunk). Így könnyebben tud majd olvasni mások arcáról. Ha jól ismerjük a gyermeket, társíthatunk neki a saját életéből vett példát, hogy jobban azonosulhasson egy-egy hallott hely- zettel. (Pl. Kati most azért szomorú, mert elvesztette a nagymamáját. Olyan ez most neki, mint amikor a te kuttyusod meghalt a nyáron és sokat sírtál, mert hiányzott.)

3.13. Vannak állandó beszélgetéstémái (ezekről szívesen monologizál)

Egy autizmussal élő gyermeknek korlátozottak a szociális, társalgási készségei. Nehezen tud beszélgetést kezdeményezni, vagy azokba bekapcsolódni. Nem ismeri a társalgás íratlan szabályait. Nem érzi, ha zavaróan viselkedik, tolakodó. Viszont általában van 1-1 kedvelt témája: valami, amit nagyon jól ismer és szeret (pl. vonatok, zászlók, menetrendek, egyes tantárgyak...stb.). Kedvenc témáiról szívesen mesél (mert ez ismerős számára, megnyugtatja őt), de nem veszi észre, ha már untat vele másokat. Sokszor nem érti meg, hogy másokat miért nem érdekel az ő kedvenc témája.



Ez esetben is érdemes szociális történetet írunk. Ebben megér- tethetjük vele, hogy mindenkinek más és más a kedvenc témája, és ez így van rendjén és hogy mikor illik erről beszélni és mikor nem. Amennyiben a tanórát zavar- ja monologizálásával, úgy jelezzük előre a képes vagy írott napirendjében, hogy hol és mikor lesz módja kedvenc témájáról be- szélni (pl. a szünetben). Valamint használ- hatunk képes viselkedés kártyát (pl. „most nem beszélgetek” felirattal), amit óra köz- ben felemelve jelezhetjük számára a tiltást.

3.14. Ideges lesz ha ő vagy más hibázik

Autizmusban jellemző a merev szabályok- hoz való ragaszkodás és a perfekcionizmus, azaz a tökéletesre való törekvés. Sokukat kifejezetten zavarja, ha valamit nem tud- nak jól megcsinálni, ha hibáznak feladat közben. Ez bennük szorongást, feszültséget kelt, mert valami nem úgy alakult, ahogyan számítottak rá.



Meg kell tanítanunk nekik, hogy a hibázás önmagában még nem baj, a munka természetes velejárója. Mások is hibáznak néha, de ha kijavítják, akkor nincsen semmi baj. Alkalmas lehet erre egy jól megírt szociális történet, amit többször átbeszélhetünk, elolvashatunk (akár a tanórák előtt rendszeresen, mint egy emlékeztetőt.) A hibák javítási módját is meg kell tanítanunk: „Mit tegyek, amikor hibázom?” (pl. pirossal aláhúzom, alatta egy sorban leírom helyesen). Valamint jó, ha segítünk oldani a hibázás miatti feszül- tségét (a korábban felsorolt módszerek vala- melyikével).

3.15. Félelem és ellenállás az újdonságokkal szemben

Az autizmussal élőknek biztonságot ad, ha körülöttük a dolgok és történések kiszámíthatók. Ha tudják, aznap mi fog történni velük, mire kell, hogy felkészüljenek. Amikor ez a jól ismert napirend váratlanul borul, rengeteg feszültséget és szorongást válthat ki a gyermekben. Ezért is tartanak az új dolgok kipróbálásától, mert nincsen hozzá bejáratott tapasztalatuk.



Sokat segíthet a nap eseményeit előre megmutató napirend, a képes órarend. Mégis adódhatnak váratlan helyzetek, amikor hirtelen kell alkalmazkodnunk valami újhoz. (Pl. elmarad a történelem óra, vagy ma a hittan órán páros munkában fogunk feldolgozni egy Bibliai történetet.) Ilyenkor nagyon fontos, hogy előre felkészítsük az autizmussal élő gyermeket. Mert az ő megszokott, „begyakorolt” forgatókönyvében hirtelen változás lép fel, és ez elveszi a biztonságérzetét. Ha van napirendje, érdemes már előre jelezni egy képkártyával, szókarttyával, hogy mi fog történni és melyik órán. Ha a változásról már előbb értesülünk (pl. a hittantanár pár héten belül elmegy az iskolából), akár szociális történet írásával is érdemes próbálkozni. (Elmagyarázni benne, hogy az emberek néha munkahelyet váltanak és ez nem rossz dolog. Hogy így most megismerhet egy új tanárt, akivel lehet, hogy jó lesz együtt dolgozni).

Az előbbieken tehát a teljesség igénye nélkül igyekeztünk felsorolni olyan problémákat, viselkedési tüneteket, amelyek megnevezhetőek egy autizmussal élő gyermek és a

vele foglalkozó nevelők mindennapjait. Reméljük sikerült ötleteket, megoldási kulcsokat is mutatnunk. Mivel nincs két egyforma autizmussal élő gyermek, ezért a megoldás is mindenkinél más és más lehet. A kulcszó az elfogadás, megismerni akarás és kreativitás kell, hogy legyen. Lehet, hogy az autizmussal élő gyermekek néha furcsának tűnnek. Hogy váratlanul produkálhatnak nem megszokott dolgokat. Sokszor ők maguk is tudatában vannak furcsaságuknak, hiszen nekik is vannak érzéseik. Ők sem szeretik a kirekesztettséget, a negatív címkéket. Mert ők is gyerekek, éppen úgy, mint a többiek az osztályban vagy a csoportban. Tudnak szeretni, nevetni, örülni vagy játszani. Csak másképpen. De nekik is ugyanannyi figyelem és segítség jár, mint társaiknak. Merjük megismerni a gyermeket, egyéni működését, erősségeit, problémáit és igyekezzünk kitalálni, mivel segíthetünk rajta. Hiszen... *„amikor megtettétek ezeket akárcsak egygyel is a legkisebb atyámfiai közül, velem tettétek meg.” (Máté 25,40)*

4. AJÁNLOTT KÖNYVEK A TÉMÁHOZ

Számos tény, adatot, érdekességet lehetne még az autizmusról bemutatni. Hiszen nem beszéltünk felfedezésének kezdeteiről, a népességben való előfordulási gyakoriságáról, kialakulásának lehetséges okairól és az esetlegesen társuló betegségekről, zavarokról sem.

Ma már számos remek könyvvel találkozhat a téma iránt érdeklődő, ha szeretne az „autizmus világában” picit jobban elmerülni.

- **Fred R. Volkmar- Lisa A. Viesner: Az autizmus kézikönyve – amit minden szülőnek, családtagnak és tanárnak tudnia kell,** Geobook Hungary Kiadó, 2013 (Szakszerű válaszok a mindennapok kérdéseire az autizmussal kapcsolatban szülők, családtagok és nem utolsó sorban pedagógusok számára, hogy fogódzót találhassanak a mindennapi problémák megoldásában.)
- **Tony Attwood: Az Asperger szindróma kézikönyve,** Animus Kiadó, 2015. (A magasan funkcionáló autizmus egyik legnagyobb szakértője könyvében megtalálható mindaz, amit az Asperger-szindrómáról jelenleg tudunk. Esettanulmányok és praktikus tanácsok könyve.)
- **Tony Attwood: Különös gyerekek,** Animus Kiadó, 2008. (Kalauz az Asperger szindrómáról szülőknek és nevelőknek)
- **Dr. Peter Vermeluen: Az autizmus, mint kontextusvaktság,** Geobook Hungary Kiadó, 2014. (Ebben a könyvben rengeteg példával illusztrálva, hétköznapi fogalmakkal magyarázzák az autisták látszólagos érzéketlensége és az adott szituáció közti kapcsolatot. Gyakran humoros történeteken keresztül vizsgálják a kontextus összefüggését az észleléssel, a szociális interakcióval, a kommunikációval és a tudással.)
- **Ellen Notbohm: Tíz dolog, amit minden autizmussal élő gyerek szeretné, ha tudnál,** Autisták Országos Szövetsége, 2009. (Ez a könyv azt akarja bizonyítani, hogy az autizmus nem feltétlen korlátozza a sikeres életet; mind a tanár, mind a gyerek „meg tudja csinálni”. Leírja a játékszabályokat, amelyeket minden szülőnek, oktatónak és családtagnak

ismernie kell ahhoz, hogy a legtöbbet hozzassák ki az összes „tanításra alkalmas pillanatból”).

- **Janoch Mónika: Problémás viselkedések megelőzése és kezelése...**, Kapocs Könyvkiadó, 2009. (Világos, tömör, nagyon hasznos és érdekes könyv, különösen, ha az olvasó saját problémáit ismeri föl benne mint szülő, vagy mint szakember, de nincs ideje a sok és terjedelmes szakirodalom áttanulmányozására.)
- **És végezetül egy hasznos oldal, ahonnan könyvek és kiadványok is letölthetők az autizmusról:** <https://auti.hu/ajanlo/ajanlott-irodalom/1302-letoltheto-konyvek-kiadvanyok-az-autizmusrol>

¹ Az Egészségügyi Minisztérium szakmai irányelve az autizmusról/autizmus spektrum zavarairól, Egészségügyi Közlöny LVIII./10, 2008, <https://docplayer.hu/969469-Az-egeszsegugyi-miniszterium-szakmai-iranyelve-az-autizmusrol-autizmus-spektrum-zavarairol.html> (Utolsó letöltés: 2019.11.12.)

² Wing, L.: *The autistic spectrum. A guide for parents and professionals.* London: Constable., 1996. Gy. Stefanik K.: *Az iskoláskorra vonatkozó prognóziskérdése autizmusból – a korai képességmintázat és a naív tudatelméleti vonatkozású viselkedések szerepe.* Doktori (PhD) disszertáció, Budapest, ELTE Pszichológia Doktori Iskola, 2005.

³ Györi, M.: A neurokognitív fejlődés moduláris zavarai: az autizmus, In: Gulyás, B., Pléh, Cs., Kovács, Gy. (szerk.): *Kognitív idegtudományok,* Budapest, Osiris Kiadó, 2003.

⁴ Quill, K.A.: *Tedd-nézd-hallgasd-mondd - Szociális és kommunikációs intervenció autizmussal élőgyermek számára,* Budapest, Kapocs Könyvkiadó, 2009.

⁵ Uo.

⁶ Frith, U.: *Autizmus – A rejtély nyomában,* Budapest, Kapocs Könyvkiadó, 1991.

⁷ Balázs A.: *Autista a testvérem,* Autizmus Alapítvány, Budapest, 1998.

⁸ Stefanik: *Az iskoláskorra vonatkozó prognóziskérdése autizmusból*

⁹ Frith: *Autizmus – A rejtély nyomában*

¹⁰ Balázs: *Autista a testvérem*

¹¹ Frith: *Autizmus – A rejtély nyomában*

¹² Lipcsey Réka: *Lehet könnyebb!* Útmutató integráló intézménybe járó autista gyermeket nevelő pedagógusok számára, Autispektrum Egyesület

BERKI VIKTÓRIA

A VALLÁSTANÁR/HITTANOKTATÓ SZEREPE AZ INKLUZÍV KONFIRMÁCIÓI FELKÉSZÍTÉS ÉS KONFIRMÁCIÓ MEGVALÓSÍTÁSÁBAN¹

BEVEZETÉS

Református egyházunkban nem számít újdonságnak az értelmileg akadályozott gyermekek, fiatalok hittanoktatása, sőt konfirmációi felkészítése sem, hiszen az egyházi fenntartású speciális intézményekben (iskolákban, napközi és bentlakásos otthonokban) természetes az intézményt látogató vagy abban élő gyermekek, fiatalok számára biztosított vallásos nevelés. Mindez azonban többnyire homogén környezetben, szegregált formában (a tipikusan fejlődő gyermekek világától izoláltan) zajlik. Jelen tanulmányban arra hívom az olvasót, hogy gondolkodjunk együtt az inkluzív/integrált konfirmációi felkészítés és konfirmáció lehetőségéről, vagyis arról, hogyan valósulhat meg az értelmi fogyatékossgal és anélkül élő fiatalok közös konfirmációi felkészítése és konfirmációja.

Értelmi fogyatékos gyermekek/fiatalok az egészségesekkel? Hogyan? Van-e értelme, kell-e ezen gondolkodni? Értik-e a Káté kérdéseit és feleleteit azok a gyermekek, akiknek idegrendszeri sérülésük folytán értelmi képességük jelentős mértékben el-

maradt? Nem frusztrálja-e az akadályozott fiatal jelenléte a többiekét? És fordítva: nem érzi-e magát frusztrálnak a fogyatékossgal élő gyermek, látva és érezve egészséges társai másságát? Nem jobb-e nekik, ha megszokott környezetükben, megszokott társágukban vesznek részt konfirmációi felkészítésben, s az ünnepélyes konfirmációban? Mit szólnak majd a szülők, hogy gyermekeik értelmileg akadályozott fiatalok jelenlétében konfirmálnak? Vajon a fogyatékossgal élő gyermekek szülei akarják-e a közös felkészítést, meg akarnak-e jelenni sérült gyermekeikkel a nyilvánosság előtt a közös konfirmációi istentiszteleten? A gyülekezet lelkészének van-e kapacitása, hogy eleget tegyen a közös felkészítéssel együtt járó változtatásoknak, többlet feladatoknak?

A kérdések jogosak. Személyes kétségeim azonban háttérbe szorulnak, amikor néhány (enyhe és közép súlyos fokban) értelmi fogyatékos tanítványomra² gondolok, akiknek – meggyőződésem szerint – helyük lett volna egy átlagos konfirmandus csoportban. Számukra és a csoportot alkotó konfirmandusok, sőt a felkészítést végző lelkész/hittanoktató számára is gazdagító

lett volna a közös felkészülés. Természetesen csak akkor, ha a megfelelő feltételek biztosítottak. Ezek közül az egyik legfontosabb egy munkatársi csoport létrehozása, hiszen bármilyen inkluzív pedagógiai tevékenység több segítő személy jelenlétét feltételezi. Egy ilyen csoportban az adott gyülekezet hittanoktatója/vallásánára kiemelt szerepet tölt(het) be, hiszen (jól) ismeri a leendő konfirmandusokat (ha abból a feltételezésből indulunk ki, hogy ő volt a fiatalok hittanoktatója), ismeri a fiatalok szüleit (vagy legalább néhányszor találkozott velük szülői értekezleteken), és ismeri a gyülekezet lelkészét, akivel munkatársi kapcsolatban van. Egyfajta híd-szerepe van tehát: fontos feladata egyfelől, hogy az érintettek (a fogyatékossgal és anélkül élő konfirmandusok, a szülők és a lelkész) között kapcsolatot teremtsen, felszínre hozza, tisztázza a – már említett – felmerülő kérdéseket, kétségeket, s a munkatársi csoporton belül a többiekkel együtt megoldást keressen azokra. Másfelől a hittanoktató/vallásánár tanulmányai és gyakorlata során szerzett pedagógiai, módszertani tudása is nélkülözhetetlen, hiszen a fogyatékossgal és anélkül élő fiatalok közös konfirmációi felkészítése sokféle pedagógiai módszer alkalmazását teszi szükségessé.

A következőkben ezért – a témával foglalkozó elsősorban német nyelvű szakirodalomra támaszkodva – a vallásánár/hittanoktató segítő tevékenységére koncentrálni igyekszem az inkluzív konfirmációi felkészítés feltételeit összefoglalni abban a reményben, hogy a tanulmány végére érve már nem tűnik teljesen idegennek és megvalósíthatatlannak a közös konfirmáció gondolata. Mivel azonban a fent említett

kétségek jogosak (nem mindenki számára járható út az integráció), a dolgozat röviden vázolja az értelmi fogyatékossgal élő fiatalok konfirmációi felkészítésének és konfirmációjának különféle szervezeti formáit is, miközben röviden kitérünk az integráció és inklúzió fogalmak mögött álló szemléletmódbeli különbség tisztázására.

1. Az értelmi fogyatékossgal élő fiatalok konfirmációi felkészítésének és konfirmációjának szervezeti modelljei

Az értelmi fogyatékossgal élő gyermek/fiatal számára megfelelő felkészítés és a konfirmációi istentisztelet szervezeti lehetőségeit az adott személy egyéni adottságai (kognitív képessége, emocionális és egészségügyi állapota, stb.) és oktatási sajátosságai (lakóhelyén vagy attól távoli speciális intézményben részesül-e oktatásban, stb.) egyaránt meghatározzák. A témával kapcsolatos szakirodalom a modellek széles skáláját ismerteti, melyek némelyike a magyar viszonyokra is érvényes:³

- Kizárólag értelmileg akadályozott fiatalok alkotják a konfirmációs csoportot, ennél a modellnél nincs kapcsolat egészséges társaikkal. A felkészítés a fiatalok által látogatott speciális iskolában, napközi otthonban vagy bentlakásos intézményben zajlik. Az akadályozott fiatalok és hozzátartozóik számára tartott konfirmációi istentisztelet a speciális intézményhez tartozó templomban vagy abban a templomban kerül megrendezésre, amelyhez az intézmény tartozik.
- A második modellnél szintén homogén, szegregált csoportban zajlik a fogyatékossgal élő fiatalok felkészítése; a konfirmációi ünnepség azonban a gyüle-

kezetben történik, de még mindig nem egészséges társaikkal.

- Jóllehet a harmadik lehetőség szerint a konfirmációi oktatás továbbra is a speciális intézményben folyik, ez a forma mégis nagyobb részvételi lehetőséget biztosít a gyülekezet életében, hiszen maga a konfirmáció a nem akadályozott társaikkal közösen kerül megrendezésre a gyülekezet istentiszteletén; továbbá a konfirmációi felkészítés ideje alatt is lehetőségük van az ismerkedésre a gyülekezet által szervezett közös alkalmak (pl. játékdélutánok, áhítatok, istentiszteletek) során.
- A negyedik modell az egyéni integrációt teszi lehetővé, mely elsősorban a súlyos-halmozott fogyatékossgal élő fiatal esetében ajánlott. A konfirmációi felkészítés az érintett fiatal által látogatott speciális intézményben vagy otthonában, családjában történik, de konfirmációja a többi konfirmandussal közösen tartott ünnepi istentiszteleten valósul meg. Az előzőekben ismertetett modellhez hasonlóan ennél a formánál is alapvető a helyi lelkész és a gyülekezet fogyatékos emberekkel és hozzátartozóikkal szembeni nyitottsága.
- A konfirmációi felkészítés nem a speciális intézményben, hanem a gyülekezetben zajlik ugyan, de szegregált formában. Noha a fogyatékossgal és anélkül élő fiatalok külön csoportot alkotnak, a felkészülési idő alatt lehetőségük van arra, hogy gyakrabban találkozzanak, a számukra szervezett közös programok során ismerkedjenek. A konfirmáció vagy kizárólag az értelmi fogyatékossgal élő fiatalok számára szervezett istentiszteleten, vagy egészséges társaikkal közösen történik. Ennek a formának előnye,

hogy a konfirmációi felkészítés határozottan elkülönül az iskolai oktatástól, s hogy az értelmi fogyatékossgal élő konfirmandusok jobban megismerkedhetnek társaikkal, gyülekezeti házukkal, templomukkal. Természetesen ez nagyban segíti a gyülekezettel való kapcsolat hosszú távú és tartós kiépülését.

- Az utolsó modell a fogyatékossgal és anélkül élő fiatalok közös, vagyis inkluzív konfirmációi felkészítését és konfirmációját vázolja.

A modellek sokféleségéből látható, hogy nincs egységes recept. Az egyes gyülekezetek, annak lelkésze(i) és munkatársai által választott utat nagyban meghatározzák a fogyatékossgal élő személy, valamint a gyülekezet adottságai, lehetőségei. Wolfhard Schweikerrel együtt hangsúlyozom, hogy semmi esetre sem ajánlatos az integráció/inklúzió minden áron való erőltetése.⁴ Mindig az egyéni megoldások keresésére kell törekedni.

Hogy a következőkben mégis az utolsó modell, az inkluzív/közös konfirmációi felkészítés és konfirmáció megvalósításának lehetőségeire fókuszálunk, annak egészen egyszerűen az az oka, hogy vannak olyan értelmi fogyatékossgal élő fiatalok, akiknek adottságai és képességei lehetővé teszik egy szokásos konfirmációi csoportban való részvételüket. Önállóságukhoz, személyiségük kiteljesedéséhez, hitben való növekedésükhöz nagyban hozzájárulhat az egészséges társaikkal való közösség, hiszen az olyan – a családon és a speciális intézményen kívüli – helyet jelent(het) számukra, ahol Isten emberekhez való odafordulását és elfogadását tapasztalhatják meg. Ez a közösség az egészséges gyermekek számára

is gazdagító lehet, hiszen láthatják, hogy a fogyatékosok nem feltétlenül egyenlő a be-
tegséggel, hanem – más lehetőségekkel és
határokkal ugyan – egy életforma.⁵ Ahhoz
azonban, hogy mindkét fél számára gazda-
gító legyen ez a közösség – és ne a szociális
izolációt, a csoporton belüli kiközösítés esé-
lyét növelje – a feltételek gondos megterve-
zésére és kivitelezésére van szükség.⁶

2. Az inklúzió megvalósításával járó kihívások

2.1. Integráció vagy inklúzió?

Az integráció szó mögött – a latin *integrare* igéből kiindulva – a „helyreállítani”, „összeilleszteni”, „kiegészíteni” jelentések állnak.⁷ Az integrációs gondolkodás az ún. két-csoport-teóriából⁸ indul ki: adott egy a normálistól eltérő/„fogyatékos” és egy normális/„nem fogyatékos” csoport. E felfogás szerint az a kérdés, hogyan lehet beilleszteni a deficittel rendelkező (pl. egy értelmileg akadályozott) gyermeket/fiatalot/felnőttet a nem fogyatékos gyermekek/ fiatalok/felnőttek csoportjába.⁹ Ez a folyamat (ti. a fogyatékos ember bevonása a nem akadályozottak világába) gyakran egyoldalú beilleszkedést, alkalmazkodást követel.

Az inklúzió a latin *includere* („befoglalni”) igéből származik, magyarul a „befogadás”, „befogadó iskola”, „befogadó környezet” kifejezések honosodtak meg.¹⁰ Az inklúzió fogalma igyekszik túllépni a „normális”-ban és „nem normális”-ban való gondolkodáson. Vezérelve („normális dolog különbözőnek lenni”) mögött az a meggyőződés áll, hogy minden ember különleges, különbözőségében egyedülálló; ezért a megkülönböztetett figyelem min-

denkit egyforma mértékben megillet, nemcsak a diagnosztizált speciális szükséglettel rendelkezőket.¹¹ Nem csupán a fogyatékos-
sággal élő embereket veszi tehát figyelembe, hanem a társadalomnak azon csoportjait, tagjait is, akiket a marginalizálódás, kirekesztés veszélye fenyeget, vagy akik valamilyen oknál fogva hátrányos helyzetbe kerültek. A különbözőségekre, heterogenitásra nem veszélyként, áthidalhatatlan akadályként tekint, hanem lehetőségként, mely által élővé és gazdagabbá válhat a közösség.¹²

Az inklúziós szemlélet tehát – ellentétben az integrációval – a különböző és különleges sajátosságokkal rendelkező személyeket nem csak be akarja vonni a közösségbe, hanem eleve a közösséghez tartozónak tekinti őket, így az inklúziós gyakorlat arra törekszik, hogy senki se essen ki a közösségből.¹³ Iskolai kontextusban legfőbb célja, hogy a különböző sajátosságokat figyelembe véve minden egyes gyermeknek segítséget nyújtson identitás- és személyiségfejlődésében, valamint képességei kibontakoztatásában. Ezért szemléletét, módszereit, didaktikáját nem a teljesítmény-centrikusság határozza meg, hanem a személyorientáltság jellemzi: minden egyes gyermekre individuumként tekint, egyediségét komolyan veszi, személyében szólítja meg és vonja be a tanulási folyamatba az egyes tanulóra és a teljes csoportra vonatkozó differenciált oktatás által.¹⁴

2.2. Az inkluzív pedagógiai

tevékenységgel járó nehézségek

A két fogalom mögött álló szemléletbeli különbség tükrében a fogyatékos és nem fogyatékos fiatalok közös konfirmációi felkészítése és konfirmációja nem jelentheti a fogyatékosokkal élők egyoldalú beillesz-

tését a közösségbe. Az inklúziós szemlélet szerint sokkal inkább olyan szociális folyamatra kell gondolnunk, melyben mindenki részt vesz; olyan gyakorlatban megvalósuló kapcsolatokra, melyben a tagok tudatosan figyelembe veszik egymás különbözőségeit, tudatosan gyakorolják az egymás iránti figyelmeséget, folyamatosan tanulják egymás megértését.¹⁵ Az inklúzióhoz vezető út apró lépései tehát a változás, a változtatás hosszú folyamatát is jelentik, mely kétségtelenül kihívás elé állítja az érintetteket:

- A serdülőkorban lévő konfirmandusnak a maga ezer kérdésével, a világban való helykeresésével az eltérő kognitív képesség, az eltérő testi megjelenés, stb. láttán azzal a ténnyel is szembesülnie kell, hogy az ember nem tökéletes, bármikor kerülhet hasonló helyzetbe. A pubertáskorral együtt járó testi és érzelmi változások által szintén megterhelt értelmileg akadályozott fiatal számára is zavaró lehet az egészséges társaival való találkozás, hiszen szembesülnie kell másságával. Egy más kölcsönös megértése és elfogadása nehézséget jelenthet mindkét fél számára.
- Felmérések szerint a lelkészek/hittanoktatók többek között azért érzik túl nagy kihívásnak az értelmi fogyatékossgal élő fiatalok jelenlétét, mert nem érzik magukat kompetensnek a velük való foglalkozáshoz; továbbá azért, mert az egyébként is túlterhelt lelkésztől több felkészülési időt, illetve a konfirmációi felkészítés megszokott rendjének megváltoztatását követeli az inkluzív forma.¹⁶
- A sérült gyermek szüleit ambivalens magatartás jellemzi a közös konfirmációi felkészítés gyakorlatával szemben: egyfelől félnek az elutasítástól, előítéletektől,

így gyermeküket nehezen engedik ki a nyilvánosságra. Számára a megszokott környezetet (az otthon vagy a speciális iskola védő-óvó biztonságát) tartják megfelelőnek. Másfelől vágnak arra, sőt gyermekük jogának tekintik, hogy a többi fiatallal közösen részesüljön (keresztyén) nevelésben.¹⁷

Az említett nehézségek nem állhatnak az inklúzió megvalósításának útjában. Abban az esetben ugyanis, amikor az értelmi fogyatékossgal élő fiatal és szülei azzal az igénnyel fordulnak egy keresztyén közösség felé, hogy részt kívánnak venni a gyülekezet alkalmain – jelen esetben a közös konfirmációi felkészítésben –, a helyi egyházközség feladata, hogy megteremtse ennek a részvételnek a lehetőségeit. S hogy mindez ne kényszerből történjen, ahhoz érdemes úgy értelmeznünk a feladat szót, ahogyan Irene Abel teszi: „a feladat nem egyenlő a kötelességgel és áldozattal. A feladat azt jelenti ajándék, az élet kiteljesítésének egyik formája. Az értelmi fogyatékos emberek gazdagítják a gyülekezet életét. Nem csak elhordozni kell őket. A velük való kapcsolatban új formák alakulnak, eközben formálódik a gyülekezet gondolkodásmódja is. A spontaneitás, az öröm és a közösség így átélhető valósággá válhatnak.”¹⁸

3. A közös konfirmációi felkészítés megvalósításának feltételei

Egyetértve Szűcs Ferenc megállapításával, miszerint „a konfirmáció állandó mementó arra nézve, hogy katechézis és vallásoktatás a legsajátosabban gyülekezethez kötődő munka”,¹⁹ a gyülekezetben történő inkluzív konfirmációi felkészítés és konfirmáció lehetőségére fókuszálók.



A fiatalok számára egy életszakasz lezárását is jelző konfirmáció a gyülekezetbe való betagozódásuk, a gyülekezet velük való szolidaritásának manifesztációja.²⁰ Az előzőekben ismertetett szervezeti modellek némelyike (1. és 2. modell) alig vagy egyáltalán nem nyújt lehetőséget az értelmi fogyatékossgal élő fiataloknak, hogy a közösség teljes értékű tagjaivá válhassanak, hiszen ezen modellek szerint a gyülekezettől izoláltan, a speciális intézmény homogén környezetében valósul meg az érintett fiatalok konfirmációi felkészítése és konfirmációja. A konfirmáció, mint együttes, kölcsönös megerősítés²¹ azonban nehezen értelmezhető a gyülekezet közössége nélkül. Ezért a badeni evangélikus egyházmegye szinódusának állásfoglalását – miszerint „az értelmi fogyatékos embereket nem szabad kizárni a konfirmációból és úrvacsorából”²² – érdemesnek tartom azzal kiegészíteni, hogy a helyi gyülekezetben történő konfirmációból és úrvacsorából, hiszen „egy keresztyén gyülekezet, mely keresztségben részesít egy értelmi fogyatékos gyermeket, ezzel azt is kifejezi, hogy ez a gyermek a gyülekezet közösségéhez tartozik, amely ezt a gyer-

meket hordozni fogja.”²³ Ezért üdvözlendő minden olyan törekvés, mely legalább a konfirmációi istentisztelet gyülekezetben történő közös megszervezésére irányul (3-5. modell). A fogyatékossgal élő emberek és hozzátartozóik által megélt izoláltság a keresztyén gyülekezet közösségében oldódhat, az izoláltság által okozott sebek ebben a közösségben gyógyulhatnak akár a konfirmációi istentiszteleten a gyülekezet részéről elhangzó közbenjárás és áldáskérés által, hiszen arról biztosítja az akadályozott fiatal és családját, hogy életüket (nehézségeikkel, terheikkel együtt) imádságban hordozzák.

3.1. A gyülekezet akadálymentesítése

Az akadályozottsággal élő emberek gyülekezeti életbe történő bekapcsolódásának egyik alapvető feltétele a gyülekezet akadálymentesítése. Nem túlzás – Sönke von Stemmel egyetértve – azt állítani, hogy „sok gyülekezetben túlságosan is hozzászoktunk az akadályokhoz, melyek – talán át sem gondoljuk, de – a fogyatékossgal élők ki-keresztéséhez vezetnek.”²⁴ Így az inklúzió megvalósulásához szükséges külső akadálymentesítés követelménye mellett (akadálymentes bejárat/mellékhelyiség kialakítása, a kommunikációt segítő eszközök és módszerek alkalmazása, stb.) gondoskodni kell a belső akadályok (tartózkodó, időnként előítéletes, elutasító hozzáállás, stb.) lebontásáról is. A gyülekezetnek ehhez tulajdonképpen elsősorban eredendő küldetésének megvalósítására kell törekednie: a keresztyén gyülekezet, mint eleve inkluzív közösség, a páli hasonlat értelmében egyformán fontosnak, egyenértékűnek tartja „Krisztus testének” (1Kor 12) minden tagját, s tudja, hogy a test működéséhez mindenkire szükség van.

3.2. A megértést segítő kommunikációs módszerek alkalmazása

Az emberek közötti kapcsolat alapja a kommunikáció. Ez a megállapítás érvényes az Isten és ember közötti kapcsolatra is, melyet minden bizonnyal nem a sérült idegrendszer és nem az intelligenciaszint határoz meg. Jóllehet a megértésben, a dolgok megragadásában látható, kézzelfogható, tapasztalható, átélhető jelekre vannak utalva az értelmileg akadályozott gyermekek/fiatalok, ez a ráutaltság nem zárhatja ki őket a közös konfirmációs felkészítés és konfirmáció lehetőségéből, sőt, éppen ezekben, valamint a többiekkel közös úrvacsorai részvételben „láthatják és ízlelhetik meg” igazán a közösség jegyeit.²⁵ De – kognitív és kommunikációs képességeit tekintve – képes-e egy értelmi fogyatékos fiatal a konfirmációval és úrvacsorával kapcsolatos feltételeket úgy teljesíteni, ahogyan azt nem akadályozott társai teszik?

Mielőtt elhamarkodott választ adnánk a kérdésre, érdemes elgondolkodni a konfirmáció hagyományos gyakorlatán: a 21. század felgyorsult társadalmában élő kamaszok értik-e a Káté kérdéseit és az arra adott feleleteket? Személyes hitük nyilvánul-e meg a fogadalomtételben? Mi az értelme, vagy van-e értelme a konfirmandusok számára annak a konfirmációs felkészítésnek és az ünnepélyes fogadalomtételnek, mely a kérdés-felelet megtanulására helyezi a hangsúlyt? Sokakkal együtt úgy vélem, a leglényegesebb kérdés a konfirmációval kapcsolatban nem az, hogy megfelel-e a konfirmandus (akár fogyatékossgal, akár anélkül él) „a káté-felmondás követelményének, a fogadalomtétel elvárásának, hanem sokkal inkább az, hogy a lekonfirmált

személy utána »az egyház peremlakójaként él-e«, vagy egyre több szálon kötődik majd Krisztus evangéliumához és az egyház életéhez.”²⁶ A lexikális ismeret átadását központba helyező „oktatási modell”²⁷ nem segíti, sőt az esetek jelentős részében gátolja a fiatalok bekapcsolódását a gyülekezeti életbe, hiszen az e modell alapján szerveződő konfirmációs felkészülés – Kocsev Miklós szavaival élve – „nem az érintettek lelkéről, hanem az értelmükről szól (mintegy objektumként kezelve a konfirmandust), nem a »hogyan vagy itt és hogyan érzed magad?« (mint szubjektum), hanem a »mit tudsz, és mit teljesítesz?« kérdéséről.”²⁸ Ezért fontosak azok a törekvések, melyek a konfirmáció eddigi gyakorlatának átgondolását célozzák. Ilyen többek között a konfirmáció pásztorálpszichológiai megközelítése,²⁹ mely nem csak a fiatalok kognitív képességeire fókuszál, hanem figyelembe veszi emocionális helyzetüket, s a konfirmációs felkészítés során igyekszik az éppen pubertáskorban lévő konfirmandusokat ténylegesen foglalkoztató kérdésekre választ adni, akiket ezáltal – a gyülekezeti életre való nevelés közben – „az élet istentiszteletére készítgeti.”³⁰

Amennyiben tehát a konfirmáció a ki-munkált keresztyén identitás elérését kívánja szolgálni, a konfirmációs felkészítésnek a „lelkigondozói modell” szerint kell szerveződnie.³¹ E modell szerint „a figyelem központjában a személyes életkérdések és az azokkal korreláló isteni válaszok állnak. A vezető nem oktató, hanem társ és megértő testvér, aki kész melléállni a keresőnek az élettörténete adott szakaszán. A keresők közösséget alkotnak és segítik egymást a válaszok megtalálásában. A konfirmandusok

nem tanulók, hanem a vezetővel együtt tanítványok, akik megpróbálják Isten kijelentése alapján értelmezni az életük legfontosabb eseményeit és megérteni tennivalójukat ebben a világban.³²

E megközelítés, melynek jelentősége vitathatatlan mind a fogyatékos-sággal, mind az anélkül élő fiatalok számára, véleményem szerint az inkluzív konfirmációi felkészítés és konfirmáció megvalósulásának egyik fontos feltétele. Célja ugyanis nem a lexikális ismeretek, hanem az átéltek teológiai feldolgozása. Ez a gyakorlat nem a konfirmandusokat igazítja a tartalomhoz, a megszokott módszerekhez (pl. frontális oktatás), hanem a tanrend követi a csoport közösen megélt életfolyamatát.³³ E felfogás tehát a módszerek sokféleségének, a felkészítés kognitív, emocionális és gyakorlati eszköztárának változatos használatára helyezi a hangsúlyt a cél elérése érdekében: ti. hogy a (fogyatékos-sággal és anélkül élő) fiatalok a gyülekezet teljes értékű tagjai legyenek.

Az inkluzív konfirmációi felkészítés nem feltételezi a célok és tartalmak megváltoztatását vagy redukálását, ehelyett azonban olyan módszerek alkalmazását követeli, melyek a közvetített tartalom megértését segítik. Az értelmileg akadályozott gyermekek értelmi fejlődésének legmagasabb szintje a konkrét művelési szint, többségük azonban a gondolkodás művelet előtti szintjén marad; tanulékonyosságuk ezért csak gyakorlati, cselekvéshez kötött feladatokban fejleszthető.³⁴ Az esetükben különös jelentőséggel bír a cselekvés- és tapasztalatorientált módszerek a csoport többi tagja számára is nélkülözhetetlenek, hiszen a 13 éves konfirmandusok túlnyomó többségét a konkrét művelési gondolkodás jellemzi. Ezért – Németh Dá-

vidal egyetértve – nekik is úgy érdemes bemutatni „a hitünk alapvető tartalmait, hogy azokat a gyermekek az egyház életének (szolgálatok, szolgálati ágak, gyülekezeti alkalmak), a saját hitmegélésüknek (imádkozás, bibliaolvasás, a hit megvallása), az istentiszteletnek (igehallgatás, közös készülés, sákramentumok) és a Krisztus-követő életnek (a keresztyén ember átélése és viselkedése az élet különböző helyzeteiben) konkrét eseményeihez köthessék, s így számukra is megélhetővé váljanak.”³⁵

A kognitív megértést segítik a rítusok. Sajnálatos azonban, amint erre Pap Ferenc is utal, hogy a konfirmációi felkészítés körüli vitákban éppen liturgiátörténeti és liturgiai szempontból nem esik szó a konfirmációról, holott az elsősorban rituális cselekmény. Jogosan veti fel a szerző a kérdést, vajon nem mi vagyunk-e gátjai a konfirmandusok betagozódásának, akik jóllehet kívülről fújják a konfirmációi kérdéssorokra a választ, de éppen azokról az ünnepekről és cselekményekről, liturgikus szövegekről, alaptanításokról nincsenek alaposan informálva, amelyek a mindennapi élet szintjén kiteszik az egyház és a hívő ember életét.³⁶

Az élmény- és életszerű feldolgozási módszerek részletezésére jelen dolgozat nem ad lehetőséget, azonban számos tanulmány áll rendelkezésünkre, melyek tartalmazzák egy-egy inkluzív konfirmációi felkészítés és konfirmációs istentisztelet sokféle módszer alkalmazásával, ötletekkel, kreativitással tarkított, részletesen kidolgozott foglalkozástervezeteinek ismertetését.³⁷

Ehelyütt csak röviden utalunk a gyógypedagógiából átvett inkluzív didaktikai módszerekre.

3.2 Az inkluzív didaktika módszerei:

- **bazális-perceptív**, mely az érzékelés-észlelés öt csatornáján keresztüli feldolgozást teszi lehetővé. Ez az elemi elsajátítási forma (azaz a percepció) képezi a környezettel való legalapvetőbb kapcsolatba lépést, hiszen minden testrész, minden érzékelési csatorna érintett: a prorioceptív érzékelés (mozgás, vibratorikus érzékelés, egyensúlyészlelés, bőrön keresztüli érzékelés), a szaglás, az ízlelés, a tapintás, a látás, a hallás. Fókuszban: a test által szerzett érzékelési tapasztalatok.
- **a konkrét-cselekvő**, mely a tartalomhoz kapcsolódó tárgyak, eszközök, információk kipróbálása, felfedezése, cselekvő körülmények által segíti a feldolgozást. Ennek a tanulási formának a központi elemei: a mozgás (mozgásos játékok, zene és tánc); a felfedezés (különböző eszközök megvizsgálása, kipróbálása); a konstruálás; összességében a környezet aktív megismerés átélése. Fókuszban: mozgásos-aktív tevékenység tárgyakkal, más személyekkel, saját testünkkel.
- **a szemléltető-modellező**, melynek célja, hogy a már bazális-perceptív, illetve konkrét-cselekvő módon megtapasztalt, feldolgozott tartalmat képi formában szemléltesse. E tevékenységi forma középpontjában a valóság képi vagy modellszerű reprezentációs formái állnak. Például a képekkel (különböző ábrázolásokkal, fotókkal, festményekkel, piktogramokkal, szimbólumokkal) való munka (azok felfedezése, értelmezése, megváltoztatása); a gesztusokkal való tevékenység (utánzó mozdulatok); de ide sorolhatók a bibliai modellek/makettek; valamint a dráma vagy szimbólum-játé-

kok, melyben a tanulók kipróbálhatnak különféle viselkedési módokat, beleélhetik magukat mások helyzetébe, s találhatnak megoldást különböző problémákra. Fókuszban: a vizuális módon megragadható tartalmak.

- **az absztrakt-fogalmi** alapja a verbális feldolgozás. Fókuszában a szövegek szimbolikus kifejezési formái állnak: mesék, legendák, bibliai történetek. A megértés és a reflexió diszkurzív fogalmak útján lehetséges. A fogalmiság annyiban konkrét, hogy nagyon valóság-közeli, konkrét jegyekhez, jellemzőkhöz és eseményekhez köthető. A tanulók ezzel a cselekvési formával tudnak szövegekkel dolgozni, különböző szituációkat leírni, érzéseket megfogalmazni, a felmerülő kérdésekre-összefüggésekre konkrét fogalmakkal reflektálni. Tehát a feldolgozandó szöveghez/történethez feltett kérdések, az azokra adott válaszok, a saját véleményük megfogalmazása, valamint az összefüggések felismerése által jutnak új ismeretekhez.³⁸

3.3. Munkatársi csoport létrehozása

A közös konfirmációs felkészítés egyik fontos feltétele tehát az inkluzív didaktikai szempontok figyelembe vétele, ami a hagyományos oktatási módszerek megváltoztatását, illetve változatos (személy-, tapasztalat-, cselekvésorientált) módszerek alkalmazását jelenti. Az intellektuális verbalizmus talaján mozgó lelkes, aki tanulmányai során megtanult prédikálni, érvelni, analizálni, a kommunikációnak ezzel a módjával alig képes valamit kezdeni az értelmi fogyatékosággal élő fiatalok esetében, akik számára a megértés útját egy másfajta beszédmód – például érzelmi intuíciói, testi tapasztalatai,

testbeszéde – jelenti. Érthető tehát, hogy sok lelkipásztor teherként éli meg ezeknek a fiataloknak a konfirmandus csoportban való jelenlétét. Ezért az inkluzív konfirmációs munka olyan munkatársi csoport létrehozását feltételezi, melyben a gyülekezet lelkésze, hittanoktatója, az érintett szülők, ideális esetben az értelmi fogyatékossgal élő gyermekeket/fiatalokat oktató-nevelő szakemberek (gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, stb.), oszthatják meg egymással ismereteiket, javaslataikat; s közösen tervezhetik meg a felkészítés menetét.

3.3.1. *Differenciálás*³⁹

Egy ilyen munkatársi csoport létrehozása nemcsak a tapasztalat- és információcsere, hanem a csoport időnkénti belső differenciálásának szükségessége miatt is fontos. Minden inkluzív pedagógiai tevékenység eleve legalább két segítő személy jelenlétét követeli meg, hiszen mindig az adott téma, valamint a fiatalok kognitív képességeinek és emocionális helyzetének függvénye, hogy a mindenki számára közös tartalmat, üzenetet a csoport tagjai hogyan dolgozzák fel. A belső differenciálást a különböző munkaformákban való részvétel biztosítja: a kreatív, zenei, cselekvéshez kötött vagy beszélgetős feldolgozási lehetőségek között azonban nincs fontossági sorrend, hanem egymást kiegészítve állnak rendelkezésre. A differenciálás semmi esetre sem jelentheti tehát, hogy a fogyatékossgal élő gyermekek számára kizárólag a bazális-perceptív vagy a konkrét-cselekvő, míg a többi konfirmandus számára a téma intellektuális megvitatása, vagyis az absztrakt-fogalmi megközelítési mód a legmegfelelőbb az ismeretek elsajátítása, feldolgozása során.

Fontos szempont, hogy maguk a fiatalok választhassanak a számukra felkínált lehetőségek közül; ők dönthessék el, melyik munkaforma segíti legjobban a megértést. Differenciálásra a konfirmációi istentisztelet során is szükség van, hiszen nem minden értelmi fogyatékossgal élő fiattól várható el a hosszabb szövegek megtanulása, felmondása.

Az inkluzív konfirmációi felkészítés sikerességét nagymértékben meghatározza tehát, hogy a felkészítést végző személy milyen jártassággal bír a differenciált oktatásban, a változatos munkamódszerek használatában. A hittanoktató/vallástanár – tanulmánya során szerzett és a gyakorlatban kipróbált, kidolgozott – pedagógiai tudása, módszertani ismeretei, kreativitása jelentős mértékben hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a közös tevékenységben a fogyatékossgal és anélkül élő fiatalok saját képességeikkel, adottságaikkal vehessenek részt, s ezáltal a csoport teljes értékű tagjának érezhessék magukat.

3.4. Informálás – informálódás

A fogyatékossgal és az anélkül élő emberek világa az élet legtöbb területén elkülönül, így mindkét fél számára nehézséget jelent az egymáshoz való viszonyulás. A szegregáltságból fakadó, az érintett szülőket, a lelkészeket/hittanoktatókat, a gyülekezet tagjait, a konfirmandusokat egyaránt jellemző bizonytalanság elosztatásához ismeretre, információra, tájékozódásra és tájékoztatásra, mindenekelőtt azonban személyes találkozásokra van szükség az inkluzív konfirmációi felkészítés és konfirmáció megvalósításához is.

Az akadályozottsággal élők és hozzátartozóik gyakran élnek át elutasítást vagy meg

nem értettséget, ezért nagy jelentősége van a gyülekezet egyértelmű igent mondásának, mely a személyes meghívásban realizálódik.⁴⁰ A szülők félelmének és tartózkodó magatartásának oldásához a gyülekezet részéről érkező kapcsolatfelvételt van szükség tehát. A hittanoktatónak – aki (akár az általa tanított egészséges testvér személyén keresztül) ismeri a sérült gyermek szüleit – egyik fontos feladata lehet a sérült fiatal meghívása a konfirmációi felkészítésre és konfirmációra. A szülőkkal való kapcsolatfelvétel és a családlátogatás során lehetősége nyílik arra is, hogy megismerje a gyermek adottságait, képességeit, személyiségét. Mindezekről, vagyis az értelmi fogyatékos-sággal élő fiatal sajátosságairól a konfirmációi felkészítés elején a többi konfirmandust is szükséges tájékoztatnia. Az érintetteket egyformán érintő bizonytalanság eloszlatását azonban leginkább a fiatalok személyes találkozását lehetővé tevő gondosan előkészített programok szolgálják (pl. közös játékdélután/szabadidős tevékenység, látoga-

tás a speciális intézményben, stb.), melyek megszervezése a munkatársi csoport közös felelőssége és feladata.

ÖSSZEFOGLALÁS

A kognitív megértést segítő módszerek alkalmazása, a differenciálás szükségessége, a közös felkészítést segítő munkatársi csoport létrehozása, a gyülekezet akadálymentesítése, az inkluzív konfirmáció feltételeinek megteremtése vitathatatlanul kihívás elé állítja a lelkészeket/hittanoktatókat, a munkatársakat, az egész gyülekezetet. Noha nagyobb érzékenységet, odafigyelést, türelmet igényel, mégsem lehetetlen feladat. A munka elkezdéséhez és megvalósításához sok ötletet, szakmai ismeretet meríthetünk a külföldi (és néhány hazai) gyakorlatból. A fogyatékos-sággal élő emberek befogadása, inklúziója csak az inklúzió gyakorlása által valósulhat meg, melyre jó alkalom a közös konfirmációi felkészítés és konfirmáció.

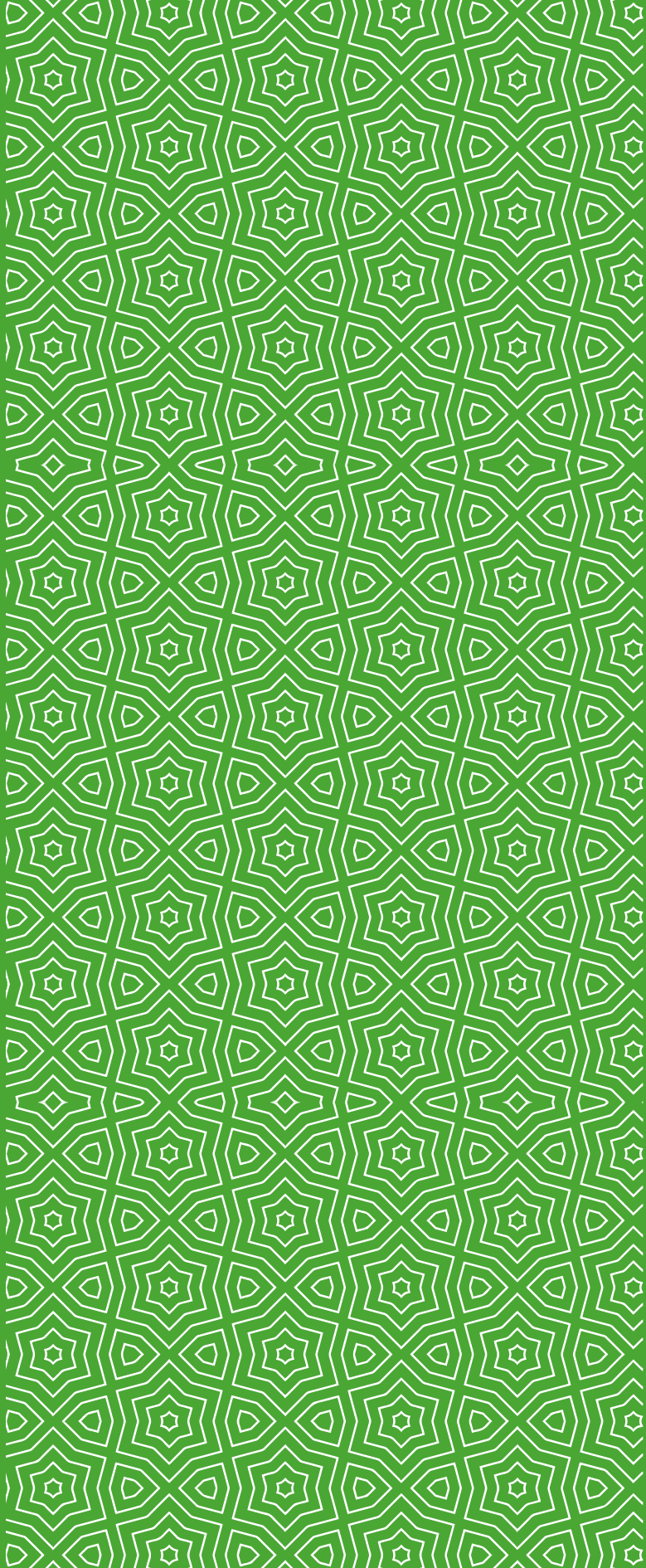
¹ „Uram, hogy lássak” Doktoranduszok Országos Szövetsége; Budapest, 2016. 170-185. o.

² A *tanulásban akadályozott* gyermekek alatt az enyhe fokban értelmi fogyatékosnak minősített és a tanulási problémákkal küszködő gyermekek értendők. Ide tartoznak azok a tanulók, kiknek sajátos nevelési igényük valamilyen organikus eredetű rendellenességből fakad (pl. hallás-, látássérülés, mozgás- vagy beszéd-fogyatékos-ság); továbbá az organikus rendellenességekhez nem köthető speciális oktatási igényekkel rendelkező tanulási és/vagy magatartási zavart mutató (pl. diszlexiás, ADHD-s, stb.), valamint a szociális, anyagi, nyelvi vagy kulturális alapú speciális oktatási igényű, vagyis hátrányos helyzetű gyermekek, tanulók. Az *értelmileg akadályozott* elnevezés a középsúlyos vagy annál súlyosabb fokban értelmi fogyatékos gyermekek körét takarja. A *középsúlyos fokban* értelmi fogyatékos gyermekek összetett fogyatékos-ságot mutatnak: a főtünethez (az idegrendszeri károsodásból fakadó értelmi fogyatékos-sághoz) kommunikációs, motorikus, emocionális és szociális zavarok társulnak. Gyakorikak a társuló vagy párhuzamos fogyatékos-ságok: ilyen zavarok jelentkezhetnek az érzékszervi funkciókban, a beszéd-szervek funkcióiban, a finommotorikában, valamint a fokozott görcskészségben és a belső szervek megbetegedéseiben. A *súlyos-halmazott fogyatékos-ság* hátterében szintén a központi idegrendszeret érintő korai életszakaszban bekövetkező súlyos, átható, komplex sérülés áll, melynek következményeként „összetett tünet-együttes alakul ki, ami a személyiség fejlődésében jelentős eltéréseket, a tevékenységben (aktivitásban) súlyos akadályozottságot, és a társadalmi életben való részvételben (participáció) súlyos hátrányokat okozhat.

Csiky E.: A fogyatékos gyermek korai pszichés fejlődési sajátosságai, in: Párdányi T. (szerk.), *Az értelmi fogyatékos-ság felismerése gyermekkorban*, Budapest, 1990, 83-110. G. Szabó T.: *Gyógy-pedagógiai alapismeretek*, www.massag.hu/konyv/korsz.torekv.gyogypedagogiai_alapismeretek.doc (Utolsó letöltés: 2014.10.19.). Hatos Gy.: *Az értelmi akadályozottsággal élő emberek: nevelésük, életük*, Gyula, APC-Stúdió, 2008, 91-126. Márkus E.: *Az érzékelés-észlelés fejlesztésének lehetőségei*. keppeljellel.atw.hu/files/dr_markus_eszter.pdf (Utolsó letöltés: 2019.11.14.)

- ³ A modellek rövid összefoglalását Abel, I.: Modelle der Konfirmandenarbeit mit geistig behinderten Jugendlichen, in Adam, G. (Hg.): *Religiöse Begleitung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung*, Würzburg, Stephans-Buchhandlung Matthias Mittelstädt, 1993, 235-260. és Löhmansröben, H.: Jugendliche mit geistiger Behinderung in integrativer Konfirmandenarbeit, in Adam, G./Kollmann, R./Pithan, A. (Hg.): „Blickwechsel“, *Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik*, Münster, Comenius-Institut, 1996, 241-246. c. tanulmányai alapján ismertetem.
- ⁴ Schweiker, W.: Mitten drin, statt außen vor, in Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.): *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion*, Ein Lesebuch, Münster, Comenius-Institut, 2011, 171.
- ⁵ Vö. Oberthür, R.: Wie bringen nichtbehinderte Kinder Behinderung zur Sprache? Erfahrungen aus der Grundschule, in Pithan, A./Adam, G./Kollmann, R. (Hg.): *Handbuch Integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2002, 418.
- ⁶ Schweiker, W.: *Auf dem Weg zu einer inklusiven Konfirmandenarbeit*, Deutsches Pfarrerblatt, 2007/8. <http://pfarrerband.medio.de/pfarrerblattprint.php?id=2157> (Utolsó letöltés: 2015.02.12.)
- ⁷ Theunissen, G.: Von der „Asylierung“ zur „Inklusion“ – zeitgenössische Paradigmen der Behindertenhilfe, in Eurich, J./Lob-Hüdepohl, A. (Hg.): *Inklusive Kirche*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 2011, 56.
- ⁸ Hinz, A.: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, in Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.): *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion, Ein Lesebuch*, Münster, Comenius-Institut, 2011, 22.
- ⁹ Schweiker, W.: Inklusive Praxis als Herausforderung praktisch-theologischer Reflexion und kirchlicher Handlungsfelder, in Eurich, J./Lob-Hüdepohl, A. (Hg.): *Inklusive Kirche*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 2011, 134.
- ¹⁰ Papp G.: *Az integráció, inklúzió fogalmak tartalmi elemzése gyógypedagógiai megközelítésben nemzetközi és magyar szintén*, *Gyógypedagógiai Szemle*, 2012/4, 298.
- ¹¹ Schweiker, W.: *Inklusive Praxis*, 134.
- ¹² Theunissen, G.: i. m. 57.
- ¹³ Schweiker, W.: *Auf dem Weg zu einer inklusiven Konfirmandenarbeit*
- ¹⁴ Müller-Friese, A./Leimgruber, S.: Religionspädagogische Aspekte eines integrativen Religionsunterrichts, in Pithan, A./Adam, G./Kollmann, R.: *Handbuch integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2002, 363.
- ¹⁵ Vö. Ruddat, G.: Gemeindepädagogik integrativ, in Pithan, A./Adam, G./Kollmann, R. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2002, 458. Danielowski, J.: Wie integrationsfähig sind Kirchengemeinden? Erfahrungen aus der gemeindenahen Behindertenarbeit in der Evangelischen Kirche im Rheinland, in Adam, G./Kollmann, R./Pithan, A. (Hg.): „Blickwechsel“, *Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik*, Münster, Comenius-Institut, 1996, 201.
- ¹⁶ Schweiker, W.: *Auf dem Weg zu einer inklusiven Konfirmandenarbeit*
- ¹⁷ Tieben, Ch.: Weiteratmen! Ein Plädoyer für erste Schritte zu einer Inklusiven Konfirmandenarbeit und einer inklusiven Gemeinde, in Von Stemm, S. (Hg.): *Inklusive Konfirmandenarbeit, Chancen und Grenzen – Modelle – Bausteine*, Loccum, Religionspädagogisches Institut Loccum, 2011, 16.
- ¹⁸ Abel, I.: Modelle der Konfirmandenarbeit, 258.
- ¹⁹ Szűcs F.: *A keresztség és konfirmáció teológiai összefüggése*, *Theologiai Szemle*, 1993/4, 219.
- ²⁰ Löhmansröben, H.: Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung II: Arbeitsfeld – Unterrichtende – Planungsprozess, in Pithan, A./Adam, G./Kollmann, R. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2002, 543.
- ²¹ Fekete K.: *A konfirmáció gyakorlati teológiai aspektusai*, *Collegium Doctorum*, 2008/1, 142.
- ²² Verhandlungen der Landessynode der Ev. Landeskirche in Baden, Karlsruhe, 1983, 114. Idézi Adam, G.: Zur Konfirmation Jugendlicher mit einer geistiger Behinderung, in Adam, G. (Hg.): *Religiöse Begleitung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung*, Würzburg, Stephans-Buchhandlung Matthias Mittelstädt, 1993, 78.
- ²³ Uo.
- ²⁴ Von Stemm, S.: *Inklusive Konfirmandenarbeit*, in Elsenbast, V./Otte, M./Pithan, A. (Hg.): *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung*, Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar in Hofgeismar, Comenius-Institut, 2013, 55. Református Egyházunkat tekintve fontos lépésnek számít a Magyar Református Szeretetszolgálat által 2013 tavaszán megrendezésre került „KÜSZÖB” – Gyülekezetek akadálymentesítése című konferencia, melyen egyházi vezetők, lelkészek, szakemberek, érintettek különböző műhelycsoportokban arról tanácskoztak, hogyan valósítható meg a fogatékál élők gyülekezeti inklúziója. A rendezvény keretein belül a „Jól működő gyakorlatok, megvalósult projektek gyülekezetek akadálymentesítésében” című pályázati kiírás legjobb munkái is bemutatására kerültek. www.jobbadni.hu/palyazat (Utolsó letöltés: 2014.10.08.)
- ²⁵ Vö. Abel, I.: Modelle der Konfirmandenarbeit, 245.
- ²⁶ Szűcs F.: *A konfirmáció teológiai alapjai*, *Collegium Doctorum*, 2008/1, 135.
- ²⁷ Németh Dávid arra hívja fel a figyelmet, hogy amennyiben konfirmandusokkal való foglalkozás az oktatási modell szerint szerveződik, a konfirmáció felkészítés és konfirmáció az identitásképzési folyamat korai lezárását szolgálja, hiszen „a közép-pontban a tananyag áll, az elsőrendű cél az ismeretek átadása és elsajátíttatása. A foglalkozások vezetője oktatóként értelmezi magát, feladatának azt tekinti, hogy kognitív szinten megértesse a tanulókat, és hatékonyan ösztönözzön az elfogadásukra és az emlékeztetbe vésésükre. A konfirmáció pedig az egyház hitvallásával és rendjével való maradéktalan azonosulás ünnepléses kinyilvánítása.” Németh D.: *A konfirmáció időpontjának fejlődéslektani kérdései*, *Collegium Doctorum*, 2008/1, 150.
- ²⁸ Kocsev M.: *A konfirmáció pásztorálpszichológiai megközelítése*, *Collegium Doctorum*, 2008/1, 159.

- ²⁹ Hézszer G.: *Pásztorálpszichológiai szempontok az istentisztelet útkereséséhez*, Budapest, Kálvin Kiadó, 2005, 118-159. Kocsev M.: *A konfirmáció pásztorálpszichológiai megközelítése*, 157-161.
- ³⁰ Fekete K.: *A konfirmáció gyakorlati teológiai aspektusai*, 139.
- ³¹ Németh D.: *A konfirmáció időpontjának fejlődéslelektani kérdései*, 150.
- ³² Uo.
- ³³ Hézszer G.: *Pásztorálpszichológiai szempontok*, 127.
- ³⁴ Az értelmileg akadályozott gyermekeknél rendkívül nehezített az emlékezetre épülő ismeretszerzés a megtartó emlékezet hiánya miatt. Esetükben nem várható el az elemi összefüggések felismerése gondolkodási szinten. Tanulási sajátosságaira jellemző az alacsony általánosítási képesség, a figyelem nagy ingadozása, az alacsonyfokú terhelhetőség, a lassú tanulási tempó. Esetükben csak apró lépésekben, elemi mozzdulatokra építve lehet a feladat teljesítését elérni. Állandó ösztönzést, hosszabb tanulási és gyakorlási időt, folyamatos vezetést, illetve segítséget igényelnek. Csiky E.: Az értelmi fogyatékos gyermek korai pszichés fejlődési sajátosságai, in Párdányi T. (szerk.): *Az értelmi fogyatékoság felismerése gyermekkorban*, Budapest, 1990, 102.
- ³⁵ Németh D.: *A konfirmáció időpontjának fejlődéslelektani kérdései*, 152. Hanna Löhmannsröben a következőképpen foglalja össze a cselekvésorientált oktatás ismertetőjegyeit: személyorientált (a tanulók érdeklődési köréből indul ki); a tanulók aktivitására épül; célja (tárgyi és szellemi) termékek létrehozása; nyitott más tanulási terek iránt (így a tanulók nyitottá válnak környezetük iránt); a kognitív és cselekvéses tevékenységek között igyekszik megfelelő egyensúlyt tartani. Löhmannsröben, H.: Konfirmandenarbit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung II: Arbeitsfeld – Unterrichtsprozess, in Pithan, A./Adam, G./Kollmann, R. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik: Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2002, 549.
- ³⁶ Pap F.: Báthori Gábor (1755-1842) liturgiai öröksége és a Pesti Egyház Ágendája (1796) a korszak összefüggésében, in Pap F. (szerk.): *Illés lelkével, Tanulmányok Báthori Gábor és Dobos János lelkipásztori működéséről*, Budapest, KRE – L'Harmattan Kiadó, 2012, 74-75.
- ³⁷ Curtis, A.: Erfahrungen aus der integrativen Konfirmandenarbeit, in Adam, G./Kollmann, R./Pithan, A. (Hg.): *Mit Leid umgehen*, Münster, Comenius-Institut, 1998, 217-230. Hallonsten, S.: Komm und sei dabei! Dramatik in der Konfirmandenarbeit mit behinderten Jugendlichen, in Adam, G. (Hg.): *Religiöse Begleitung und Erziehung von Menschen mit geistiger Behinderung*, Würzburg, Stephans-Buchhandlung Matthias Mittelstädt, 1993, 261-282. Holzwarth, E.: Projekt Oeschelbronn: Gemeinsamer Konfirmandenunterricht mit nichtbehinderten und behinderten Jugendlichen, in Adam, G./Pithan, A. (Hg.): *Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns*, Münster, Comenius-Institut, 1993, 257-276. Schultheiß, A.: Behinderte und nichtbehinderte Jugendliche im Konfirmandenunterricht – auf dem Weg zu einer neuen Didaktik, in Adam, G./Pithan, A. (Hg.): *Integration als Aufgabe religionspädagogischen und pastoraltheologischen Handelns*, Münster, Comenius-Institut, 1993, 243-256. Schultheiß, A.: Inklusiver Konfirmandenunterricht, in Eurich, J./Lob-Hüdepohl, A. (Hg.): *Inklusive Kirche*, Stuttgart, Verlag W. Kohlhammer, 2011, 205-218. Von Stemm, S. (Hg.): *Inklusive Konfirmandenarbeit, Chancen und Grenzen – Modelle – Bausteine*, Loccum, Religionspädagogisches Institut Loccum, 2011, 52-57. Wallin, Th.: Integrierte Konfirmandenarbeit in Schweden, Das Modell von Skagagarden, in Adam, G./Pithan, A. (Hg.): *Wege Religiöser Kommunikation; Kreative Ansätze der Arbeit mit behinderten Menschen*, Münster, Comenius-Institut, 1990, 151-159. Weiß, R.: „Du gefällst mir“ – inklusive Firmvorbereitung, in Pithan, A./Wuckelt, A./Beuers, Ch. (Hg.): *„...das alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion*, Münster, Comenius-Institut, 2013, 243-256. Weiß, R.: Erstkommunionvorbereitung für Menschen mit und ohne Behinderungen, in Pithan, A./Adam, G./Kolmann, R. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2002, 563-572.
- ³⁸ Schweiker, W.: *Arbeitshilfe Religion inklusiv, Basisband, Grundstufe und Sekundarstufe I*, Stuttgart, 2012, 41-43. Lásd még Anderssohn, S. (2017): *Aneignungsformen und Zugangsweisen*, Internetes hozzáférés: <http://reliforum.anderssohn.ino/index.php/was-ist-inklusive-ru/aneignungsformen-und-zugangsweisen> (Utolsó letöltés: 2018.01.09.) Schweiker, W./Müller-Friese, A.: *Inklusion in Schule und Religionsunterricht – Herausforderungen und mögliche Konkretionen*, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 10, 2011, H.2, 82-83. 80-84. Müller-Friese, A.: *Inklusion: Herausforderung an die Religionsdidaktik?*, 269. Müller-Friese, A./Schweiker, W.: *Inklusives Lernen im Religionsunterricht*, 42-45. Sraßmaier, W.: *Didaktik für den Unterricht mit geistigbehinderten Schüler*, München, Basel, Reinhardt Verlag, 2000, 44-48. E módszerek mind a gyógypedagógiai oktatás-nevelésben, mind a hittanoktatásban való használatára érdekes példákat kínál Bauersfeld, S.: „Das eigene Leben spüren“, *Im schulischen Kontext betrachtet*. www.basale-stimulation.de/wp-content/uploads/IFBS-RB19-Das-eigene-Leben-spüren.pdf (Utolsó letöltés: 2016.02.15.) Bauersfeld, S.: *Bildung für SchülerInnen mit schwerer Behinderung, Möglichkeiten und Schwierigkeiten bei Auswahl und Gestaltung von Bildungsinhalten und Konsequenzen für die Kursleiterausbildung Basale Stimulation*. www.basale-stimulation.de/wp-content/uploads/IFBS-RB23-3-Bildung-für-SchülerInnen-mit-schwerer-Behinderung.pdf (Utolsó letöltés: 2016.04.12.), Müller-Friese, A./Schweiker, W.: *Inklusives Lernen im Religionsunterricht*, in: *Elsenblast, V./Otte, M./Pithan, A. (Hg.): Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung*, Münster, Comenius Institut, 38-48. Kammeyer, K./Zonne, E./Pithan, A. (Hg.): *Inklusion und Kindertheologie. Inklusion Religion Bildung, Bd 1*, Münster, Comenius-Institut, 2014
- ³⁹ Schwarz, R.: Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung I: Strukturwandel – Integrative Lernprozesse – Ziele, in Pithan, A./Adam, G./Kolmann, R. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik*, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus, 2002, 534-541. és Löhmannsröben, H.: Konfirmandenarbeit mit Jugendlichen mit geistiger Behinderung II: Arbeitsfeld – Unterrichtsprozess, in Pithan, A./Adam, G./Kolmann, R. (Hg.): *Handbuch integrative Religionspädagogik, Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus*, 2002, 547-549.
- ⁴⁰ Vö. Schweiker, W.: Mitten drin, statt außen vor, in Pithan, A./Schweiker, W. (Hg.): *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion, Ein Lesebuch*, Münster, Comenius-Institut, 2011, 170.



Szemle

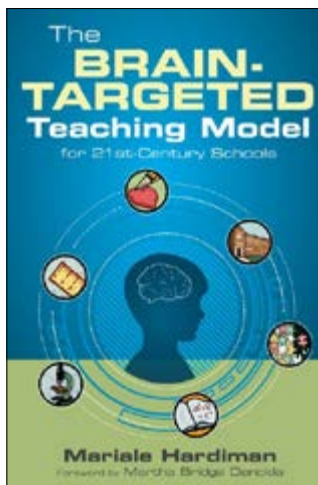
DR. SIBA BALÁZS

NEUROBIOLÓGIA A TANÍTÁSBAN

Mariale M. Hardiman *The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools* című könyvének ismertetése a hittanoktatás szempontjából¹

Ahogy az 1980-as évektől James Fowler hitfejlődés elmélete, majd pedig az ezredfordulón Howard Gardner többszörös intelligencia elmélete meghatározó jelentőségűvé vált a valláspedagógiában, úgy az utóbbi években az idegtudomány kutatási eredményei kerültek a tanítási elméletek és módszertanok fókuszába.

A könyvespolcok roskadoznak a mindennapi pszichológia területén megjelent könyvektől, de sajnos nagyon sok áltudományos vagy kevésbé igazolt elmélet látott napvilágot a neurobiológia témája kapcsán is. Mariale Hardiman könyvében olyan tudományos eredményeket közöl, melyek a természet- és társadalomtudomány legújabb eredményeit taglalják. A könyv megértésében sokat segít, hogy egy modellt foglalta össze a szerző a neurobiológia pedagógia szempontjából releváns eredményeit. A Brain-Targeted Teaching (BTT) modell hat részből áll.



1. AZ ÉRZELMI KLÍMA MEGALAPOZÁSA AZ OSZTÁLYTEREMBEN

„Aki tanárként úgy próbálja inspirálni a diákokat, hogy nem kelt vágyat a tanuláshoz, olyan mint, aki hideg acélt kalapál.” Ezzel a Horace Mann idézettel kezdi a szerző a modell első területének bemutatását.² A tanulási klíma kialakítása kapcsán két területre irányítja a figyelmet:

- Az egyik a tanulás keretrendszere. Vajon mennyire érzi magát érzelmi biztonságban a tanuló az osztályban? Mennyire tud kapcsolódni érzelmileg osztálytársaihoz és a tanárhoz?
- A másik fókusz pedig a tananyaggal való érzelmi kapcsolat. Vajon mennyire jön létre, hogy a tanuló relevánsnak és jelentőségteljesnek látja azt, amit az iskolában tanulhat?

Az iskolában jobbára csak a kognitív ismeretátadás kerül fókuszba, hiszen záródolgozatok, kompetenciafelmérések, záróvizs-

gák mérik a szakmai teljesítményt. A szerző felhívja a figyelmet arra, hogy érzelmi megágyazás nélkül a tanulás nem lehet igazán hatékony. Külön kitér a félelem kérdésére, ugyanis egyes kutatások szerint az iskolában megjelenő érzések 25 százaléka szorongáshoz és félelemhez köthető.³ A félelem érzete az agyban a talamuszból két irányba indul el: egy az amigdala, egy pedig az agykéreg felé. Mivel fiziológiailag az amigdala közelebb van, így a jel előbb érkezik oda és a félelem zsigeri érzése tudat alatt blokkolja a tudatos működést. Az ösztönszerű félelem a tudatos gondolkodás gátjává válik. Stressz esetén kortizol hormont termel a szervezetünk, amely a „fuss és menekülj” elve alapján túl nagy stressz esetén blokkolja azon képességünket, hogy az információt befogadjuk. Ha a gyermek túl nagy stresszt él át, annak következményei vannak az iskolai teljesítményre nézve. A félelem egyszerűen gátolja azt, hogy úgy tudjon teljesíteni a diák, mint ahogy egyébként képessége és készsége engedné. A pozitív légkör kialakításában javasolja a szerző, hogy minél több megerősítő visszajelzést adjon a tanár a gyerekeknek, de soha ne a személyükre, hanem az erőfeszítésükre vonatkozzon a visszajelzés.

A szerző az iskolai légkör kapcsán arra is kitér, hogy kevésbé javasolt az érzelmeiben túlságosan elmerülni a tanulás során. Meg kell találni a helyes középútat aközött, hogy a diákok merjenek az érzelmeikről megnyilvánulni, de mindez ne menjen a szakmai feladat rovására. Az elmúlt évek tapasztalata alapján a BBT modell azt javasolja, hogy a tanítási folyamat elején legyen lehetősége a gyerekeknek arra, hogy eltávolodhassanak azoktól a hatásoktól, amelyek érték őket a tanulási folyamat előtt. A

tanítási hét elején, a tanítási nap elején, a tanítási óra elején más és más hangsúllyal és mértékben fontos, hogy a diákok megérkezzenek érzelmi szinten is a tanórára. Ennek több formája létezik: megérkező kör, egy kialakult rítus az óra elején, vagy csak egy cetlire leírni azokat az érzéseket, ahogyan a diák érkezett az órára. Fontos lehet a csoportok számára saját rítusok kialakítása és egyfajta kohézió létrehozása. Ugyanúgy fontos a csoportban az ünnep együttes megélése is.

A csoportlégkör javításához a következőket javasolja még a szerző:⁴

- Fontos a kiscsoportos és páros együttműködések erősítése a csoportban. Egyrészt, hogy senki ne maradjon magányos, másrészt a társas elfogadás szempontjából is fontos, hogy ne csak barátok és azonos klikk tagjai dolgozzanak együtt.
- Alapelv, hogy minden diák érezze, hogy ehhez az osztályközösséghez tartozik és akarjon is oda tartozni.
- Pozitív üzenetek küldése nemcsak a gyerekeknek, hanem a szülőknek is a gyerekeken keresztül. Egyéni feladatok elvégzésének lehetősége, amivel hozzájárulhat a csoport életéhez, aki szeretne. Például osztályterem dekorálás, közös programszervezés, stb.
- Az iskolán belül az életkor közötti interakciók erősítése is fontos idősebb és fiatalabb diákok között, például korrepetálás, mentorálás.
- Ezen kívül meghatározó a tanár személye, aki melegséget és biztonságot sugároz a diákok számára.

2. A TANULÁS FIZIKAI KÖRNYEZETÉNEK KIALAKÍTÁSA

A szerző szerint a fizikai környezet rendezettsége segíthet bennünket abban, hogy a belső rendezettség is kialakulhasson.⁵ Bár sok minden adott az iskolában és az osztályterekben, mégsem szabad tanárként lemondanunk a térhasználat lehetőségeiről, hiszen az iskolai környezet szavak nélkül is nagyon erős üzeneteket hordoz a diákok számára (pl. a padokban vagy körben ülés az órán). „A környezet számít. Nincs semmi az osztályteremben, ami ne hordozna üzenetet.”- vallja Hardiman.⁶ A hittanórák szempontjából nézve mennyire tekintjük adotttnak, amit az iskola kínál, vagy mennyire merünk gazdálkodni a tér adta lehetőségekkel? Üzenete van a gyerekek számára, hogy a hittanórán padosorokban ülve, egymásnak hátat fordítva, vagy egymást látva vesznek részt.

A szerző a terem díszítését a különböző képek használatát, sőt a világítást is számba veszi könyvében és bizonyítja, hogy mind a képi üzenetek, mind a természetes napfény mennyire inspiráló tud lenni a tanulási folyamatban.⁷ A saját terem esetén javasolja a szerző, hogy a gyerekek maguk dekorálják ki az osztálytermet, illetve időközönként akár a tanulási anyaghoz igazítva érdemes segíteni a vizuális jelekkel, képekkel a tanulási folyamatot. Például egy egyházi iskolában nagy lehetőség, ha egyes hittanórákat az iskola kápolnijában, imatermében lehet tartani, ahol a berendezés és a szimbólumok is üzenetet hordoznak a diákok számára.

Tantárgytól függő módon javasolja a szerző, hogy lehetnek olyan óráink, amikor a csendet gyakoroljuk, vagy éppen a

természet hangjait, vagy relaxáló zenét kapcsolunk be. A hittanórán, úgy gondolom, erre talán még több lehetőségünk van, mint más tantárgyak esetén.⁸

3. A TANULÁSI FOLYAMAT MEGJELENÍTÉSE

A legtöbb tanítási folyamat lineáris logika szerint épül fel, ugyanakkor szüksége van a tanulóknak arra, hogy a tanultakat összefüggési rendszerben láthassák. Az óráinkon arra talán figyelünk, hogy az előző óra tananyagához valamilyen módon kapcsoljuk az új ismereteket, átismételjük az előző órán tanultakat, illetve témazárók előtt rendszerezük az elmúlt hetek tananyagát. Hardimann azonban ettől többet javasol. A tanulási folyamat részegységeit fontos egy nagyobb összefüggésrendszerbe ágyazottan tanítani úgy, hogy a folyamat során a diákok vizuális segédletet kapjanak az új ismeretek összképéről (big picture) és az aktuálisan tanultak viszonyáról az összképhez képest. A nagyobb tanulási egység elmetérképét már a folyamat elején, közben és a végén is fontos használni. Az elmetérkép, a Venn-diagram, a háló diagramm stb. a vizuális ábrázoláson kívül segít a diákoknak abban, hogy a tanulási anyag mélyebb összefüggéseit és egységes koncepcióját értsék meg mielőtt a konkrét tananyag sémarendszerét elsajátítanák.

4. A KOMPETENCIÁK ELSAJÁTÍTÁSA MINT TANULÁSI CÉL

Ha a tanításban csak arra törekszünk, hogy minél több sémát sajátítsanak el az adott szakterületen a diákok, úgy hogy közben elmegy a kedvük attól, hogy a tanórán kívül, akár életük későbbi szakaszában ezzel a területtel foglalkozzanak, akkor tulajdonképpen a rövid távú érdekekért áldozzuk be a diákok hosszabb távú érdekeit. A tanítás során szeretnénk új információkkal megismertetni a diákokat, de vajon ezek az új információk mennyiben maradnak a hosszútávú memóriában tárolt emlékek? A neurobiológia szerint az agyunkba érkező impulzusok mintegy 99 százaléka irreleváns a hosszútávú memória számára.⁹ Számos szerző foglalkozik azzal, hogy mi az az információ mennyiség, melyet egyszerre a rövid távú memóriából meg tudunk őrizni. A közismert hét információ egységi tárolókapacitás, az újabb kutatások fényében lehet, hogy csak négy (bár ezek lehetnek komplex információegységek is).¹⁰ A bevésést segítheti, ha egy információt nemcsak hallunk, hanem leírunk, még hatékonyabb, ha azt vizuálisan látjuk. De még ettől is hatékonyabb, ha azt reflexió útján magunk is végiggondoljuk és cselekvésbe fordítjuk, vagy legalább hangosan kimondjuk. Ahogy az emberi szervezet izomzatának szüksége van a karbantartásra, ugyanúgy a memóriánk számára is az ismétlés segíthet a valóban fontos és életünk számára releváns információk megőrzésében. Ezért az ismétlésben a dramatikus elemek vagy a személyes véleményalkotást kívánó feladatok lehetnek a leghatékonyabbak.

A hosszútávú memória szempontjából szintén fontos az, hogy egy bizonyos szintű erőfeszítést kelljen tennünk az információ megszerzéséért, megértéséért. A készen kapott és az értelmi képességeinkhez képest túl egyszerű feladványok nem segítik a tanulási folyamatot. Akár a tanításban, akár a számonkérésben jó, hogyha egy picit a gyerekek „feje fölé lövünk”, úgy, hogy csak erőfeszítés árán tudják megoldani a feladványokat és valódi kihívásnak érezzék az órán való munkát.



Tudnunk kell, hogy a hosszútávú memóriánk számára azok az információk kerülnek elsősorban tárolásra, melyeknek köze van a mindennapi életünkhöz. Ez kihívás lehet akár a hitoktatás számára is, hiszen ha a bibliaolvasást vagy az imádságot az Isten előtti csendben létet is egyfajta képességnek tekintjük, akkor az önmagában még kevés, hogy bibliai történetekről tudósítunk a hittanórán. Az igazi kihívás a Biblia szövegét megszerettetni és bibliaolvasóvá, imádkozó emberré nevelni a következő generáció tagjait. Ez csak akkor

működik, ha a diákok ráéreznek arra, hogy mindez az ő életük szempontjából releváns, s amely folyamatban helye van az ő kételkedésüknek, útkeresésüknek is.

5. A KREATÍV GONDOLKODÁS SEGÍTÉSE

A legtöbb óra általában konvergens gondolkodást kíván a diákoktól, melynek során az a cél, hogy a diák rájöjjön arra az egy megoldásra, amit a tankönyv szerzője vagy a tanár gondolt. Az életben azonban számos olyan probléma adódik, melynek nemcsak egy megoldása lehet és megoldásukhoz divergens gondolkodásra és kreativitásra van szükség. Vajon óráinkon segítjük-e a gyerekeket azokon a dobozon kívül gondolkodni és megoldásokat találni, amiket mi magunk hoztunk létre? Nagy kihívás ez a tanár számára, hiszen a megszokott tanár szerep is átértelmeződik. Ha valóban szeretnénk a diákokat problémamegoldásra készíteni, akkor nyitottnak kell lenni olyan projektek facilitálására, amelyekben nemcsak az a megoldás létezik, amit a tanár kigondolt.

6. A TANULÁSI FOLYAMAT ÉRTÉKELÉSE

A diákok számára nagyon fontos a visszajelzés a tanulási folyamat során. A visszajelzések kapcsán két fontos megállapítást is tesz Hardiman:

- Az egyik az, hogy a visszajelzésnek nemcsak a tanulási folyamat végén van szerepe, hanem folyamatosan végig kell

kísérnie a tanulót. A fontos információk elmélyítése kapcsán a szerző megjegyzi, hogy nemcsak témazárókkal kell összefoglalni a tanultakat, hanem akár hónapokkal, vagy egy évvel később vissza lehet térni a legfontosabb ismeretekre és újra fel lehet eleveníteni egy nagyobb összefüggés részeként a diákok tudását.¹¹

- A másik megállapítás pedig, hogy a visszajelzés esetén az még kevés, hogyha valamiről elmondja a tanár, hogy jó vagy rossz, vagy csak egy számot ad érdemjegy gyanánt. A visszajelzés csak akkor lesz hatékony, hogyha segít megláttatni az értékelés szempontjait és utat mutat a diáknak a növekedésre.

A visszajelzések kapcsán Hardiman javasolja továbbá, hogy lehetőleg minél rövidebb idő teljen el a mérés és visszajelzés között. A diákoknak meg kell ismerniük a számonkérés szempontrendszerét, illetve segítséget kell kapniuk arra nézve, hogy tanuljanak a saját hibáikból és korrigálják azokat. Az értékelés kapcsán fontos, hogy legyen lehetősége a diáknak a saját teljesítményét értékelni. Nem kell mindig a tanárnak javítania a dolgozatot: ezt megteheti maga a diák is egy megoldókulcs alapján, vagy a számonkérésben egymást is kikérdezhetik a diákok.

A számonkérés ne zárja le a tanulási folyamatot, hanem adjon lehetőséget arra nézve, hogy a diák kijavítsa hibáit, egészen addig, amíg el nem sajátította a tananyagot a büntetés félelme nélkül.

A számonkérés kapcsán nemcsak a hagyományos tesztek és dolgozatok segíthetnek a diákok teljesítményének mérésében, hanem lehetnek olyan formák is, amiket a diák saját maga választ: például saját pro-

jekt kitalálása, reflexiós napló vezetése, a félév során tanultakból egy portfólió kidolgozása, stb.¹²

Hardiman könyve amerikai kontextusban íródott, mégis úgy gondolom, hogy számos ponton releváns az, amit a BTT modellben élénk tár. Igaz, hogy a hazai közoktatásban sok minden adott a tanítási környezettől, a

kimeneti szabályozáson át, a tantervi követelményeken keresztül, de kreativitással és a saját tanári személyiségünkön való munkával az adott körülmények között is lehet tennünk azért, hogy még hatékonyabb és örömtelibb legyen az a tanulási folyamat, melyben tanár és diák együtt tanuljuk Krisztus követését a hittanórákon is.

¹ Hardiman, Mariale M.: *The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools*, Thousand Oaks, Corwin, 2012, 228.

² Hardiman, 59.

³ Hardiman, 64.

⁴ Hardiman, 73-74.

⁵ Hardiman, 86.

⁶ Hardiman, 98.

⁷ Hardiman, 90.

⁸ Siba Balázs: Öröm és unalom a hittanórán – szempontok az élménytársadalom gyermekeinek katechéziséhez – „A Z generáció katechézise” in: *Magyar Református Nevelés*, 2017/4, 30-37.

⁹ Hardiman, 123.

¹⁰ Hardiman, 124.

¹¹ Hardiman, 180.

¹² Hardiman, 183.

ZIMÁNYI NOÉMI

BEN FURMAN: MEGOLDÁSKÖZPONTÚ GYERMEKNEVELÉS A GYAKORLATBAN

Kreatív, játékos finn módszer a nehéz helyzetek és viselkedési problémák leküzdésére

Hittanoktatóként meglehetősen gyakran találkozunk viselkedési problémákkal. A heti egy-kétszeri találkozást nem érezzük elegendőnek ahhoz, hogy az iskolai keretek között rövid idő alatt hosszútávú eredményt érjünk el. Ám a Ben Furman által ismertetett, és lassan már az egész világon elterjedt Kids'Skills módszer éppen erre tesz ígéretet. Vagyis: a viselkedési problémákat

abban a közegben oldhatjuk meg, ahol az megjelenik, az eredményre nem kell éveket várni, és tartós változásokat tapasztalunk a gyermekek viselkedésében.

Hogyan is történik mindez? A Kids'Skills módszer lényege, hogy elindít egy tanulási folyamatot, amelyben a gyermekek olyan készségeket sajátítanak el, amelyekkel túljutnak egy adott problémán. Ebben a folyamatban a barátok, a szülők és más személyek is közreműködnek.

Bár a módszert alapvetően 3-12 éves korú gyermekek számára dolgozták ki, al-



kalmazható kamaszoknál és felnőtteknél is, sőt ADHD-s vagy autizmussal élő gyermekek, vagy kényszerbetegségek esetében is. „Minden olyan helyzetben megfelelő módszer, amikor a probléma orvosolható vagy enyhíthető azáltal, hogy a gyerek konkrét készséget tanul meg.”¹

ELSŐ RÉSZ:

Hogyan született meg ez a kreatív játékos finn nevelési módszer? Kialakulására nagy hatással volt Milton H. Erikson amerikai pszichiáter, aki a rövidterápiái alkalmával a jelen problémára összpontosítva a tanulásra helyezte a hangsúlyt. Gyakran meseelemeket alkalmazott. Jay Haley a problémát a megtanulandó készségek hiányának tekinti. Ezért a Kids'Skills szerint a készségek elsajátításához egy feladatsort kell végrehajtani. Ebben segítenek a barátok, családtagok. Így a kapcsolatrendszerben is változás is következik be. Insoo Kim Berg² és Steve de

Shazer a célokra és azok elősegítésére helyezi a fókuszot (a probléma helyett), a fejlődés folyamatára koncentrálnak. Michael White és David Epston játékos megközelítése is hatással volt a Kids'Skillsre.

MÁSODIK RÉSZ:

A KIDS'SKILLS LÉPÉSRŐL LÉPÉSRE

A második rész a módszer 15 logikusan egymásra épülő lépését vázolja fel, majd bemutatja, hogy mit jelent mindez konkrétan egy agresszív, verekedős gyermekkel való foglalkozás esetében.

1. Alakítsuk át készségekké a problémákat

Ha egy gyermeknek viselkedési gondja van, akkor először is azt kell megállapítani, hogy milyen készséget kell elsajátítania ennek a leküzdéséhez. Mindig egy konkrét, gyakorlandó készséget nevezünk meg, ne pedig az elkerülendő helytelen magatartást. Például a „nem kiabál”-ás helyett „a szépen és halkán beszélés” képességéről beszéljünk. Ez utóbbit tudja a gyermek gyakorolni, és a folyamat végén erről tudja kimondani azt, hogy: – Elsajátítottam!

2. Beszélgessünk a gyerekekkel arról, hogy mi legyen a megtanulandó készség

A gyerekek tudják, hogy mi az, amiben fejlődniük kell, ezért a megtanulandó készség meghatározásába vonjuk be őket is. Ha ők nevezik meg az adott készséget, akkor motiváltakká válnak az elsajátításban. Kisebb gyerekeknél a szülők vagy a nevelők felvetését is megemlíthetjük a gyermeknek.

3. Adjunk nevet a készségnek

Ha megvan a konkrét készség, akkor a gyermek nevezze el, így egészen a sajátjának tekintti azt. Ez a név lehet vicces vagy furcsa is. A „három lábú ló” elnevezés például arra utal, hogy a gyermek szeretné megtanulni, hogy a teremben maradjon a tanítás alatt.

4. Tisztázzuk a készség előnyeit

A tanulásból származó előnyök tisztázása erősíti a gyermek motivációját. Ilyen kérdésekre várjuk a választ, mint: „Mit érsz el, ha megtanulod? Miért fontos neked, hogy megtanuld?”³ A felsorolásnál azokat az előnyöket is emeljük ki, amelyek nemcsak a felnőttek, hanem a gyermek szempontjából is lényegesek.

5. Képzeltetési erős segítőtárs

A tanulási folyamat során a gyermek gondolatait egy képzelgetési segítőtárs hangoztatja ki. Ez lehet egy állat, kitalált barát vagy szuperhős, aki (ami) mintegy ötleteket ad vagy elismeri az előrehaladást. Ez az állat, kitalált barát vagy szuperhős a gyermek belső erejét szimbolizálja.

6. Gyűjtsünk támogatókat

A módszer előnye, hogy segít abban, hogy a gyermeknek nem egyedül kell küzdeni a problémájával, hanem a tanulás folyamatába segítőket is be kell vonnia. Ennek több módja is van. Ilyenek például: dicséret, érdeklődés, gratulálás, ötletadás, figyelemmel kísérés, figyelmeztetés, ünneplés. A gyerekek összeállítanak egy listát azokról a személyekről, akiknek a támogatását kérik, majd közös tervet készítenek velük, és együtt határozzák meg, hogy ki és mit tegyen. Így nem a problémára, hanem a tanulásra esik a hangsúly.

7. Bizalomépítés

Fontos, hogy a gyerek elhiggye, hogy képes a megnevezett készség elsajátítására. Ezért a gyermek konkrétan megnevezi azokat az okokat, ami miatt ezt elhiszi magáról. A támogatókat is meg lehet kérdezni arról, hogy miért gondolják úgy, hogy eredményes lesz a tanulás.

8. Tervezzük meg az ünneplés módját

A tanulási folyamat végét, a készség elsajátításának tényét egy ünnep pecsételi. Ennek a részleteit a gyermek előre megtervezi (pl. helyszín, vendégek, program, egyéb részletek). Az ünneplés egyrészt további motivációt jelent, másrészt egy fontos közösségi esemény. Ha az ünnepléstől elzárkózik a gyermek, akkor más formát is lehet adni a lezárásnak.

9. Bemutatni a készséget mint cselekvést

Szerepjáték során a gyerek bemutatja, hogy milyen lesz az, amikor már elsajátította a készséget.

10. Keressünk közönséget

A nyilvánosság bevonása nem kötelező, de lehetőséget teremt a gyermek számára, hogy a környezete is támogassa őt egy készség elsajátításában. Valamint a környezet megítélését is megváltoztatja, ha nem csak a problémás magatartással szembesülnek, hanem azzal is, hogy a gyermek törekszik arra, hogy másként viselkedjen. A nyilvánosságra számos lehetőség van: munkafüzet, poszter, hűtőmágnes stb.

11. Gyakorlás

Időre van szükség ahhoz, hogy a gyermek új készséget sajátítson el. A gyakorlásban

nagy szerepe van a játéknak szerepjátékok vagy játékos feladatok révén.

12. Elfelejtés

A Kids'Skills a tanulási folyamat természetes részének tekinti a visszaesést, azt a helyzetet, amikor megjelenik a régi viselkedésforma. Ezt elfelejtésnek nevezi. A tervezésnél a gyermek maga dönti el, hogy mi történjen, ha ez megtörténik, és ki és hogyan emlékeztesse az új készségére. Például kérheti, hogy ezt mondhatja neki a támogatója: „Biztos vagyok benne, hogy legközelebb megint sikerülni fog!”⁴

13. Ünneplés és köszönetnyilvánítás

Az új készség elsajátítását az ünnep deklarálja. A gyermek köszönetet mond azoknak, akik támogatták. A nyilvános köszönetmondás megerősíti a változás tényét.

14. Segíteni másoknak is megtanulni a készségeket

A készség elsajátítását és az önbecsülést is fokozza, ha a gyermekek később másokat taníthatnak.

15. Új készség tanulása

A pozitív élmény motiválja a gyermeket, hogy újabb készséget sajátítson el.

HARMADIK RÉSZ:

E fejezetben olyan esettanulmányokkal találkozunk, amelyek részletesen ecsetelik, hogy különböző korú gyermekek hogyan sajátítottak el a Kids'Skills módszer segítségével különféle készségeket. (Pl. egyedül felöltözés, jóba lenni a kishúgunkkal, meg-

szelídíteni az erőszakot, pontos érzés, szép beszéd, tanárral való kibékülés stb.) Ezek a leírások a hittanoktatás számára is ötletadók. Az esetismertetésben szó szerinti párbeszédet is olvashatunk, így látjuk, hogy hogyan kommunikálnak a nevelők a gyermekekkel.

NEGYEDIK RÉSZ:

Hat különböző közösség története bizonyítja, hogy a könyvben ismertett módszer nemcsak egy személy viselkedési problémájának leküzdésére alkalmas, hanem eredményesen alkalmazható közösségekben, tanulócsoportokban is. A példák előnye, hogy sajátos nevelési igényű, hátrányos helyzetű, tanulási és magatartási problémákkal küzdő csoportokra való alkalmazást is ismerteti.

Az első csoport egy sajátos nevelési igényű osztály. A legfőbb gondjuk a motiválatlanság, érdektelenség, a tanulási ellenállás volt. Az esetleírás során láthatjuk, hogy a módszer közösségi alkalmazása nem jelent gondot a gyermekek számára, és ugyanúgy végig lehet menni a 15 lépésen, mint egyetlen személy esetében. A „Lusta Kukacból Szorgos Hangyává válás” eredményességét jelzi, hogy a közösség neki látott a következő készség elsajátításának.

Egy hollandiai példa a hosszabbtávú eredményességet igazolja. A módszer kipróbálása után két évvel sem jött elő újra a figyelmetlenül, balesetveszélyesen rohangálás problémája.

Az ausztráliai esetleírás, amely öt magatartásproblémákkal küzdő fiúról szól, igen különleges. A program idején járt az iskolájukban egy visszavonult profi kosaras,

ezért őt kérték fel támogatónak. Elvállalta, és a záró ünnepségen is részt vett. A program hozadéka, hogy nemcsak a résztvevő gyerekek életére gyakorol jó hatást, hanem a családtagokéra is.⁵

A negyedik példában egy bécsi nagylétszámú osztály jobb közösséggé alakítása volt a cél, amely során a diákok más-más készséget szándékoztak elsajátítani. A projekt végén a gyermekek visszajelzései szerint javult a közösség, mert olyan változások álltak be, mint az, hogy: jobban megértik egymást, odafigyelnek a másikra, jobban kijönnek egymással. Javultak az iskolai eredmények, csökkent a fiúk és lányok közötti összetűzések száma.

Az ötödik esetleírásban egy belga speciális igényű, tanulási nehézséggel és magatartási problémákkal küzdő szakiskolás csoport bomlasztó viselkedése volt a kiinduló gond. Olyan eredményes volt a munka, hogy a második forduló után a harmadikat is tervezik.

A Kids’Skills módszerét játékos elemekkel gazdagítva is be lehet vezetni. Erre ad jó példát egy finnországi történet, amelyben az osztálylégkör és a tanulók magatartásának a javítása volt a cél.

AZ ÖTÖDIK RÉSZBEN VÉGÜL ARRA BÁTORÍT A SZERZŐ, HOGY PRÓBÁLKOZZUNK BÁTRAN A KIDS'SKILLS MÓDSZERÉVEL. EHHEZ A KÖVETKEZŐK AZ IRÁNYELVEK⁶:

- Alakítsunk ki együttműködő légkört a gyerekekkel!
 - Bizonyosodjunk meg róla, hogy a gyerek valóban meg akarja tanulni a készséget!
 - Fontos, hogy a készség gyakorlati cselekedet legyen.
 - Célozzuk meg a viselkedési problémák egyes jegyeit!
 - Legyünk rugalmasak!
 - Visszaesések és akadályok mindig adódnak – készüljünk fel rájuk!
 - Nézzünk tágabb perspektívából!
- A könyv végén találjuk azt a munkafüzetet,

amelyben a gyerekek a készség elsajátítása során segítségként használnak⁷.

A Kids'Skills a jövőben elvárt magatartásból tekint visszafelé a jelenre.⁸ Ezért is hozhat viszonylag gyors eredményt. A hosszútávú hatás a gyermekek együttműködéséből és motivációjából következik, hiszen megoldoznak a sikereikért. Az eredmény nem a gyermek belátásán múlik, hanem azon, hogy megtapasztalja azt, hogy hogyan tud „problémamentesen” viselkedni. A tanulási folyamat akkor fejeződik be, amikor eleget gyakorolták a készséget. A módszer jól követhetőnek és megvalósíthatónak tűnik. A felnőttek részéről elhatározás kell hozzá. Ha ez nincs meg, akkor ajánlom, hogy sajátítsák el ezt a készséget a Kids'Skills módszerével.

¹ Ben Furman: *Megoldásközpontú gyermeknevelés a gyakorlatban – Kreatív, játékos finn módszer a nehéz helyzetek és viselkedési problémák leküzdésére*, Miskolc, Z-Press Kiadó, 2018, 12.

² WOWW program kapcsolódik a nevéhez.

³ Ben F: *Megoldásközpontú gyermeknevelés*, 23.

⁴ Uo. 124.

⁵ Uo. 123.

⁶ Uo. 139.

⁷ A „varázserővel bíró segítőtárs” helyett a munkafüzetbe írjuk: „Ki a te képzeletbeli segítőtársad?”

⁸ Nem a múltban keresi meg a jelen problémák gyökerét.

SZÁMUNK SZERZŐI

Bori Judit

a Református EGYMI igazgatója, köznevelési szakértő

Berki Viktória

gyógypedagógus, református vallásanár

Édesné Pál Edina

tanító, hittanoktató, gyógypedagógus, a Kiskunhalasi Református Kollégium Központi Általános Iskola munkatársa

Makráné Gróf Judit

gyógypedagógus, a Református EGYMI munkatársa

Dr. habil. Siba Balázs

református lelkipásztor, a Károli Gáspár Református Egyetem Hittudományi Karának egyetemi docense

Dr. Szászi Andrea

református lelkipásztor, vallásanár, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai igazgatóhelyettese

Zimányi Noémi

református lelkipásztor, vallásanár, a Református Pedagógiai Intézet katechetikai szakértője

SPECIAL EDUCATION AND CATECHESIS

EDITORIAL PREFACE

Andrea Szászi, Greetings to readers

STUDIES

Dr. Andrea Szászi, Biblical aspects of disability interpretation and critical reflection on the moral model

Judit Bori, Inclusion of children with special needs in the institutes of Reformed public education

Edina Édesné Pál, Inclusive approach of religion education, with particular regard to the catechesis of visually impaired people

WORKSHOP

Judit Makráné Gróf, Autistic children in the Bible class

Viktória Berki, The religion teacher/catechist's role in the inclusive preparation and implementation of confirmation

REVIEW

Mariale Hardiman, The Brain-Targeted Teaching Model for 21st-Century Schools – Review from the perspective of religious education by Dr. Balázs Siba - Neurobiology of teaching

Ben Furman, **Kids' Skills in Action**: A Solution-focused method for coaching children to overcome difficulties – Review by Noémi Zimányi - Creative, playful Finnish methods to solve difficult situations and behavioural problems

MAGYAR REFORMÁTUS NEVELÉS

református pedagógiai folyóirat

Megjelenik elektronikusán, évente 4 szám. Letölthető: <http://refpedi.hu/mrn>

ISSN: 1585-7565

Kiadja a Református Pedagógiai Intézet (RPI)

1042 Budapest, Viola utca 3-5.

www.refpedi.hu

Felelős kiadó: Református Pedagógiai Intézet Igazgatója

Főszerkesztő: Dr. Szontagh Pál Iván

A katechetikai számot szerkesztette: Dr. Szászi Andrea

A folyóirat szakértői lektorálási folyamatot követően jelenik meg. Ennek során egy külső és egy belső lektor (szerkesztőbizottsági tag) véleményezi a beküldött tanulmányt és javasolja a megjelentetését. A szerkesztőbizottság tagjai az MRE elismert, PHD fokozattal rendelkező szakemberei pedagógiai vagy katechetikai, valláspedagógiai területen.

A SZERKESZTŐBIZOTTSÁG TAGJAI:

Pedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Szenczi Árpád, főiskolai tanár, az Arany János Református Általános Iskola igazgatója

Dr. Pompor Zoltán, MRE

Dr. Szontagh Pál, RPI

A valláspedagógiai tanulmányok lektorai:

Dr. Siba Balázs, KRE-HTK

Dr. Szénási Lilla, SJE

Dr. Szászi Andrea, RPI

Szerkesztőbizottsági titkár, olvasószerkesztő: Bajnokné Vincze Orsolya

Tördelő: Rezessy Szabolcs

A korábbi évfolyamok számai és a közlési feltételek az RPI honlapján elérhetőek.

A szerkesztőség fenntartja a jogot a kéziratok nyelvi-stiláris javítására, a szerkezeti elemek egységesítésére, a logikai hibák korrigálására és a tipográfia kialakítására.

Az egyes közlemények tartalmáért a szerző a felelős.

© Református Pedagógiai Intézet, 2019



