

Rab Lilla

Nyelv- és beszédfejlesztés egy angliai speciális iskolában

A *Kilton Thorpe Specialist Academy* (a továbbiakban: KTSA) tanárasszisztenseként három hónapot töltöttem Angliában a Comenius-program keretében. Az iskolában számos jó gyakorlatot figyelhettem meg, különös tekintettel a nyelv- és beszédfejlesztés területére.

A KTSA bemutatása

Az északkelet-angliai Broton városában található iskolában mintegy 140 diák tanul. Az intézmény a diákok életkora szerint négy egységre tagolható, az osztályok a tanulók képességei és speciális igényei szerint szerveződnek. Egyes esetekben szociális kérdések (például a gyermekek közötti feloldhatatlan ellenszenv) felülírhatják ezt az elvet. Az osztályok rendszeréből következik, hogy nincs bukás vagy évismétlés: mindenki ott folytatja a tanulmányait szeptemberben, ahol augusztusban abbahagyta. Ha ez kiugró mértékben eltér a többiek fejlődési ütemétől, és van egy másik osztály, amelyben a tanulók közelebb állnak az adott diák szintjéhez, akkor a gyermek ezzel a másik csoporttal folytatja a munkát. A csoportok közötti szabad átjárhatóságban megfigyelhető rugalmasság az iskola működésének más területeire is jellemző: például a módszereket és az eszközöket, az elvek megvalósításának a módját tekintve, illetve olyan kérdésekben, mint a tananyag és az egyéb elvárások egyéni igényekhez alakítása, valamint a tanárok szabad döntési joga a tananyagról, a belső szabályokról és az elvárásokról, illetve a szeparációról.

A KTSA 110 fős tanári, asszisztensi és más területen dolgozó alkalmazottat foglalkoztat. Ez a létszám lehetővé teszi, hogy a diákok mindegyikére nagyfokú figyelmet fordítsanak: pontosan felmérjék az igényeiket és a fejlesztési lehetőségeiket, és folyamatosan monitorozhassák, korrigálhassák a megállapítások érvényességét. A hatékony munka alapja a munkatársak közötti széles körű együttműködés: minden reggel operatív értekezlettel indul a nap, gyakoriak a belső továbbképzések, ahol a kollégák egymással osztják meg a továbbképzéseken szerzett tudást. Az összehangolt munka érdekében közösen vezetik a gyermekek egyéni fejlődési naplóját.

Az iskola működésének megértéséhez a diákok alacsony és a pedagógusok relatíve magas száma mellett érdemes figyelembe venni azt a speciális iskolákra jellemző sajátosságot, amely szerint a hazai rendszerhez hasonlóan adott osztályt (még a középiskolában is) mindennap minden órában ugyanaz a tanár tanít. A speciális foglalkozásokon (például nyelv- és beszédfejlesztés) az osztályhoz és a vele dolgozó tanári csoporthoz csatlakozik a speciális szakember. A KTSA folyamatosan alkalmazkodik a diákok problémáihoz. Jelenleg túlnyomó többségben autizmuspektrum-zavarral élő gyermekek tanulnak itt, kisebb részben pedig Down-szindrómával, beszédfogayatkossággal, hallássérüléssel, látássérüléssel, tanulási vagy értelmi akadályozottsággal élő gyermekek. A befogadás feltétele a sajátos nevelési igényt igazoló dokumentum.

Fejlesztőmunka

Az ismeretek átadása mellett a fő célkitűzés a képességfejlesztés. A tantárgyak interdiszciplináris fejlesztési hálót alkotnak, amelyben egyetlen tantárgy sem független a többitől: a tanulók anyanyelvi órán is végeznek számolási feladatokat, természettudományos órán is kapnak fogalmazási feladatot, testnevelés közben is fejlesztik kommunikációs készségeiket, művészeti órán is hasznosítják irodalmi ismereteiket (például az

irodalmi műveket inspirációként, a saját maguk alkotta szövegeket díszítésként). A tanulmányi munka egyéni fejlesztési terveken alapul, a helyi tanterv rugalmasan alakítható, általános oktatási-nevelési elveket fogalmaz meg.

Értékelés

A magyarországi közoktatásban meghonosult ötfokozatú értékeléshez képest paradigmaváltó megoldást kínálnak a KTSA változatos értékelési eszközei, amelyek a saját képességekhez viszonyítva mindig a befektetett munkára vonatkoznak. Az önértékelés és egymás értékelése gyakran egyenrangú a tanári értékeléssel. Az adott időszak fő értékelési szempontja: a korábban közösen megfogalmazott, egyénenként változó célkitűzések megvalósítása. Ez az értékelési mód sokrétűen fejleszti az önszabályozás, az önreflexivitás, az önkontroll képességét. A motiváló véleménynyilvánítással pedig jól fejlődik a társas és a kommunikatív kompetencia.

Az iskola a PIVATS (*Performance Indicators for Value Added Target Setting*) értékelési rendszert használja, amelyet a törvényben szabályozott értékelés kiegészítésére dolgoztak ki olyan gyermekek számára, akik a nemzeti tantervben leírtakhoz képest eltérő igényekkel és/vagy képességekkel rendelkeznek. A rendszer lényege az, hogy a diákok a tantárgyi céljaikat apró elemekre bontva és a napi rutinjukba beépítve fokozatosan érik el. Egy adott hethetes időszakra az öt modul (angol, matematika, természettudomány, személyes és szociális fejlődés, informatika) mindegyikéből rögzítve van egy-egy megvalósítandó célkitűzés. A célok elemekre bontása hatékonyan segíti a diákok fejlődését, hiszen így mindig pontosan tudják, hogy éppen minek a fejlesztésén dolgoznak. Az összpontosítást vizuális segítség is támogatja, az aktuálisan megfogalmazott célkitűzések ugyanis az osztálytermek falát díszítik dekorációként. A diákok az órai feladatok megoldása közben, a falról levéve, az összpontosítás érdekében gyakran tartják a kezük ügyében az olyan típusú mondatokat, mint például: „A mondatokat nagybetűvel fogom kezdeni, és ponttal fogom zárni”; „Az összes betűm a felrajzolt két vonal között marad”.

Az értékelés alapja tehát az aktuális cél elérése felé tett haladás: ha ebben van fejlődés, még akkor is pozitív értékelést kapnak a diákok, ha más szempontokból vizsgálva sok hibát találni a munkájukban. Ez a rendszer megszabadítja a tanulókat a beláthatatlanul nagy feladat okozta stressztől, sőt a megfelelő nehézségű célnak, az egyedi képességekre adaptált elvárásoknak erős motiváló hatásuk van. Mindemellet a szociális fejlődésben is komoly szerepe lehet. A diákok ugyanis minden hatodik hét után a tanárjukkal közösen értékelik a célkitűzések megvalósulását, illetve jelölik ki az újakat (a tanári segítség mértéke az adott diák kompetenciáitól függ). A rendszer tehát támogatja a diákokat egyfajta analízis problémamegoldási stratégia kialakításában, a tervezés-kivitelezés-reflektálás hármas feladatának elsajátításában és tökéletesítésében is.

Az órai feladatokat nem követi közös hibajavítás. A feladatmegoldást a folyamat közben gyakran segítik az asszisztensek és maga a tanár is. A diákok például először kis, letörölhető táblára írják a megoldási javaslatokat, és a füzetbe csak a közösen tökéletesített változat kerül. Máskor azonnal a füzetükbe írhatnak, viszont folyamatosan kérdezhetnek a pedagógusoktól, akiktől javaslatokat is kapnak. Teljesen önálló feladatmegoldásra a művészeti foglalkozásoktól eltekintve ritkán kerül sor. Ha mégis, olyankor a teljesítmény felmérése a cél, nem pedig az értékelés, és a gyermekek az erőfeszítéseiknek megfelelő szóbeli visszajelzést kapnak. Az értékelés során nem használnak jegyeket, hanem írott vagy szóbeli, diagnosztikus, formatív vagy szummatív, de mindig szöveges és leíró értékeléssel dolgoznak.

A szociális készségek fejlesztése

A PIVATS rendszerében az ún. személyes és szociális fejlődés egyenértékű a másik négy tantárgyi kategóriával. Az iskola azonban ettől függetlenül is nagy hangsúlyt fektet erre a területre: a társadalmi integrálást, az

együttéléshez szükséges készségek és szokásrendszer elsajátítását, a harmonikus személyiség, az önismeret-önkontroll-önreflexivitás hármasságának kialakítását a tanulmányi fejlődés elé helyezi.

A közösségépítés számtalan formája közül kiemelendő az angol oktatási rendszer egészét jellemző megfélemlítés- (bullying-) ellenes attitűd, amely a KTSA diákjai esetében leginkább a konfliktusokra érkező azonnali reakciókban, a folyamatos és aktív beavatkozásban van jelen. A diákokkal úgynevezett osztálytanárok foglalkoznak, akik reggel kilenctől délután háromig együtt, ugyanabban a teremben tartózkodnak velük. Így a pedagógusok valós és sokrétű információt szereznek a csoportban zajló eseményekről, emellett ők maguk is a csoport részévé válnak. A pedagógusok aktív jelenléte természetesen nem merül ki a megfélemlítés megelőzésében, hiszen fontos a pozitív szociális viselkedés folyamatos erősítése: az empátiára és a segítőkészségre ösztönzés, az elfogadásra nevelés. Ahogyan minden nem elfogadott magatartásformára (például egymás kinevetése, csúfnév használata, segítség megtagadása) azonnali szóbeli figyelmeztetés a válasz, úgy minden támogatott gesztust (például kérdés nélküli segítség, saját javak megosztása, kiemelkedő kedvesség, a másik megvigasztalása, kiemelkedő türelem) dicsérrettel jutalmaznak. Egyik osztályban – többek között szociális érzékenyítés céljából – heti rendszerességgel dolgoznak fel egy gyermekeknek szóló híradó alapján híreket, olyan társadalmi kérdéseket érintve, mint a rasszizmus, a vallások sokfélesége vagy a szegénység.

Fontos szociális fejlesztési cél, hogy a diákok minél nagyobb önállóságra tegyenek szert a praktikus teendők tekintetében. A gyermekek maguk végzik az étkezéssel kapcsolatos feladatokat (kiválasztják az ételt, összegyűjtik az evőeszközöket, evés után a nagyobbak elmosogatnak). Minden korosztály ismeri a „játékidő” követő „pakoloidő” fogalmát: ekkor a diákok abbahagyják a játékot, és a képességeikhez mérten részt vesznek a terem vagy az udvar helyreállításában. Ez az időszak pszichológiai támogatást is nyújt a különböző tevékenységek közötti váltás feldolgozásában, amely egyébként sok gyermeknek okoz problémát. Az iskola önállóságra nevel a gondolkodás tekintetében is. A gyermekek gyakran végeznek olyan feladatokat, amelyeknek a megvalósításában saját választásuk a döntő, legyen az a pohár színének a kiválasztása vagy komplex művészeti produktum létrehozása vagy javaslat a tanórak menetével, illetve tartalmával kapcsolatban.

A szociális fejlesztés részét képezik a kríziskezelési megoldások is. Konfliktus esetén a diákok egy asszisztens kíséretében kimehetnek az osztályteremből, és csak akkor kell visszajönniük, amikor már megnyugodtak. Az idősebb diákok közül egyesek már tudatosan vonulnak el, és akarnak, képesek reflektálni a saját állapotukra. A feszültségtől ilyen módon megszabadulva, elkerülik a felesleges konfliktusokat, ugyanakkor fejlődik az önkontrolljuk, az önismeretük, az önreflexiós képességük. Az egyéni szükségletek iránti érzékenységet példázza, hogy jelenleg három gyermeknek is külön szobát tartanak fenn, ahová rendszeresen el tudnak vonulni egy pedagógiai asszisztenssel, és egyéni fejlesztőfoglalkozás keretében végzik azokat a tevékenységeket, amelyeket a többiek közösen végeznek. Az elkülönítés oka változó: van, hogy az elkülönített gyermek nem tudja megőrizni a munkához szükséges nyugalmit, ha több emberrel van körülveve, de előfordul az is, hogy a gyermek komoly veszélyt jelent a többiek testi épségére, illetve lelki integritására. Mindkét esetben ideiglenes megoldást jelent a szeparáció, amely egyik esetben sem teljes: a nap során a nyitó és a záró körökben, illetve egyénileg meghatározott foglalkozásokon ezek a gyermekek is csatlakoznak a csoporthoz. A közösen töltött idő fokozatos növelésével a cél a csoportba való minél zökkenőmentesebb reintegráció.

A KTSA pedagógusai elsajátították az Egyesült Királyság-szerte akkreditált és alkalmazott *team teach* program alapjait, amelynek az elnevezése is utal arra, hogy a pedagógusok a magatartási problémákra csoportként vagy legalább párosan reagálnak. A program a problémás magatartású tanulók kezelésében nyújt segítséget. Alapja az, hogy a gyermeket vagy fiatal felnőttet az előtt tudják megszólítani, mielőtt a düh elhatalmasodik (1). Elsősorban tehát pszichológiai segítségnyújtáson alapuló megelőzésre, másodsorban pedig a már kialakult krízishelyzet kockázatainak a minimalizálására szolgál pszichológiai és fizikai eszközökkel. A program alkalmazása – részben egyes tanulók nyelvi korlátai miatt – a KTSA diákjai esetében több nehézségbe ütközik.

Ezért a pedagógusok a program elvi kereteit megtartva, a konkrét *team teach* eszközöktől (például szöveges forgatókönyvek) azonban eltérve, az adott tanár-diák kapcsolatra és szituációra igazított megoldásokat választanak.

Az önértékelés fejlesztése

A szociális készségek fejlesztése kapcsán az önértékelésnek kiemelt szerep jut az iskola életében. Ezt igazolják a heti rendszerességgel megtartott „hét csillaga” gyűlések is, amelyeken osztályonként hirdetik ki azt a diákot, aki önmagához képest kiemelkedő teljesítményt nyújtott tanulmányi vagy szociális területen. Az osztályok maguk választják meg a „hét csillagát”: minden diák az osztálya előtt voksol és érvel amellett, miért érdemli meg választottja a címet. A tanárok minden felvetést támogatnak, megerősítik, illetve kiegészítik az elismeréseket. A diákok önértékelésének fejlesztésére emellett más eszközöket is alkalmaznak. Az érvelési készséget is fejlesztő példa erre az egész héten át gyűjtött „arany szabadidő” megkezdése előtt feltett kérdés: „Mit tettél a héten, amiért megérdemelsz még plusz öt perc aranyidőt?” A gyermekeknek saját magukat értékelve kell olyan területet találniuk, ahol javultak, fejlődtek.

Mozgásfejlesztés

A testnevelés változatos formákban van jelen: a diákok járnak úszni, lovagolni, vagy az iskolában trambulinoznak. A fizikai nevelés mellett gyakran kommunikációfejlesztésre is használják ezeket az alkalmakat: a kicsik például a tanárukkal együtt trambulinoznak, ahol első lépésként a szemkontaktust gyakorolják. Egyes gyermekek itt ismerkednek meg a választásra és a kommunikációra ösztönző PECS-módszerrel (*Picture Exchange Communication System*) (például választaniuk kell az ugrástípusokat megjelenítő képek között, és a kiválasztottat odaadják a tanáruknak). Emellett az alapvetően testnevelésre szánt időt a koncentrációs készség és a hallás utáni szövegértés, az instrukciók megértésének a fejlesztésére is hasznosítják.

Nyelv- és beszédfejlesztés

A nyelvi fejlesztés két fő formában folyik: egyrészt modulszerűen, a nyelv- és beszédfejlesztő terapeuták foglalkozásain, másrészt az osztályok saját pedagógusainak irányításával a tanítási folyamatba integrálva valamennyi tantárgyi órán.

Terápiás beszédfejlesztés

Ötszakember foglalkozik kiemelten a nyelv- és beszédfejlesztéssel, annak különböző területeire összpontosítva. Ezek a szakemberek egyaránt alkalmasak a beszéd biológiai alapú nehezítettségének korrigálására (afázia, dadogás, hadarás), a beszédprodukciónak a tökéletesítésére (például egy-egy hang kiejtése) és a részleges vagy holisztikus kommunikációfejlesztésre. A terapeuták vezette közös foglalkozásokon minden alkalommal ugyanazok a tevékenységek folynak, változás csak jelentős fejlődés esetén van, akkor is kevés. Az elsődleges elemek a következők: érzékelésen alapuló történetek, repetitív mondókák (számolás – a résztvevők nevével játszó – a jobb és a bal oldalt gyakorló ritmikus szövegek) ernyővel, kört formáló anyaggal, illetve rugalmas labdával végzett egyszerű, csoportos mozgással kísérve. A beszédképesség valamely elemében gyengébben teljesítő gyermekek iskolaidőben megvalósuló kiscsoportos vagy egyéni foglalkozásokon vesznek részt. A legidősebbeknek a terapeuták klubot szerveznek, ahol a szociális érintkezések során gyakran előkerülő, alapvető kommunikációs helyzetekre készítik fel a diákokat.

A beszédfejlesztők nemcsak nyelvi, hanem egyéb ingereket is bevonnak a foglalkozásokba. Az eszközök között sok báb, játékfigura, különféle tapintású és illatú tárgyak (kendők, vízfújó spray, műhó, változatosan formázható

anyagok) nagy választéka található. Emellett természetesen használják a nyelvi fejlesztés tipikus eszközeit is, úgymint szó és kép egyazon kártyán, tevékenységekről készült fotók, hangszerek (dobok, csörgődobok, sípok, csengők). A nyelv- és beszédfejlesztők a többi munkatárshoz hasonlóan együttműködnek az egész pedagóguscsoporttal. A kiscsoportos foglalkozások után részletesen beszámolnak az osztály tanárának: elmondják, mire volt képes a gyermek, mire hogyan reagált, mi okozott számára problémát. Minderről az egyik tanárasszisztens jegyzetet készít, miközben a többiek a gyermekekkel foglalkoznak.

Általános nyelv- és beszédfejlesztés az osztály saját tanárával

Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) értelmezésével kapcsolatban szerteágazó definíciókkal találkozhatunk. A magyar szakirodalom elsősorban az AAK céljára összpontosítva definiálja a fogalmat: „a súlyosan károsodott kommunikációs funkció átmeneti vagy tartós pótlására szolgáló kommunikációs rendszerek csoportja” (Kálmán 2006: 11). Az AAK tehát „nem helyettesíti és nem pótolja [...] a súlyosan károsodott beszédet”, hanem „kiegészíti a meglévő kommunikációs módokat”, épít ezekre, így szélesítve a kifejezés lehetőségeit (Kálmán 2006: 11). „Használatuk célja participációs lehetőséget nyújtani a társas interakcióban és tevékenységekben (Beukelman–Mirenda 2005), beleértve a társas értelmezett tanulási folyamatokat, különböző oktatási helyzeteket és környezeteket, ezzel is elősegítve a társadalmi inklúziót” (Havasi 2013: 251). Az AAK célcsoportjának elsősorban a motorikus zavarokkal, fejlődési beszédzavarokkal, értelmi akadályozottsággal, autizmussal vagy Rett-szindrómával élő emberek tekinthetők, de a beszédképesség szerzett károsodása (például előrehaladott betegség, baleseti károsodás, agyvérzés, átmenetileg korlátozott beszédképesség) esetében is alkalmazzák (Erdélyi 2008). A célcsoportot az AAK funkciója szerint három nagy típusba sorolhatjuk: 1. akiknek az AAK kifejezési eszközt jelent; 2. akiknek az AAK a beszédképesség elsajátításában nyújt segítséget; 3. akiknek az esetében az AAK pótnyelvként funkcionál (Erdélyi 2008).

A KTSA az augmentatív és alternatív kommunikációt olyan rendszerként értelmezi, amely magában foglalja az arcjátékot, a gesztusokat, a testnyelvet, a verbális nyelvet, a *Makaton* jeleit, a nyomtatott szimbólumok használatát, a PECS-rendszert, továbbá a referenciafényképeket, -képeket, -tárgyakat, valamint a Pro Loco2go alkalmazással felszerelt ipadeket (Kilton Thorpe Specialist Academy 2011). Mivel az iskolában a kommunikációra holisztikus rendszerként tekintenek, az elsődleges cél nem a verbális nyelv, hanem a kommunikáció egészének a fejlesztése. Ezért többféle alternatívát biztosítanak azoknak a gyermekeknek, akik a hangzó nyelvet nem képesek vagy nem akarják elsajátítani, illetve használni. Általában több lehetőséget is kipróbálnak egyazon gyermeknél, és a tapasztalatok alapján a terapeuta dönt arról, melyik eszközt használják hosszabb távon.

Az egyik fő, nem hangzó nyelv az iskolaszerte megtalálható PECS-kártyák jelrendszere. A kártyákon egy szó jelentését ábrázoló, színes, sematikus kép és a szó írott formája látható. A jelképek állandóak, de a felhasználási lehetőségek közül minden osztály a saját igényeire szabva választja ki, hogyan és mire alkalmazza őket. Több osztályteremben idővonalra helyezett tapadós képekkel illusztrálják a napirendet. Amint egy tevékenységet elvégeztek, a kép lekerül a vonalról, ezzel vizuálisan is érzékeltetve az idő múlását és a munka folyamatát. Iskolaszerte minden teremben és a folyosókon is megtalálhatók a PECS-táblák az adott környezetre adaptált szókinccsel (mindenhol megtalálhatók az olyan általános képek, mint például a 'mosdó', a 'fáj', az 'éhes vagyok' jelentésű kártyák, a konyhában mindez olyan képekkel egészül ki, mint 'kötény', 'kesztyű', az ebédlőben 'víz', 'kanál', 'tányér'). Egyes osztályokban a kártyákat felhasználva mondatot állítanak össze a gyermekek a nap egy-egy tevékenységéhez kapcsolva. A mondat általában a 'szeretnék' jelentésű kártyából és a választási lehetőségek (különböző ételek vagy játékok) kártyáiból áll. A lényeg az, hogy csak mondatalkotást követően (vagy – alkalmazkodva az egyéni képességekhez – a mondatalkotásra tett kísérletet követően) teljesülhetnek a kívánságok. A kiindulási pont a gyermekekben már meglévő motiváció. Erre épül a pozitív élmények és a szervezett kommunikáció összekapcsolásával a kommunikációs motiváció. Azoknak a gyermekeknek,

akikben megvan a kommunikációs vágy, de akadályozottak a beszédképesség vagy a kézjel elsajátításában, saját táblagépük van, ahol képekkel jelzett mappákba rendezve tárolnak szintén képekkel jelzett szavakat, amelyeket a gép érintésre kihangosít.

Az egyik legfőbb AAK-eszköz az iskolában a funkcionális szókinccsel dolgozó *Makaton* nyelvi program (Sievert 2013), amely a kommunikációs nehézséggel küzdők és a velük interakcióba lépők számára készült. A jelelt angol nyelv és a hivatalos brit jelnyelv közé helyezhető el, de az utóbbitól eltérően nincsenek nyelvjárásai, egy jelentéshez egyetlen jel társul, és kevesebb szóval dolgozik, kerülve a jelentésárnyalatok kifejezését. Rugalmas, személyre szabható rendszer. Mivel célja nem a hangzó nyelv helyettesítése, hanem annak támogatása, így minden esetben a beszéddel párhuzamosan használható és használandó, mintegy hangsúlyozva a mondottak tartalmát. A hangsúlyozó-támogató funkciónak megfelelően a hangzó beszéd szavainak sorrendjét követi, csak kulcsszavakat használ, és az alapszókinccstár szintjén még nem épít be nyelvtant. A nem beszélő, illetve neheztelt hallású gyermekek számára egyértelmű haszna van ennek a jelhasználatnak, a többieknek pedig percepciós segítséget jelent. A *Makaton* használata gyakori repetitív mondókák, dalok, mesék, illetve olyan hétköznapi interakciók során, mint a mosdóhasználat, a szóátadás vagy a tevékenységváltás.

A kisiskolás korú diákoknál a percepciót a kulcsszó módszer használatával segítik, azaz kerülnek a teljes mondatokat, illetve elsősorban a központi jelentéssel bíró kulcsszavak használatára törekednek. Fontos, hogy az adott tevékenységnél lehetőleg minden alkalommal ugyanolyan formában ugyanazt a kifejezést használják, legalább addig, ameddig a gyermek biztosan elsajátítja a kifejezést és a hozzá tartozó cselekvést vagy cselekvéssorozatot is. A percepcióra, a produkcióra és a szociális készségekre egyaránt jótékony hatással vannak a mondókák, a kiszámolók, illetve azok a nap mint nap ismétlődő rituálék, amelyek a nyelvi fejlődésükben nagyobb elmaradást mutató osztályokban akár tizenéves korig megmaradnak. Minthogy az autisztikus gyermekek számára elengedhetetlen az állandó napi rutin, a többieket pedig nagyban segíti, minden munkanap ugyanazon séma szerint épül fel.

A kiskamasz korú diákok beszélgetéssel nyitják a hetet. Ennek során beszámolhatnak a hétvégéjükről vagy az őket aktuálisan érintő kérdésekről. Az alapvetően szóbeli tevékenységet prezentációszerűen fényképekkel, tárgyakkal is kiegészíthetik. A foglalkozás során az osztály minden tagja gyakorolja a társalgást: a gyermekek meghallgatják egymást, releváns kérdéseket tesznek fel egymásnak. Fejlődik a türelmük, a koncentrációs készségük, megtanulnak kérdezni, gyakorolják a szó átvételének elfogadott módszereit. Emellett fontos, hogy a gyermekek a hét első félórájában megoszthatják azokat a gondolatokat, amelyek a későbbiekben elvonnák a figyelmüket az iskolai tevékenységekről. A beszélgetés után a diákok önállóan rögzítik a füzetükbe az elmondottakat. Így a feladat eddig felsorolt funkciói kiegészülnek az íráskészség és a memória fejlesztésével is.

Minden osztályteremben, illetve a folyosókon és az ebédlőben könyvek találhatók, amelyeket a gyermekek órák előtt és után a szabadidejük eltöltésére, valamint célzottan a saját megnyugtatósukra is gyakran olvasnak. Az olvasás szabadidővel, játékkal való összekapcsolását részben az is segíti, hogy az osztályteremben, a munkát jelképező asztaloktól jól elkülönítve, színes, kényelmes székekkel, puffokkal, babzsákokkal felszerelt olvasósarkokat alakítottak ki, így a diákok az olvasást a munkából való elvonulással, pihenéssel, feltöltődéssel köthetik össze. Az olvasás élményszerűségét támogatja az is, hogy a könyvek és a játékok használatára vonatkozó szabályok egyetlen rendszert képeznek, egymásnak megfeleltethető szórakozásnak tekintve a két tevékenységet. A gyermekek az osztályuk könyvespolcáról mindennap hazavisznek egy könyvet, amelynek olvasásáról szabadon döntenek. A könyvhöz egy olvasónapló is tartozik, amelyben nem az olvasottak tartalmát, hanem az olvasmányélményt rögzíthetik. A könyvek cseréje, az olvasónapló monitorozása folyamatos. Ez a gyakorlat egyébként az egész angol oktatási rendszerre jellemző: a hagyományos és privát iskolákra kötelező

nemzeti tanterv tartalmazza az úgynevezett kötelező olvasási időt, amelyet a gyermek otthon, a szüleivel tölt, heti néhány órában, a szabadon választott, iskolából hazavitt könyvvel (Éger 2003).

Individualizált szegregáció

Hosszú ideje folyik a vita a pedagógiai diskurzusban arról, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek számára az igényeiket teljes mértékben kielégítő speciális intézmények vagy az oktatási-nevelési igényeiket kevésbé kielégítő, ám a társadalmi integrációjukat inkább szolgáló közoktatási intézmények a megfelelőbbek. A bemutatott intézmény egy olyan szegregált iskola, amelyet saját határain belül – a pedagógusok és az iskolavezetés részéről egyaránt – rendkívül magas fokú individualizáció jellemez mind a tananyagban, mind a választott eszközökben, módszerekben, szervezési módokban, illetve egyéb pedagógiai döntéshelyzetekben. Az idejártó gyermekek saját igényeikkel maguk is aktív alakítói az iskola működésének.

Irodalom

- Éger Veronika 2003. Mit tanulnak Angliában az általános iskolások? *Könyv és Nevelés* 3. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=436> (2013. december 7.)
- Dr. Erdélyi Andrea 2008. Az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) mint a kommunikációtudományok egyik legifjabb részdiszciplínája. *Gyógypedagógiai Szemle*. http://prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=3&jaid=5 (2013. december 7.)
- Havasi Ágnes 2013. Kommunikáció támogatása augmentatív és alternatív eszközökkel autizmus spektrum zavarokban. In: Karlovitz János Tibor – Torgyik Judit (szerk.) *Vzdelávanie, výskum a metodológia*. 249–261. <http://www.irisro.org/pedagogia2013januar/0310HavasiAgnes.pdf> (2013. december 7.)
- Kálmán Zsófia 2006. *Mással – hangzók... Az augmentatív és alternatív kommunikáció alapjai*. Bliss Alapítvány. Budapest.
- Kilton Thorpe Specialist Academy 2011. *Policies*. <http://www.kts-academy.org.uk/teaching/phases/> (2013. december. 28.)
- Sievert, Lucy 2013. *Makaton Training. Module 1–2*. Előadás. Brotton–Saltburn-by-the-Sea. England. UK.
- (1) Team Teach. <http://www.team-teach.co.uk/> (2013. november 21.)

Rab, Lilla: Language and speech development in a special school in England

Az írás szerzőjéről

Rab Lilla

International School of Budapest, Budapest, Magyarország
rablilla.official[kukac]gmail.com