

TANTERVI ÉS
MÓDSZERTANI
ÚTMUTATÓ FÜZETEK

HOGYAN TÁMOGASSUK AZ INTELLEKTUÁLIS KÉPESSÉGZAVART MUTATÓ GYERMEKEKET?

Útmutató a súlyosan-halmazottan
fogyatékos tanulók integrált
neveléséhez



SZÉCHENYI  2020



MAGYARORSZÁG
KORMÁNYA

Európai Unió
Európai Szociális
Alap



BEFEKTETÉS A JÖVŐBE

Ez a kiadvány az EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001 azonosító számú,
„A köznevelés keretrendszeréhez kapcsolódó mérési-értékelési és digitális
fejlesztések, innovatív oktatásszervezési eljárások kialakítása, megújítása”
című kiemelt projekt Tartalomfejlesztési alprojektje (Oktatás 2030
Tanulástudományi Kutatócsoport, EKE) keretében valósult meg.

Szakmai vezető: Csépe Valéria

Projektmenedzser: Szili Tamás

ISBN 978-615-5297-97-7

Szerző: Márkus Eszter

Szakmai lektor: Csépe Valéria – Perlusz Andrea

Nyelvi lektor: Gönye László

Szerkesztő: Katona Nóra

Tördelés: Gombás Gizella

Megjelent: 2020

**OK
TA
TAS**
.....
2030



Tartalomjegyzék

Előszó	4
A súlyos-halmazott fogyatékoság	6
A súlyos-halmazott fogyatékoság következményei	8
Erősségek	12
Segédeszközök, tanulást és rehabilitációt segítő eszközök és technológiák	13
Pozicionálás	15
Hely- és helyzetváltoztatás	15
A mozgásnevelés eszközei	16
Az érzékelés-észlelés eszközei	17
Az egyéni és csoportos foglalkozások eszközei	17
A fejlesztő gondozás (önellátás) eszközei	18
Kommunikációs eszközök	18
Játék, szabadidő, kreatív alkotás, szociális készségek fejlesztésének eszközei	20
Tanulásszervezési kérdések	20
Módszertani ajánlások	22
Infokommunikációs, illetve komplex akadálymentesítés	26
Együttműködés a szülőkkel és más partnerekkel	30
Együttműködés a szülőkkel	30
Együttműködés a szűkebb és tágabb teamben	33
Felhasznált szakirodalom	35
Ajánlott szakirodalom és módszertani segédletek nevelési-oktatási intézmények számára	37
Ajánlott szakirodalom	37
Ajánlott szemléletformáló spotok, filmek	38
Szakmai szervezetek, szolgáltatásokat nyújtó intézmények	39

Előszó

A „Tantervi és módszertani füzetek” integrációval foglalkozó sorozata az atipikusan fejlődő tanulók iskolai oktatásának tervezéséhez és megvalósításához kíván segítséget nyújtani.

Az **atipikus fejlődés** egy összefoglaló, általános elnevezés, mely minden, az átlagostól eltérő fejlődést magában foglal. Az **eltérés az életkori átlagtól lefelé a fejlődési zavarokra és a fejlődési késés eltérő formáira utal, míg felfelé a gyors haladási tempóval jellemezhető tanulói készségekre terjed ki.** A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény különleges bánásmódot igénylő gyermekeket és tanulókat érintő 4. § 13. pontjának tartalma az atipikusan fejlődő tanulókra vonatkozik.

A szülő és az oktatási intézmény a pedagógiai szakszolgálat szakértői véleményét kérheti, ha a gyermek, tanuló fejlődésében szokatlan, tanulási problémaként is megjelenő eltérést tapasztal. A pedagógiai szakszolgálat szükség esetén szakértői bizottsághoz irányítja a gyermeket vagy tanulót. A pedagógiai szakszolgálat vagy az eljáró szakértői bizottság a jogszabályok által meghatározott keretek között, a szakmai protokollokban foglalt eljárásrendeknek megfelelően szakvéleményt készít. A szakértői vélemény meghatározza, hogy a törvény alapján milyen speciális bánásmódra, ellátásra jogosult a tanuló az osztálytermi foglalkozásokon, vagy milyen más feltételek biztosíthatják a kívánatos fejlődést (pl. felmentés valamely tantárgy adott területének tanulása alól, tehetségfejlesztő tevékenységek, foglalkozások).

Ha az atipikus fejlődés az átlagtól való elmaradást mutatja, akkor a fogyatékosság típusának megfelelő szakértői bizottság komplex vizsgálata alapján kerül sor a sajátos nevelési igény megállapítására. A szakértői véleményben foglaltak alapján a gyógypedagógus egyéni fejlesztési tervet készít a tanuló számára nyújtandó egyéni és az osztálytermen belül is szervezhető órákra (teamtanítás). A fejlesztési tervet készítő gyógypedagógus egyeztet az integráló intézmény pedagógusával, akinek ezt a tervet figyelembe kell vennie a tanulás megszervezésében. Az integráló intézmény pedagógusa számára a Nemzeti alaptanterv (Nat) és a kerettantervek alapján készülő helyi tanterv határozza meg a tantárgyi tartalmakat, s az [„Irányelvek a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához”](#) (Irányelv) ad támpontot ahhoz, hogy a Nat tantárgyi tartalmai közül mely területeken van szükség módosításra. A helyi tantervben a kerettanterv

módosításával nyílik lehetőség a tantervnek és tananyagnak a tanuló sajátos nevelési szükségleteihez történő illesztésére, s ezzel a Nat-ban rögzített tanulási eredmények teljesítésére.

A „Tantervi és módszertani füzetek” egyik **fő célja**, hogy **az atipikus fejlődésű tanulók integrált oktatásához és neveléséhez segítséget nyújtson** a többségi pedagógusoknak. Az útmutatók az Irányelv által jelzett területeken a gyakorlatban használható javaslatokat fogalmazznak meg, s olyan módszerekre mutatnak be jó példákat, amelyek lehetővé teszik a tipikusan fejlődő tanulókra meghatározott tananyag adaptálását, módosítását, a tanulás-tanítás folyamatában megvalósítandó differenciálást. A kiadványok célja egy **közös értelmezési keret megteremtése** annak érdekében, hogy a **gyógypedagógus és az integráló intézmény pedagógusa közötti együttműködés megvalósulhasson**. Ezért a „Tantervi és módszertani füzetek” integrációval foglalkozó sorozata egyaránt szól az integráló pedagógushoz és az adott területen jártas szakemberekhez. A kiadványsorozat elkészítésében közreműködő szerzők tágran értelmezik az integráló intézmény fogalmát, ezért minden olyan intézményt annak tekintenek, amelyben a többségben lévő tanulóktól eltérő, speciális szükségletű, azaz különleges bánásmódot igénylő tanuló(k) együttnevelése, -oktatása történik.



A súlyos-halmazott fogyatékoság

A súlyos-halmazott fogyatékoság azt jelenti, hogy a tanuló több olyan fogyatékosággal rendelkezik, melyek különálló – a köznevelési szabályozásban szereplő – fogyatékosági kategóriákba sorolhatók be. Azaz egyszerre több funkciózavara is van, ami minden tanuló esetében a funkciózavarok egyedi kombinációjaként jelenik meg.

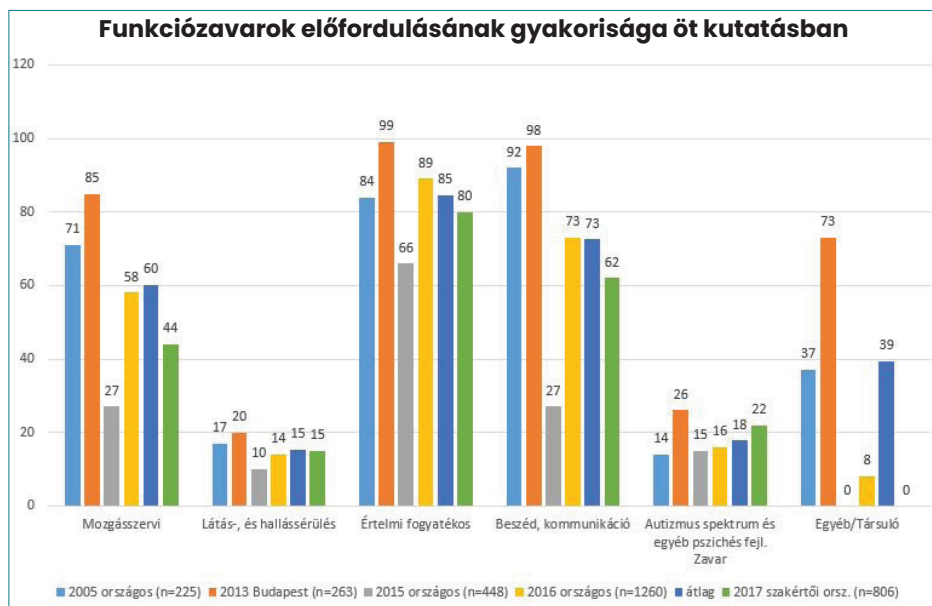
A súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók körében leggyakrabban az alábbi fogyatékoságok figyelhetők meg (zárójelben különböző kutatások eredményei alapján a különböző fogyatékoságok gyakorisága):

- kommunikációs akadályozottság (73–98%),
- mozgáskorlátozottság (58–85%),
- intellektuális képességzavar (84–99%).

A leggyakrabban előforduló funkciózavarok mellett szintén tapasztalható

- az érzékelés-észlelés zavara (nincs adat),
- látássérülés (7–10%),
- hallássérülés (7–10%),
- autizmus spektrum (7–13%),
- egyéb pszichés fejlődési zavar (7–13%), vagy
- egyéb társuló betegségek (37–73%),

melyek mind komoly hatással vannak a nevelés-oktatás folyamatára. Egy-egy tanuló esetében – a különböző kutatások adatai szerint – a fenti funkciózavarok közül átlagosan 2,23–4,00 zavar figyelhető meg (Márkus, 2005, 2015, 2017; Bata, 2013; Márkus–Jenei–Révész, 2015; Környei, 2017), tehát a tanulók igen eltérő állapotúak lehetnek. (1. ábra).



1. sz. ábra: A funkciózavarok gyakorisága a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulóknál – öt kutatás eredményei (Márkus, 2017, 60.o.)

A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók esetében a károsodás a leggyakrabban a központi idegrendszert éri. Előfordulnak genetikai eredetű rendellenességek (például ritka betegségek, melyek a fejlődés menetben jelentős eltéréseket okoznak), magas arányban tapasztalunk az állapot hátterében születés körül keletkezett károsodást (szülés előtt, közben vagy után bekövetkező károsodás, mely az érésben lévő központi idegrendszert áthatóan érinti), és találunk olyan tanulókat is, akiket későbbi életkorban ér valamilyen súlyos betegség vagy baleset.

Az egyéb társuló megbetegedések, elváltozások (például: epilepszia, súlyosabb ortopédiai elváltozások, belgyógyászati megbetegedések, evési nehézségek stb.) önmagukban nem okoznak súlyos vagy halmozott fogyatékossgot, de ezek jelenléte a tanulóknál napi szinten befolyásolja a nevelés-oktatás megvalósíthatóságát. A nevelési-oktatási intézményekben találunk olyan gyermekeket, akiknek adott esetben többféle problémájuk is van, ám csak akkor sorolhatunk valakit a súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók körébe, ha

a fő fogyatékoságok közül legalább kettőt tapasztalunk, s azok az adott fogyatékoságon belül súlyos állapotot jelentenek, ehhez társulhatnak további egészségügyi nehézségek. Az egyéb betegségek, egészségügyi problémák rendszeres gyógyszereszedéssel járhatnak, ez az iskolában töltött idő alatt is fokozottan igényli a családot, a nevelőtestület és az egészségügyi rehabilitációban közreműködő szakemberek folyamatos együttműködését.

A fentiekben felsorolt funkciózavarok az egyes tanulóknál eltérő súlyosságúak lehetnek, esetenként eltérő időpontban jelentkeznek a fejlődés során. Az érintett gyermekek ennél fogva kifejezetten heterogén csoportot alkotnak, amit a nevelés-oktatás megtervezésétől a megvalósításon keresztül az ellenőrzésig és értékelésig mindig figyelembe kell venni.



A súlyos-halmazott fogyatékoság következményei

Következményei: jelentős fejlődési elmaradás a személyiségfejlődés több területén, és magas támogatási szükséglet a helyváltoztatás, a kommunikáció és a mindennapos (önellátási) tevékenységekben.

A többségében kora gyermekkorban keletkező károsodás az élet korai szakaszától jelentősen akadályozhatja a fejlődés menetét. A különböző funkciózavarok következtében kialakuló fejlődési és tanulási nehézségek gyakran hátrányosan befolyásolják a többi fejlődési terület zökkenőmentes fejlődését is. Ha például a tanuló nehezen emeli a fejét, vagy hiányzik a törzskontrollja, az nehezíti a fogja számára a környezet vizuális és akusztikus felfedezését. A látási és hallási ingerek így módon nem tudják támogatni és motiválni a mozgásfejlődést, mert a gyermek nem észleli a látóterében lévő tárgyakat, vagy nem tudja beazonosítani a hallóterében lévő személyeket, így azok nem motiválják őt helyzetváltoztatásra vagy helyváltoztatásra (Márkus, 2003).

A súlyos mozgáskorlátozottság következtében hiányozhat vagy későn alakulhat ki a **fej- és törzskontroll**, ami a különböző tevékenységekhez szükséges megfelelő testhelyzet felvételét akadályozza. A hiányzó fej- és törzskontroll megne-

hezíti a **függőleges ülő** (vagy később álló) *testhelyzet* felvételét, sok esetben ez később is csak segédeszközzel lehetséges. Ha nem vehető fel függőleges testhelyzet, a tanuló csak korlátozottan képes látásával észlelni a környezetét, ami a megismerést késleltetheti. A mozgásfejlődés elmaradása következtében nehezített a helyzetváltoztatás (fordulás, felegyenesedés, felülés, felállás), illetve az aktív helyváltoztatás is jelentősen későbbi életkorban jelenhet meg (gurulás, kúszás, mászás, járás). A helyzet- és helyváltoztatás nehezítettsége a szűkebb és tágabb *környezet* felfedezésében és *megismerésében* akadályozhatja a tanulót. Nem tudja megtapasztalni például, hogy mi a különbség a szőnyeg és a parketta, vagy a parketta és a hidegburkolat között, így alapvető fogalmai maradhatnak hiányosak a környezetében található anyagokról, tárgyokról, jelenségekről. A mozgás korlátozottsága hátráltatja a **cselekvéses tapasztalatszerzést**, ami a megismerő tevékenység és a későbbiekben kialakuló **kognitív funkciók** alapját képezi.

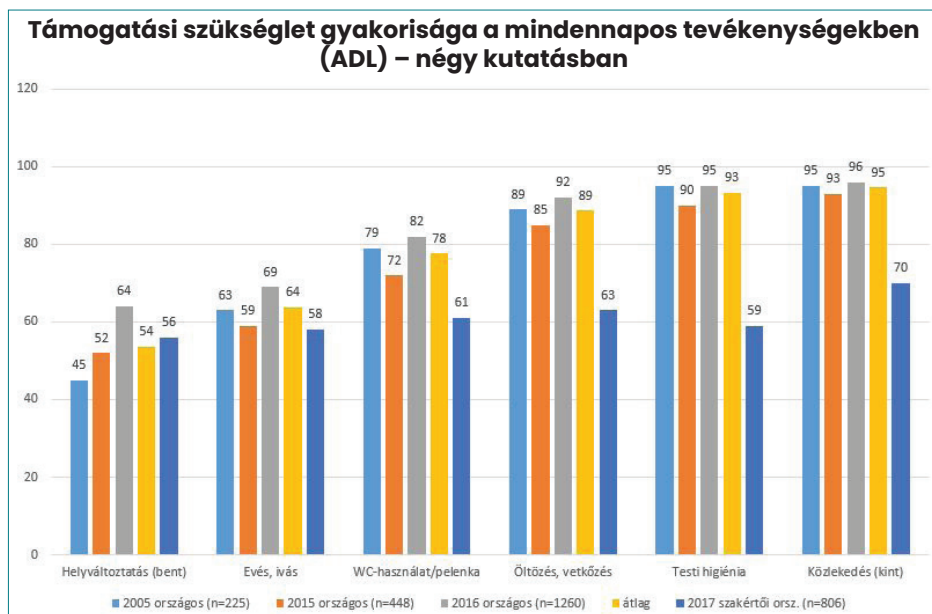
A helyváltoztatás hiányában a **térbeli tájékozódás** kialakulása is nehezítetté válhat, a tanulóknak nem lesz tapasztalata a térbeli távolságokról, ami ugyancsak visszahat a térlátásra. A térlátás az aktív és célirányos mozgások összerendezésének elsajátításához szükséges. Ha például fel akarunk venni az asztalról egy poharat, akkor a térlátásunknak köszönhetően tudjuk megtervezni és kivitelezni a pontosan koordinált mozgást, nem fogunk mellényúlni, vagy nem fogjuk levernü a tárgyat.

A mozgás akadályozottsága – különösen, ha az érzékelés-észlelés zavarai társul – jelentősen meghosszabbíthatja a **szenzomotoros fejlődés** időtartamát, ezért a nevelés-oktatás során különösen figyelni kell a szenzomotoros fejlődési szakaszban keletkezett hiányok pótlására. Az iskolai oktatás kezdetén a tanulók többsége ebben a fejlődési szakaszban van, ami a hagyományostól jelentősen eltérő tartalmi és módszertani megfontolásokat kíván.

A cselekvéses tapasztalatszerzés hiánya és az érzékelés-észlelés zavarai nemcsak a kognitív funkciók fejlődését akadályozhatják, hanem hatással lehetnek a **nyelvi fejlődés** alakulására is.

A mozgáskorlátozottság gyakran a beszédszervekre is kihat, így a tanulóknál magas arányban tapasztalunk súlyos **beszédzavart** (diszartria), illetve **beszédképtelenséget** (anartria), ami a kommunikáció fejlesztésének hangsúlyosságát emeli ki.

A helyváltoztatás hiánya vagy nehezítettsége korlátozhatja a szociális kapcsolatok lehetőségét is, hiszen a tanuló nem tud a másik személyhez térben közeledni, nonverbális vagy metakommunikatív jelzésekkel kapcsolatot teremteni, s ezt a helyzetet tovább nehezítheti a kommunikáció akadályozottsága.



2. sz. ábra: Támogatási szükséglet százalékos gyakorisága a fejlesztő nevelés-oktatásban részt vevő tanulók körében végzett négy kutatásban (Márkus, 2017, 61.o.)

A súlyos mozgáskorlátozottság befolyásolja a **végtagok mozgásait, melyek a mindennapos tevékenységeinkhez** elengedhetetlenek. A létfenntartásunkat szolgáló alapvető tevékenységekhez megfelelő kézhasználat és finommotoros készségek szükségesek. Ilyenek például az evés és ivás, a testi higiéniaival összefüggő legkülönbözőbb tevékenységek (mosakodás, fogmosás, fürdés, fésülködés, toaletthasználát), öltözés és vetkőzés stb. (2. ábra). A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók ezekben a mindennapos tevékenységekben (önellátás, önkiszolgálás tevékenységeiben) az összetett funkciózavarok következtében **magas támogatási szükségletet mutatnak**; a nevelés-oktatás során ezekre a szükségletekre is reflektálni kell.

A súlyos **kommunikációs akadályozottság** a súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók körében a leggyakoribb funkciózavar. Ezt okozhatja a központi idegrendszeri károsodás következtében kialakult mozgás-rendellenesség vagy egyes esetekben a súlyos intellektuális képességzavar (súlyos fokú értelmi fogyatékos) egyaránt. 80% fölé tehető azon tanulók aránya (Márkus, 2005; Kálmán, 2006), akik hangzó beszéddel nem tudják kifejezni magukat, és ez nem csak az önkifejezés nehezítettségét okozza, hanem jelentősen korlátozhatja a tanuló részvételét a körülötte zajló eseményekben. Aki csak korlátozottan képes a kommunikációra, nagyon kiszolgáltatottá válik, nem tud beleszólni abba, hogy mi, hol, mikor és hogyan történjék vele. A **szociális kapcsolatok** alapvető feltétele a kölcsönös kommunikáción alapuló megértés. A kommunikációs akadályozottság megnehezíti a szociális környezetben élő személyekkel, **társakkal való kapcsolatfelvételt** és a kapcsolat fenntartását.



3.sz. ábra: Kommunikációs csatornák (Mall, 1996 nyomán)

A súlyos kommunikációs zavar következtében érintett lehet a beszédértés (perceptív beszéd) is, ami azt eredményezi, hogy a tanuló a szóbeli közléseket nem tudja megfelelően dekódolni, értelmezni, azaz nem érti a beszédet. A beszédértés fejlesztését is jól szolgálják a **beszédet kiegészítő vagy helyettesítő** (úgynevezett augmentatív és alternatív) **kommunikációs lehetőségek** (Erdélyi, 2005; Kálmán, 2006).

Az **intellektuális képességzavar** (értelmi fogyatékos) mértéke a mozgáskorlátozottság és/vagy kommunikációs akadályozottság miatt általában nehezen megítélhető. Gyakran előfordul, hogy a szakértői bizottság kezdetben súlyos értelmi fogyatékoságot állapít meg, majd a megfelelően tervezett és vég-



rehajtott nevelés-oktatás következtében a tanuló egyre jobb intellektuális képességeket mutat. Ez különösen a megfelelő kommunikációfejlesztés hatására következhet be. Ha sikerül megtalálnunk azt a multimodális, komplex kommunikációs módozatot, amin keresztül a tanuló adekvátan ki tudja fejezni magát, akkor könnyebben a környezete tudomására hozza, hogy mennyi mindent tud (Kálmán, 2006). Az intellektuális képességzavar következtében a tanulás folyamata megváltozik, a súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók oktatásában ezért eltérő módszereket szükséges alkalmazni (élménypedagógia, tanulóköz-pontú oktatás, kommunikációs fókusz, cselekvéses aktív tanulás stb.).

A látás- és/vagy hallássérülés megváltoztatja az **információfelvételt**, emellett a súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók körében magas arányban találunk **érzékelési-észlelési zavarokat**, akkor is, ha a látó- vagy hallószerv ép. Ennek következtében a környezetből származó különböző ingereket a tanuló nehezebben fogja fel, illetve dolgozza fel. Az érintetteknek az észlelési folyamatokhoz gyakran a megszokotthoz képest hosszabb időre van szükségük.



Erősségek

A súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók a világot, az őket körülvevő személyeket, tárgyakat, jelenségeket, eseményeket elsősorban közvetlenül a testükön keresztül képesek érzékelni-észlelni (Fröhlich, 1996a; Fikar, 1996) (4. ábra.)



4. sz. ábra: Komplex fejlődési modell Fröhlich nyomán (Fikar, 1996, 74.o.)

Amennyiben az érintettek számára egy megfelelően strukturált, jól áttekinthető tanulási környezetet tudunk teremteni, megkönnyíthetjük tanulási folyamataikat. A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók jól megközelíthetők az úgynevezett bazális (alapvető) fejlesztő eljárásokkal és módszerekkel: bazális kommunikáció (Mall, 1996), bazális stimuláció (Fröhlich, 1996b), testorientált fejlesztő eljárások (Fikar, 1996), elemi beszédfejlesztés és evésterápia (Müller, 1996a, 1996b), illetve ezek egyénre szabott kombinációján keresztül.

A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók megismerése, nevelése és oktatása a jelentős egyéni eltérések miatt *folyamatos megfigyelésre*, reflexióra és önreflexióra készíti a gyógypedagógust. A pedagógusi reflektivitás hozzájárul ahhoz, hogy a tanuló tanulási folyamatait mélyebben megértsük, és ahhoz rugalmasan alkalmazkodjunk.



Segédeszközök, tanulást és rehabilitációt segítő eszközök és technológiák

A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulónak sok segéd- és segítő eszközre lehet szükségük. A segédeszközök szűkebb értelemben elsősorban a fizikai (mozgás-) funkciók javítását vagy pótlását célzó eszközöket jelentik, amelyeket gyógyászati segédeszközöknek nevezünk. A gyógyászati segédeszközök felírása szakorvosi feladat; a gyógypedagógus javaslatot tehet a teamben dolgozó szakorvosnak. A gyógyászati segédeszközök egy részét a társadalombiztosító (Nemzeti Egészségbiztosítási Alapkezelő: röviden: NEAK) támogatja, emellett egyedi engedélyeztetésre is van lehetőség.

A segítő eszközök és segítő technológiák alatt olyan eszköztárat értünk, mely a tanuló rehabilitációjának, tanulásának és mindennapos tevékenységeinek megvalósítását támogatja, továbbá ide sorolhatók a környezeti adaptáció praktikus megoldásai is. A segítő eszközöknek és technológiáknak kiemelt szerepük van a tanuló önállóságának biztosításában: fontos megtalálni azokat az eszközöket, melyek a függetlenséget elősegítik, a fejlődést ugyanakkor nem akadályozzák, viszont csökkentik a személyi segítés

íránti szükségletet. Például, ha találunk a tanuló számára egy olyan eszközt, melyből önállóan tud inni, nem lesz szüksége személyi segítőre, aki meg-
itatja (1. kép).



1. sz. kép: Praktikus evőeszközök (Keresztes, 2014, 53.o.)

Minden esetben egyénileg szükséges eldönteni, hogy melyik tanulónak melyik tevékenységéhez van szüksége valamilyen gyógyászati segédeszközre vagy rehabilitációs segítő eszközre, technológiára. A megfelelő segédeszköz legfőbb ismérve, hogy csak annyiban támogatja a tevékenység aktív végrehajtását, amennyire feltétlenül szükséges.

A túlzott segédeszköz-ellátás ugyanis akadályozhatja az önállóság kialakulását és megtartását. Ha például a tanuló képes önállóan helyzetet és/vagy helyet változtatni, akkor az általa kivitelezhető helyváltoztatást mindig javasolt tőle elvárni, és nem szabad mindenhova kerekesszékekkel szállítani. Célszerű egy-egy tevékenységhez többféle eszközt is kipróbálni, mert csak így láthatjuk, hogy melyik lesz az optimális segítség, ami a fejlődést is támogatja. A segéd- és segítő eszközök kiválasztásához szorosan együtt kell működni a tanuló egészségügyi ellátásában közreműködő szakorvosokkal, a gyógypedagógust segítő munkatársakkal, és természetesen a szülőkkel is.

Az alábbi felsorolás a teljesség igénye nélkül vegyesen tartalmaz gyógyászati segédeszközöket és segítő eszközöket, de ezeken túl a gyógypedagógusok kreativitásának köszönhetően számtalan egyedi megoldás is születhet. A felsorolásban szereplő eszközök természetesen nem csak a súlyosan-halmozottan

fogyatékos tanulók életét könnyíthetik meg, ezért bármilyen támogatási szükség esetén kipróbálhatók más tanulóknál is.

Pozicionálás

Az egyes tevékenységeket jelentősen megkönnyíthetjük, ha sikerül **megfelelő és biztonságos testhelyzetet** találjunk és azt fenntartsunk. Az optimális testhelyzet olyan pozíciót jelent, ami nem akadályozza meg a tevékenység végrehajtását, illetve ami biztosítja az adott tevékenység minél önállóbb kivitelezését.

A pozicionálás eszközei lehetnek:

- fekvő helyzetben: párnák, ékpárnák, patkópárnák, nyakpárnák, szivacs hengerek, szivacsból vagy hőre lágyuló anyagból készülő fektető modulok;
- ülő helyzetben: ülőkorzett, ülőmodul (melyet akár hagyományos székben, akár a helyváltoztatást segítő kerekesszékben is lehet használni, illetve gépjárműben történő szállításkor is segítséget nyújthat);
- a végtagok rögzítését és támasztását segítő kézsínek, lábsínek (ortézisek), melyek a kezeket vagy lábakat megfelelő helyzetben tartják. Az ülést segítő eszközökhöz gyakran asztal is csatlakoztatható, például az étkezés, a finommotorika- vagy manipulációfejlesztés, a kommunikáció megvalósításához;
- álló helyzetben: különböző állító szerkezetek, melyekben a tanulót megfelelő függőleges testhelyzetben lehet rögzíteni, az állást segítő eszközökhöz gyakran asztal is csatlakoztatható.

Hely- és helyzetváltoztatás

A helyzetváltoztatás segédeszközei a különböző emelők. Ezek egyúttal a helyváltoztatást is segíthetik a tanuló rövid távú szállításához (például a mosdóból a tanterembe), különösen akkor, ha a tanuló emelése komoly fizikai erőfeszítést igényel.

A helyváltoztatást segítő eszközök mindig a tanuló mozgásképességétől függően alkalmazandók:

- járóbotok, mankók,
- járókeretek,
- guruló járókeretek (2. kép),

- kerekesszék,
- speciálisan adaptált háromkerekű kerékpár.



2. sz. kép: Állást, járást segítő eszköz (Meywalk 4; Forrás: www.phc-online.com)

A mozgásnevelés eszközei

A mozgásnevelésben alkalmazott eszközök megegyeznek a mozgáskorlátozott tanulók mozgásnevelésében alkalmazott eszközökkel. Ezek közül a teljesség igénye nélkül a leggyakoribbak (a hagyományos tornatermi felszerelés mellett) (3. kép):

- nagy labdák (fiziolabda, Bobath-labda, piskótalabda, tojáslabda stb.),
- billenő deszkák, hinták,
- különböző formákat tartalmazó szivacskészletek (hengerek, kockák, ékek),
- helyváltoztatást segítő eszközök (pl. gurulószámolyok, gördeszkák stb.),
- vertikális és horizontális függesztőrács,
- általános használati tárgyak, eszközök és játékeszközök a kézhasználat, manipuláció és a finommotorika fejlesztéséhez stb.



3. sz. kép: Mozgásfejlesztő eszközök (Készítette: Márkus Eszter)

Az érzékelés-észlelés eszközei

A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók érzékelésének-észlelésének fejlesztése a mindennapi élet tárgyaival történik. A tárgyakat, jelenségeket, eseményeket, anyagokat (stb.) egészen közel kell vinni a tanulóhoz, a lényeg, hogy közvetlen testközelből tapasztalhassa meg a világ dolgait.

Az egyéni és csoportos foglalkozások eszközei

Az élménypedagógia fókuszú fejlesztő nevelés-oktatáshoz az eszközök széles tárháza felhasználható. A dologi világ megismeréséhez mindig valóságos tárgyakkal dolgozzunk a foglalkozásokon, hogy a tanulók minél valóságosabb élményeket szerezhessenek a témában szereplő tárgyakról, jelenségekről. Az asztalnál végzett tevékenységek esetén szükség lehet:

- csúszásgátló alátétekre,
- peremmel ellátott asztalra,
- dönthető asztallapra,
- reflexgátláshoz kapaszkodókra.

A fejlesztő gondozás (önellátás) eszközei

A fejlesztő nevelés-oktatás fontos tanulási területe a praktikus és életviteli ismeretek, ezen belül a **mindennapos tevékenységre nevelés** (azaz a fejlesztő gondozás). A tanulók önállóságának fejlesztéséhez gyakran lehet szükség rehabilitációs segítő eszközökre, egyéni szükségletekhez illeszkedő környezeti adaptációra. Néhány példa:

- evés, ivás: speciális tányérok, poharak, evőeszközök, ivókulacsok, csúszásgátló alátétek, speciális bútorzat;
- öltözés, vetkőzés: a könnyen kezelhető ruházat mellett számos öltözést segítő praktikus eszköz is felhasználható (pl. nagy karika a cipzár felhúzásához, gombolást segítő eszköz, hosszított cipőkanál stb.);
- testi higiénia: adaptált fürdőszobai környezet, kapaszkodók, kádülöke, zuhanyszék, csúszásgátló alátétek, speciális markolatú eszközök, elektromos fogkefe, speciálisan adaptált bútorzat stb.

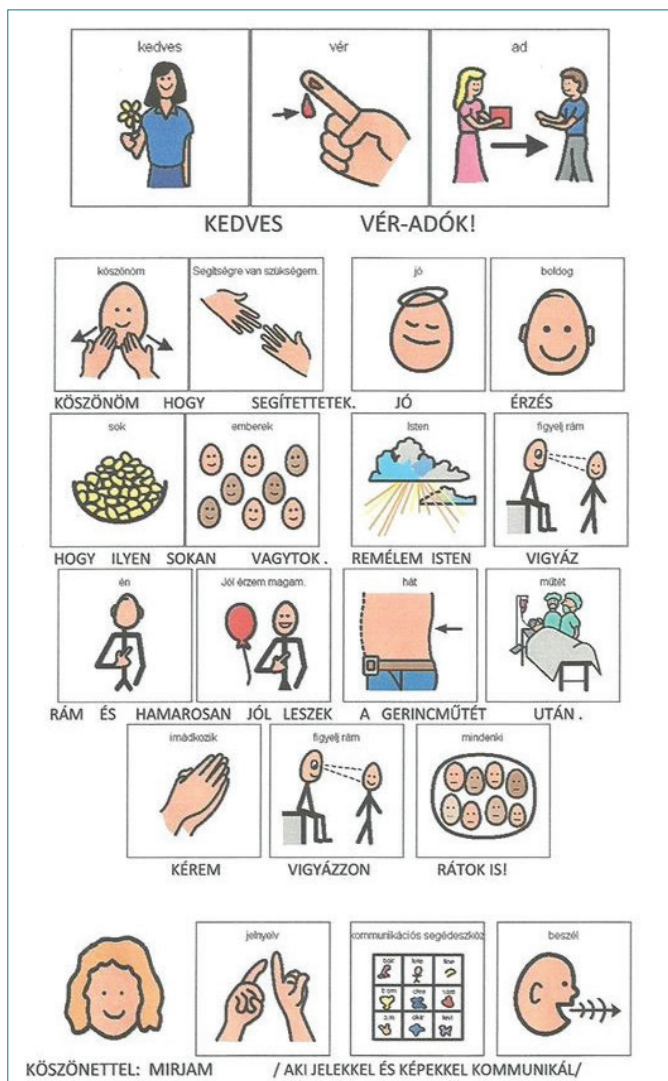
Kommunikációs eszközök

A tanulók kommunikációjának támogatásához a beszédet kiegészítő és/vagy helyettesítő (augmentatív és alternatív) kommunikációs eszközök szükségeselek:

- tárgyak,
- képek, képrendszerek (4. kép),
- rajzok,
- szimbólumok, szimbólumrendszerek.

Az **augmentatív és alternatív kommunikációs (AAK) lehetőségeket** minden esetben kombinált (multimodális, totális, komplex) rendszerként értelmezzük és alkalmazzuk a tanuló egyéni kommunikációs szükségleteihez igazítva. Az AAK eszközeit a tanuló egyénileg is használja (egyéni szótárak, kommunikációs táblák, albumok), illetve az eszközök a csoportban is megjelennek, például a tanteremben található berendezési tárgyakon elhelyezzük a tárgy képét, a napi-
rendet. Hasonlóképp célszerű, ha az egyes tevékenységeket képes, fényképes kommunikációs eszközökkel jelenítjük meg. Ezek segítik a kommunikációs eszközök mindennapi használatán keresztül a környezetben való tájékozódást és eligazodást is.

A tanulók kommunikációjának támogatására egyre bővülő körben állnak rendelkezésre infokommunikációs eszközök, alkalmazások (lásd később a megfelelő fejezetben).



4. sz. kép: Egy képekkel kommunikáló lány levele (Készítette: Márkus Eszter)

Játék, szabadidő, kreatív alkotás, szociális készségek fejlesztésének eszközei

A tanulók életkori sajátosságainak, érdeklődésének megfelelő funkcionális és konstruktív játékok, társasjátékok (adaptációs lehetőségekkel), a szűkebb és tágabb környezetben található tárgyak, anyagok (papír, textil, termények, agyag stb.) használhatók a szabadidő hasznos eltöltésére, alkotótevékenységek végzésére és a szociális készségek fejlesztésére.



Tanulásszervezési kérdések

A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók iskolai neveléséhez, oktatásához nem áll rendelkezésre központi kerettanterv. Nincsenek előre megadott tantárgyak, azokhoz rendelt óraszámok, nincsenek tanévekhez kötött kimeneti minimum kritériumok. Nincsenek osztályfokok vagy iskolai szakaszok – ezek a tankötelezettség bevezetése óta folyamatosan alakulnak ki a gyógypedagógiai intézményekben a tanulók fejlődésével és életkori sajátosságaik változásával. A jelenlegi törvényi szabályozás értelmében a tankötelezettség e tanulók esetében is 6–16 éves korig tart, ami a szülők, a szakértői bizottság és a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézmény egyetértésével 23 éves korig meghosszabbítható.

Központi előírás hiányában az intézmény **rehabilitációs pedagógiai programja** tartalmazza a fejlesztő nevelés-oktatás intézményi szabályozását, így az intézményeknek nagy a szabadságuk abban, hogy hogyan alakítják a fejlesztő nevelés-oktatás szervezeti kereteit, tartalmait, hogyan szervezik meg az oktatást.

A rehabilitációs pedagógiai program mellett a tanulók egyéni fejlesztési terve minden tanuló esetében tartalmazza a nevelés-oktatás célkitűzéseit, fő fejlesztési területeit, tartalmait, amihez A *sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelvei* (továbbiakban: Irányelv) konkrét útmutatást ad.

A tanuló komplex állapotfelmérésének (folyamat-diagnosztikájának) eredményei határozzák meg az egyéni fejlesztési terv alappilléreit, a tanulás individuális támogatásának módszereit is, valamint az egyéni és csoportos foglalkozásokon való részvételét.

Jelen pillanatban a súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók együttnevelésére (integrálására, inklúziójára) még nincs példa, a gyermekek a gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekben különnevelésben vesznek részt. A tanuló az iskolában külön erre a célra létrehozott csoportba jár, hozzá hasonló súlyosan-halmazottan fogyatékos gyermekekkel együtt, ám ez a tanulók sokfélesége miatt messze nem jelent homogén csoportot. Ugyanakkor megfelelő támogatással, egyéni segítségnyújtással a súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók is integrálhatók. Számos olyan csoportos foglalkozás és iskolai esemény elképzelhető, ahol a súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók is egyenrangú tagjai lehetnek az osztály vagy az iskola közösségének.

Az osztályban dolgozó team és a tanulót körülvevő további személyek (szülők, más ágazatok szakemberei stb.) közös munkájaként alakul ki a megfelelő tanulósszervezés.

A tanulás **tervezése** minden tanuló tekintetében **egyénileg** történik, ám ez mindig tartalmazza a csoportban történő nevelés-oktatás elemeit is. A **csoportos foglalkozások** megtervezésekor és megvalósításakor minden esetben figyelembe kell venni a tanulók eltérő sajátosságait is, a tanulók csoportos foglalkoztatása kizárólag **differenciált módon** valósulhat meg. A tanulók egyéni sajátosságai alapján szükséges eldönteni, hogy melyik típusú foglalkozásból mennyi egyéni fejlesztésre és mennyi csoportos fejlesztésre van lehetőség és szükség. Például a mozgásnevelés területén a passzív átmozgatás egyénileg történhet, de a helyváltoztatás gyakorlása vagy az adaptált testnevelési játékok játsszása már inkább csoportban történjék! A vezetett aktív vagy aktív mozgásgyakorlást megfelelően adaptált testhelyzetben, egyénileg eltérő eszközök használatával és gyógypedagógust segítő munkatárs bevonásával csoportosan végezhetjük. A tanulók számára a csoportos foglalkoztatás lényegesen motiválódabb lehet, és módjuk nyílik egymástól is tanulni.

A kommunikáció fejlesztése során egyénileg szükséges az AAK eljárások és eszközök használatának megtanítása. Az egész fejlesztő munka akkor nyer értelmet, amikor a tanuló az elsajátított kommunikációs készségeit valós élethelyzetekben tudja fejleszteni, használni. Ehhez feltétlenül szükséges a csoportban lehetőséget biztosítani a kommunikáció gyakorlására, hogy a tanulók valóban készségszinten tudjanak egymással beszélgetni, információt cserélni.

A szocializációs folyamatot jelentősen támogatja, ha lehetőséget biztosítunk a páros munkára és a csoportmunkára is. A szűkebb és tágabb környezet megis-

meréséhez leginkább az élménypedagógia eszköztárát használhatjuk fel, például egy főzésóra keretében. A tanulók dolgozhatnak párban például egy sütemény tésztájának összegyúrásakor, a kreatív alkotás foglalkozásokon pedig a csoport együtt is készíthet egy közös alkotást. Egy közösen megfőzött étel, elkészített sütemény, egy közösen létrehozott vizuális művészeti alkotás vagy színpadi produkció gyakran olyan képességeket és készségeket hozhat ki a tanulókból, amikre előtte nem is gondoltunk. A közös alkotásból mindenki képességei szerint veheti ki a részét, mindenki megélheti, hogy ő is hasznos tagja a közösségnek.



Módszertani ajánlások

A súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók fejlesztő nevelés-oktatásával összefüggésben az Irányelv minden tanulási területhez meglehetősen részletes módszertani útmutatást kínál, megfogalmazva a gyógypedagógus teendőit a fejlesztés különböző területein.

Az Irányelv kiválóan alkalmazható a **komplex állapotfelmérés**hez szükséges részletes megfigyeléshez. Minden tanulási terület kisebb alterületekre bontott, és azon belül is találunk konkrét módszertani javaslatot. Ha strukturált megfigyelést végezve az Irányelv egyes pontjain haladunk végig, akkor minden tanulási területen pontosan meg tudjuk állapítani, hogy a tanuló hol tart a fejlődésben az adott tanulási területen. Az Irányelv ezt követően a célkitűzések és a legfontosabb fejlesztési feladatok kijelölésében is segítséget nyújt, így az **egyéni fejlesztési terv** összeállításához is jól használható.

Az iskolai nevelés-oktatás során az **egyes fejlesztési területek nem válnak külön** a foglalkozások alkalmával, esetleg a kulcskompetenciák (mozgás, kommunikáció, érzékelés-észlelés) fejlesztése során lesz szükség egyéni fejlesztő foglalkozásokra (lásd a Tanulásszervezési kérdések alfejezetben). Célszerű ugyanakkor a kulcskompetenciák fejlesztését a csoportos foglalkozások előtt is végiggondolni, hogy minden nevelési-oktatási helyzetben a lehető legtöbb fejlesztési területet célozhassa meg a foglalkozás.

A súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók elsősorban saját tevékenységekhez kötődő tapasztalatok mentén a legsikeresebbek a tanulásban, ezért a leghatásosabban az **élménypedagógia és az aktív tanulás** módszereit tudjuk felhasználni esetükben. Az **érzékelés-észlelés és a kommunikáció fejlesztése**, illetve a **mozgásnevelés** minden csoportos tevékenységben megjelenik. A főzésfoglalkozás során például minden összetevő összes tulajdonságát megismertetjük a tanulókkal – a lehető legtöbb érzékszerven keresztül (megnézzük, megszagoljuk, megtapintjuk, megkóstoljuk). A tevékenység minden lépését kommunikációval kísérik – a szóbeli közléseket lehetőség szerint kiegészítjük tárgy-kommunikációval, képekkel, gesztusjelekkel. A tevékenységben minden tanuló vezetett aktívan vagy aktívan részt vesz, közösen gyúrjuk a tésztát, közösen keverjük a levest vagy aprítjuk a hozzávalókat, így egy főzésfoglalkozást is remekül felhasználhatunk a kézfunkció fejlesztésére.

A **fejlesztő gondozás** tevékenységei során számtalan lehetőség nyílik az **érzékelés-észlelés és a kognitív funkciók** fejlesztésére (Márkus, 2003). A fürdetés során a teljes testfelületet érik különböző ingerek, a víz nyomása, hőmérséklete jól érzékelhető, a test megmosása során taníthatók a testrészek, míg a habfürdő vagy tusfürdő intenzív illatingereket biztosít. Öltözéskor megismerkedhet a tanuló a különböző anyagokkal, miközben a környezetről is ismereteket szerez: a téli időszakhoz a puha, vastag, meleg anyagú ruhák tartoznak, a meleg nyárhoz pedig a vékony, szellős anyagok és kisebb ruhadarabok. Jól taníthatók például olyan alapvető matematikai fogalmak, mint a „hosszú és rövid” különböző ruhadarabokon: hosszúnadrág, rövidnadrág, hosszú ujjú pulóver, rövid ujjú póló. A súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók nevelésének-oktatásának tartalma tehát mindig a *közvetlenül őket körülvevő világ* jelenségeiből indul ki, és a közvetlen környezetben történő aktív tevékenykedtetés adja a tanulás alapját. A fejlesztő gondozás során is megvalósulhatnak a mozgásnevelés célkitűzései: a mindennapos tevékenységek végrehajtása bonyolult nagymozgásokat és manipulációt igényel. A kézmosás vagy fogmosás során javul a kézfunkció, de a zokni fel- és levétele vagy az étkezés egyes mozdulatainak gyakorlása is hozzájárul a kézhasználat és a finommotorika fejlődéséhez. Nem javasolt ezeket a mozdulatokat külön-külön gyakoroltatni, sokkal hatásosabb, ha közvetlenül a **mindennapi szituációkba ágyazottan** fejlesztjük a funkciókat, támogatjuk a tevékenységtanulást.

A súlyosan-halmazottan fogyatékos tanulók számára nagyon fontos az **át-
látható, jól strukturált tanulási környezet**. Különböző ingermodalitásokkal, vizuális, akusztikus jelek és jelzések alkalmazásával tehetjük számukra biztonságosabbá a környezetben való tájékozódást. A *tanterem berendezése* jelentősen eltér a hagyományostól, nincsen tábla, padok és székek, a berendezés és felszerelés a tanulói tevékenységekhez illeszkedik (például konyhasarok kialakítása, mozgásnevelési helyiség kialakítása), illetve pihenési lehetőséget is biztosítani kell megfelelő bútorzattal (matrac, ágy, babzsák-fotel). A különböző tevékenységek színtereit jól el lehet különíteni például eltérő színűre festett falakkal (a pihenősarok lehet világoskék, míg a mozgásnevelésre szolgáló helyiség mentazöld színű, a csoportszoba pedig napsárga). A berendezési tárgyakon el lehet helyezni a tárgyak képjeleit vagy szimbólumjeleit is, így támogatva a tárgy-kép egyeztetés kialakulását és az *alternatív kommunikáció* folyamatos gyakorlásának lehetőségét. Az egyes tevékenységekhez különböző hanghatásokat is kapcsolhatunk: a kirándulást egy autóduda jelezheti, míg a bevásárlást a pénztárca csörgése. A vízben végzendő foglalkozás vagy a mosakodás jelzésére használhatunk nedves mosdókesztyűt, amit a tanuló a kezébe vehet, vagy megsimíthatjuk vele a kezét, arcát. A különböző tevékenységeket jelző látási, hallási és tapintási ingerek megkönnyítik a tanuló számára a tevékenység felismerését, a rákészülést, így hamarabb rá tud hangolódni a következő feladatra, tevékenységre.

A **térben és időben való tájékozódást a napirend** és a **hetirend** (órarend) támogatja. Vannak kötött napirendi elemek (például étkezések, mosakodás), és vannak naponként eltérő tevékenységek is. Például hétfőnként kirándulás vagy bevásárlás lehet, kedden főzésfoglalkozás, szerdán kreatív alkotás. A napi- és hetirend aktuális nyomon követésére szintén célszerű többfajta *kommunikációs megerősítést* alkalmazni; tárgyakkal, tépőzárral ellátott laminált képekkel, fényképekkel, szimbólumokkal is érdemes megjeleníteni a napirendet. A tevékenység megkezdésekor elővesszük a képet vagy a tárgyat, majd a tevékenység befejezését követően eltesszük, így is érzékeltetve a tanulók számára az idő múlását.

A tanulási tartalmak feldolgozását célszerű **témahetek**ben tervezni, de javasolt egy-egy témát legalább **két héten keresztül** feldolgozni. Ha például az őszi időszakban az alma és az őszibarack megismerése az aktuális téma, akkor minden tevékenységben érdemes e két őszi gyümölcsrel foglalkozni. Ez a fajta

feldolgozás a **projekt módszernek** felel meg. Egyik nap elmegyünk a piacra, ahol almát és őszibarackot vásárolunk, vagy kirándulást teszünk egy almás-kertben, egy másik nap almás pitét készítünk, egy következő nap készíthetünk őszibarack illatú habfürdőt, amit a tanulók haza is vihetnek magukkal – összekapcsolva ezzel az iskolai eseményeket az otthoni élettel. A kreatív alkotás során készíthetünk képet krepp-papír golyókból az őszi gyümölcsöstájról, vagy gyümölcsformákat só-liszt gyurmából.

Az évszakokhoz kapcsolódó **ünnepek** (például karácsony, húsvét, nemzeti ünnepek) akár több hétre való témával is szolgálhatnak, az ünnepi készülődés során a tanulóknak számtalan lehetőségük nyílik a fejlődésre az érzékelés-észlelés, a kommunikáció és a mozgás területén egyaránt.

A **témahetek terveéhez** a pedagógusoknak nem kell minden évben saját tematikát kidolgozniuk, a munkaközösség tagjai folyamatosan cserélgethetik egymás között az ötleteiket. Hasznos lehet egy **közös digitális felületet** létrehozni, ahol ki-ki hozzáteheti kreatív ötleteit az egyes témakörökhöz. Így létrejöhet egy folyamatosan **bővülő ötlettár**, amiből a pedagógus kollégák aktuálisan a tanulócsoporthoz igazítva válogathatják ki a megfelelő tartalmakat és módszereket. Az évszakokhoz kapcsolódó tartalmakat javasolt két egymást követő évben hasonlóan feldolgozni, hogy a tanulók biztonságosan tájékozódjanak, tudják mihez kötni a tartalmat, majd ezt követően az egyik elemet megtartjuk, míg mellé egy újabb elemet veszünk fel (az őszi gyümölcsök példájánál maradva: két év után az őszibarackot lecserélhetjük szilvára, és abból készíthetünk szilvás gombócot vagy szilvalekvárt). Ugyanakkor a témahetek megtervezésekor figyelemmel kell lenni a tanulók életkorára és előzetes ismereteire is, hogy ne ugyanazokat a tartalmakat közvetítsük évről évre, hanem folyamatosan, koncentrikusan bővíthessenek a tanulók ismeretei és tapasztalatai. Kisiskolás életkorú tanulók esetében például a járművek témakör feldolgozásához még hangsúlyosak lehetnek a játéktárgyak (játékautó, dömper, kishajó), az idősebb tanulók esetében ezeknek már nem lesz akkora jelentősége, inkább ki kell mozdulni, és a valóságban megismerkedni a közlekedési eszközökkel (busz, villamos, metró), vagy egy valódi építkezéssel lehet megnézni az úthengert és a markológépet.

A tanulók **értékelése** rendszerint írásban történik. Ehhez felhasználhatunk különböző fejlődésdiagnosztikai felmérőlapokat, majd az egyéni fejlesztési terv célkitűzéseire képeket fogalmazzuk meg a tanuló elért eredményeit. A csoport

tagjainak sokféleségéből adódóan az ellenőrzés és értékelés **mindig egyéni-
leg** történik; a tanuló saját magához képest elért fejlődését rögzítjük. Az ellenőrzés és értékelés adja a kiindulási pontot a következő tanévre szóló egyéni fejlesztési tervhez, illetve a csoportos tevékenységek tématerveinek kialakításához, összeállításához is.



Infokommunikációs, illetve komplex akadálymentesítés

Az infokommunikációs eszközök ma már szinte minden családban megtalálhatók; e területen az elmúlt években ugrásszerű fejlődés tapasztalható. Az **újonnan megjelenő eszközök és alkalmazások** (applikációk) gyakran állíthatók a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók nevelés-oktatásának szolgálatába is. Az infokommunikációs eszköztár széles körűen használható a hétköznapokban, a tanulók kommunikációjának közvetlen segítésére, illetve különböző tanulási helyzetekben a tanulási folyamatok támogatására.



5. sz. kép: Egyszerű kommunikátor (Forrás: <https://www.immanuelotthon.hu>)



6. sz. kép: Kommunikátor (Forrás: <http://kadaskisujhu>)

A legtöbb infokommunikációs eszköz önmagában is tartalmaz olyan beállítási lehetőségeket, melyek segítik a különböző funkciózavarokkal küzdő tanulókat (például látássérült személyek számára könnyebben látható képernyő-beállítás, a billentyűzet beállítása a betűismétlés késleltetésére mozgáskorlátozott személyek számára stb.). Az infokommunikációs eszközök és alkalmazások használatához, az optimális beállítások megtalálásához érdemes a különböző operációs rendszerek és programok lehetőségeit jól ismerő informatikus szakember segítségét kérni.

Bizonyos alkalmazásokkal a fogyatékos tanulók is könnyebben tudnak kommunikálni, például beszédzavar esetén megoldás lehet a különböző csevegő alkalmazásokon keresztül írásban érintkezni, de alternatíva lehet az elektronikus levélírás (e-mail) is a szóbeli közlést helyettesítő kommunikációra. Létezik már a szóbeli közlést írássá alakító alkalmazás is, ez azokban az esetekben lehet hasznos, ahol a beszéd jobb minőségű, ám az írás nehezebb.

Több eszköz is alkalmazható a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók kommunikációjának támogatására. A **Segédeszközök, tanulást és rehabilitációt segítő eszközök és technológiák** alfejezetben az alternatív kommunikációs eszközök már bemutatásra kerültek. Az elektronikusan üzemeltethető eszközök sora a legegyszerűbb kapcsolókkal kezdhető, majd folytatható a két, négy, nyolc vagy akár harminckét üzenetes kommunikátorokkal (5, 6. kép). A kommunikátorok olyan eszközök, melyekre előre fel lehet venni az üzenetet; a kapcsolón egy kép vagy szimbólum jelzi, hogy milyen témájú üzenet található az adott helyen. A tanuló a kapcsolót megnyomva tudja közvetíteni közlendőjét. A kommunikátorok esetében az okozhat nehézséget, hogy a fejlődés egy bizonyos szintjét átlépve a differenciált önkifejezéshez már nem elegendő a korlátozott számú, rögzített üzenet.

A tanuló által használt kép-, jelkép- vagy szimbólumrendszerek, vagy akár a betűtábla ma már könnyedén működtethető asztali vagy hordozható számítógépen is. Egy megfelelően felkészült informatikus szakember a segítségünkre lehet az alkalmazás egyénre adaptálásában (Kálmán, 2006).



7. sz. kép: Speciális egér (Forrás: <http://kadaskisuj.hu>)

Súlyos mozgáskorlátozottság és/vagy súlyos kommunikációs akadályozottság esetén nehézséget okozhat a számítógép kezelése, amennyiben a kéz nem alkalmas azokra a finommozgásokra, melyek a billentyűzet és az egér használatához szükségesek. Beszerezhetők ezekben az esetekben a számítógéphez *különböző egérváltó eszközök* (például joystick egér, nagy görgős „hanyatt egér”, ahol a görgő az eszköz tetején található, és a teljes tenyér vagy kézfej mozga-

tásával irányítható a kurzor), de elérhetőek már a szemmel vagy fejmozgással vezérelt eszközök is (úgynevezett szemegér vagy fejegér). Ezekkel az eszközökkel is irányíthatók azok a programok, melyeket a tanuló használ. A programok többségének az az előnye, hogy akár hangosan ki is tudja mondani a tanuló által összeállított szavakat, mondatokat, függetlenül attól, hogy a szavakat vagy mondatokat képekből vagy betűkből állította-e össze. Ezek a számítógépes alkalmazások egyre gyakrabban hozzáférhetőek hordozható eszközökön is (például okostelefon, iPad, tablet), ami lehetővé teszi, hogy az eszköz az iskolán kívüli élethelyzetekben is támogassa a tanuló kommunikációját.

Az infokommunikációs eszközök mellett feltétlenül szükséges más, segítő technológiát nem igénylő augmentatív és alternatív kommunikációs eljárások alkalmazása is (például képkommunikáció, gesztusnyelv), hogy a tanuló minden élethelyzetében rendelkezésére álljon valamilyen kifejezési mód (bizonyos szituációkban nem célszerű tabletet használni, például szakadó esőben, közlekedés során vagy a Balatonban vízibiciklizés közben).

Napról napra bővül a **digitális oktatóprogramok** köre. Ezek között találhatunk olyanokat, melyek alapvető kognitív funkciókat fejlesztenek, és igen jól használhatók súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók esetében is (például alapvető vizuális ingerek észlelése, színek tanulása, formák megismerése, egyszerű matematikai fogalmak tanulása stb.). Feltétlenül fontos, hogy a pedagógus pontosan ismerje az ilyen típusú fejlesztő játékok, programok működését, hogy meghatározott fejlesztési céllal tudja azokat felhasználni. Ezek a programok interaktív táblán is működtethetők, így az osztálytermi csoportos foglalkozások során is felhasználhatók.

Az infokommunikációs eszközök használatának támogatására egyénileg eltérő kiegészítők is igénybe vehetők, például osztott billentyűzet, képernyő-billentyűzet, a kezét támasztó, rögzítő eszközök stb.

Az infokommunikációs eszközök és alkalmazások mellett a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók számára meg kell valósítani a komplex akadálymentesítést. Olyan környezetet kell kialakítani, ami minden tanuló számára egyformán hozzáférhető – itt minden esetben a csoportban felmerülő szükségletekre reflektálva célszerű biztosítani az akadálymentességet. Az akadálymentesítésnek és az egyenlő esélyű hozzáférésnek ma már általánosan megfogalmazott szabályai vannak; a tanulási terek kialakításához érdemes rehabilitációs szakmérnök véleményét is kikérni.



Együttműködés a szülőkkel és más partnerekkel

A fejlesztő nevelés-oktatás tág értelemben vett teammunka, a tanuló szűkebb és tágabb környezetében élő személyeknek egyaránt szorosan együtt kell működniük.

Együttműködés a szülőkkel

A szülőkkel való együttműködés az iskolába lépést megelőzően kezdődik. Célszerű előzetesen akár több alkalommal találkozni, megismerni a szülőket, a családot, hogy kialakulhasson egy bizalmas légkör és kapcsolat, mielőtt a tanuló iskolába kerül. A **családlátogatás** jó lehetőség arra, hogy megismerjük a család életkörülményeit, tagjait, a tagok egymáshoz fűződő kapcsolatát.

Az iskolába lépést megelőzően a szülők rendszerint már sok nehézségen vannak túl, esetleg számtalan sérelmet hordozhatnak, ami a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanuló korai életszakaszában a különböző ágazatokhoz tartozó intézményekben szerzett tapasztalatok alapján gyűlt össze bennük (Borbély, 2008, 2012, 2018, 2019; Kálmán, 2004).

A szülők viszonyulása és érzelmi állapota gyakran hullámzó lehet. Rengeteg orvosi, egészségügyi vizsgálaton vettek részt gyermekükkel, a kora gyermekkori intervenció közben sokféle egészségügyi, szociális és köznevelési, esetleg gyermekvédelmi szakemberrel találkoztak. Megszámíthatatlan véleményt, vizsgálati eredményt kaptak gyermekükről, ezek között gyakran lehettek negatív vélekedések is, melyek sötét jövőképet vetítettek elénk. Fizikai, lelki és anyagi erőforrásokat nem kímélve keresgéltek gyógymódot, terápiát, hogy gyermekük állapotán javítsanak. Sokszor felébredt bennük a remény, és esetleg gyakran csalódtak, hiszen gyermekük fogyatékoságai nem szűntek meg, hiába próbálták ki a sokadik terápiás módszert is. Az iskoláskor elérése szinte minden család életében egy kihívásokkal teli élethelyzet, a súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók esetében a szülők ilyenkor szembesülnek újfent azzal, hogy a gyermeket csak speciális iskolába írathatják, hagyományos, többségi általános iskolába

általában nem mehetnek. A szülők ezzel kapcsolatban is vegyes érzelmekkel viseltethetnek, esetleg újra felcsillanhat a remény, hogy a napi rendszerességű gyógypedagógiai nevelés-oktatás majd komoly fejlődést és pozitív változásokat fog eredményezni a tanuló állapotában. Az is előfordulhat, hogy már régen reményvesztettek, és nem is értik, miért kellene a gyermeküknek iskolába menni. Vannak családok, ahol az iskola elkezdésétől a családi élet helyreállítását remélik. Az addigi napi huszonnégy órás szolgálatból ki lehet szakadni, az eddig otthon tartózkodó, és csak a gyermek ellátásán munkálkodó szülő – rendszerint az édesanya – kiléphet a lakás falai közül, újra munkába állhat, és visszatérhet – részben vagy egészben – korábbi, megszokott társadalmi szerepeihez. Vannak szülők, akik pedig éppen az első életevek szoros összefüggése, a gyakran megélt nehézségek miatt bizalmatlanok az iskolával szemben, nehezen engedik el a tanulót, nehezen tudják elképzelni, hogy rajtuk kívül más is képes gondoskodni gyermekük szükségleteiről.

Az előzetes beszélgetéseken ezek a szülői viszonyulások mind feltárhatók. Jelentősen megkönnyíthetjük az iskolai team és a szülők helyzetét, ha a kérdések és problémák, elvárások és fenntartások kibeszélésére alkalmat és lehetőséget adunk (Kálmán, 2004; Schäffer, 1998).

Nagyon fontos az iskolai nevelés-oktatás megkezdése előtt, hogy kinek *milyen elvárásai* vannak a másik féllel szemben. Meg kell hallgatnunk a szülők véleményét, hogy ők mit várnak az iskolától, a nevelés-oktatásban közreműködő személyektől. Ha az elvárások irreálisnak tűnnek, akkor is figyelembe kell vennünk a nevelés-oktatás megtervezésekor. A tervezési folyamatban **a szülő a team egyenrangú tagja**. Ha azt érzékeli, hogy számít a véleménye, fontosak a felvetései és az elvárásai, és eközben megtapasztalja, hogy a tanuló egyéni fejlesztési tervébe beépülnek azok az elemek, melyek az ő életét is megkönnyítik (pl. szobatisztaságra nevelés, a kommunikációs lehetőségek bővítése), akkor nagyon könnyen megnyerhető a további együttműködésre.

A nevelés-oktatás folyamatában nehézséget okozhat a **napi szintű kommunikáció** a szülőkkel, különösen akkor, ha a tanuló nem tud beszélni, és nem tudja elmesélni, hogy milyen élmények érték az iskolában. Ha szállítószolgálat, esetleg az iskola saját járműve szállítja a tanulót, az intézmény munkatársai és a szülők nem is találkoznak egymással. A napi kapcsolattartás egyik hagyományos eszköze lehet az **üzenőfüzet**, de javasolt a szokványostól eltérő formában használni (Schäffer, 1998). Ideális esetben az üzenőfüzet nem elsősorban hiva-

talos bejegyzéseket tartalmaz, hanem röviden leírja, hogy mi történt az intézményben, merre jártak, milyen tevékenységeket végeztek, s eközben hogyan reagált, hogyan érezte magát a tanuló. Ha a rövid, ám informatív bejegyzéseket a szülő elolvassa, tud „beszélgetni” a tanulóval az iskolai eseményekről, fel tudja eleveníteni a tanulóban az átélt élményeket, így a tanuló az iskolai életét „haza tudja vinni”.

Az **infokommunikációs technológiák** rohamos fejlődésének köszönhetően az írott üzeneteket jól kiegészítheti, akár helyettesítheti is a digitális kommunikáció. Ma már telefonnal is könnyedén lehet képeket, **filmeket rögzíteni**, és a közösségi oldalakon vagy csevegő alkalmazásokon keresztül néhány mozdulattal el lehet juttatni azokat a címzettekhez. Ha az állatkertben kirándultunk az osztállyal, vagy éppen mézeskalácsot sütöttünk advent idején, egy-egy néhány másodperces videofilm segítségével megmutathatjuk a családnak, hogy hogyan tevékenykedett, hogyan érezte magát a tanuló. Gyakran megtörténik, hogy ezen képek, filmek, információk, bejegyzések láttán a szülők teljesen elcsodálkoznak, mi mindenre képes a gyermekük – amit esetleg elképzelni sem tudtak korábban. Láthatják, hogy a tanuló milyen tevékenységeket végez a tanórákon, hogyan tornázik mozgásnevelés-foglalkozáson, milyen ügyesen fest vagy étkezik. Megtapasztalhatják, hogy a gyermekük milyen sokféleképpen kapcsolódik tanulótársaihoz, láthatják, hogy egy közösség része, vagyis elindult a társadalmi beilleszkedés útján.

Az **információküldés** várhatóan egy idő után kölcsönössé válik, azaz a szülők is készíthetnek képeket, filmeket, amit elküldhetnek a pedagógusnak. Gyakran előfordul, hogy az otthoni környezetben a tanuló máshogy viselkedik, így a pedagógus fontos információkat szerezhet arról, hogyan zajlik otthon az étkezés, a fürdetés, hogyan kommunikál a tanuló a testvérével, vagy milyen ügyes mozdulatokat hajt végre, amikor a kiskutyájával játszik.

A kölcsönös információátadás további lehetősége a különböző közösségi oldalakon létrehozott zárt csoport működtetése. Ez természetesen a szülők részéről önkéntes, és a működtetést megelőzően a szülők beleegyezését kell kérnünk, hogy gyermekükről megoszthatunk rajta felvételeket mások által is látható módon.

Az együttműködést segíthetik a különböző **iskolai rendezvények, családi napok, közös kirándulások, nyílt napok**, ahol a szülőknek lehetőségük nyílik megtapasztalni, hogyan viselkedik gyermekük a társaival, a pedagógusokkal, más segítő személyekkel (Schäffer, 1998).

Előfordulhat, hogy a szülő olyan problémával fordul az iskolához, a pedagógusokhoz, ami meghaladja a pedagógus kompetenciáit. Ha komolyabb személyes problémával jelentkezik a szülő, javasolhatjuk neki a pedagógiai szakszolgálatnál nevelési tanácsadás keretében dolgozó pszichológus szakember felkeresését. Szociális jellegű probléma esetén pedig a családsegítő szolgálat-hoz irányíthatjuk.

Együttműködés a szűkebb és tágabb teamben


A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók nevelése-oktatása minden esetben teammunka keretében valósul meg. Az **iskolában** a gyógypedagógus folyamatosan együttműködik a mozgásnevelővel és a gyógypedagógust segítő munkatárssal. Mivel általában a gyógypedagógus sem feltétlenül rendelkezik minden olyan szakirányú szakképzettséggel, ami a tanulók fogyatékosaihoz illeszkedik, javasolt a tantestületben egy rendszeresen működtetett teamet létrehozni, ahol a tanulóval közvetlenül foglalkozó gyógypedagógus specifikus segítséget kaphat más szakirányon végzett gyógypedagógus kollégájától. Ha például látássérült tanuló jár a csoportba, akkor javasolt látássérültek pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógus segítségét kérni, ha a tanuló autizmus spektrumzavarral is küzd, akkor az autizmus-specifikus támogatáshoz célszerű ilyen végzettséggel rendelkező gyógypedagógust segítségül hívni.

A kommunikációs akadályozottság gyakori előfordulása miatt feltétlenül szükség van AAK oktatói végzettséggel rendelkező szakember alkalmazására, illetve fontos, hogy legalább egy munkatárs megszerezze az AAK oktatói tanúsítványt.

A mozgásneveléshez mindenképpen szükség van szomatopedagógia szakirányon végzett gyógypedagógusra, illetve helyenként előfordul gyógytornász és/vagy konduktor végzettségű szakember alkalmazása is. Mivel a tanulók mozgásállapotának hátterében rendkívül változatos okok állnak, az igazán jól működő mozgásnevelői munkaközösségekben mindhárom szakember megtalálható.

Az infokommunikációs eszközök és alkalmazások megfelelő használatához javasolt informatikus szakember bevonása, a komplex akadálymentesítés megvalósításához pedig rehabilitációs szakmérnök felkérése.

Előfordulhat, hogy a tanuló egészségügyi felügyeletet igényel (például rendszeres gyógyszerelés), ez ugyanakkor nem zárhatja ki őt az iskolai közösségből. Célszerű egészségügyi végzettséggel is rendelkező segítő személyt alkalmazni az



iskolában. Emellett a pedagógusoknak és a pedagógust segítő munkatársaknak el kell sajátítaniuk azokat az alapvető egészségügyi beavatkozásokat (például azonnali teendő epilepsziás roham esetén, gyomorszondán keresztül történő táplálás), melyeket esetleg az iskolában töltött idő alatt is alkalmazni kell.

Az iskolán kívüli teamhez tartoznak **az egészségügyi, a szociális és a gyermekvédelmi rendszer szakemberei**. Szükség esetén a pedagógus is konzultálhat a tanulót kezelő szakorvosokkal, de még kedvezőbb a helyzet, ha az intézmény tud megbízással szakorvosokat foglalkoztatni, akik időről időre az iskolába jönnek, és a tanulóval foglalkozó személyekkel közösen tudják megbeszélni a további teendőket (például műtéti előkészítés és utókezelés, gyógyászati segédeszközök felírása stb.). A tanuló és családja szociális jellegű gondjainak megoldására a családsegítő szolgálat munkatársait szükséges bevonni.

Felhasznált szakirodalom

- Bata, B. (2013): *A fővárosban élő, a 2006/2007-es és a 2010/2011-es tanév közötti időszakban tankötelezett súlyosan, halmozottan fogyatékos gyermekek, fiatalok adatainak elemzése*. ELTE, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest (diplomamunka, kézirat)
- Borbély, S. (szerk.) (2008): *Kezünkben a diagnózissal. Útmutatás sérült kisgyermekeket nevelő családok számára*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest
- Borbély, S. (2012): *A szülők és mi*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ, Budapest
- Borbély, S. (szerk.) (2018): *Szakemberek szülőkkel*. Budapesti Korai Fejlesztő Központ, Budapest
- Borbély, S. (2019): Szempontok a szülőkkel való optimális kommunikációhoz a fogyatékoság tényének elfogadása érdekében. In: Vekerdy-Nagy Zs. (szerk.): *A gyermekrehabilitáció sajátosságai*. Medicina, Budapest, 39–55.
- Erdélyi, A. (2005): *Nézd a kezem! Egyszerű gesztusjelek gyűjteménye nem beszélő emberekkel való kommunikációhoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Fikar, H. (1996): Testorientált fejlesztő eljárások a súlyosan értelmi fogyatékos emberek fejlesztésében. In: Márkus E. (szerk.): *Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 71–92.
- Fröhlich, A. (1996a): Életterek – Életálmok. In: Márkus E. (szerk.): *Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 15–25.
- Fröhlich, A. (1996b): Bazális stimuláció a gyakorlatban. In: Márkus E. (szerk.): *Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 227–322.
- Kálmán, Zs. (2004): *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány
- Kálmán, Zs. (2006): *Mással-hangzók... Az augmentatív és alternatív kommunikáció alapjai*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Keresztes, N. (2014): *Súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermek integrált óvodai ellátása a fejlesztő nevelés oktatás tükrében*. Szakdolgozat, kézirat. ELTE BGGYK, Budapest

- Környei, K. (2017): *A súlyosan-halmozottan fogyatékos tanulók bemutatása, közoktatásbeli helyzetük emberi jogi szempontú vizsgálata a szakértői bizottsági tevékenység tükrében*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest (szakdolgozat, kézirat)
- Mall, W. (1996): Elsődleges kommunikáció. In: Márkus E. (szerk.): *Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 161–172.
- Márkus E. (szerk.) (2003): *IME Ismerkedés, Megértés, Együttlét. Súlyos-halmozott fogyatékossgal élő emberek életének kísérése*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest (fellelhető még az alábbi címen: Könczei Gy. (szerk.) (2009): [A súlyos és halmozott fogyatékossgal élő emberek helyzete Magyarországon](#) – tanulmánykötet, második rész)
- Márkus, E. (2005): *Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati problémái*. (Doktori értekezés, kézirat) ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola, Budapest
- Márkus, E. – Jenei, A. – Révész, R. (2015): Elemzett/másodelemzett hazai kutatások és/vagy dolgozatok és/vagy helyzetfeltárások súlyos és halmozottan fogyatékos gyermekek, tanulók ellátásával összefüggésben. Utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori ellátás jellemzőinek, valamint a súlyos és halmozottan sérült gyermekek, tanulók ellátása jellemzőinek feltárása és a hiányterületek vonatkozásában fejlesztési javaslatok megfogalmazása. Mentor informatikai Kft., Budapest, 1–87.
- Márkus, E. (2015): Elemző tanulmány a súlyos és halmozottan sérült gyermekek, tanulók ellátása jellemzőiről és javaslatok megfogalmazása az ágazati irányítási, jogszabályi és a fejlesztési környezet számára. Utazó gyógypedagógusi, utazó konduktori ellátás jellemzőinek, valamint a súlyos és halmozottan sérült gyermekek, tanulók ellátása jellemzőinek feltárása és a hiányterületek vonatkozásában fejlesztési javaslatok megfogalmazása. Mentor informatikai Kft., Budapest, 1–77.
- Márkus, E. (2017): A fejlesztő nevelés-oktatás helyzete ma Magyarországon három kérdőíves felmérés eredményeinek tükrében. In: Márkus E. – Péntek Dózsa M. (szerk.): „30 múlt...” *A komplex szomatopedagógiai rehabilitáció lehetőségei és feladatai*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest, 58–68.

- Müller, H. (1996a): Beszéd. In: Márkus E. (szerk.): *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 191–202.
- Müller, H. (1996b): Etetés. In: Márkus E. (szerk.): *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 203–226.
- Schäffer, F. (1996): Orientációs kommunikáció. In: Márkus E. (szerk.): *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 173–190.
- Schäffer, F. (ford. és szerk.: Márkus E.) (1998): *Munka – szórakozás – fejlesztés. Konceptió súlyosan-halmazottan akadályozott emberek és segítők életének és munkájának alakításához*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 158.



Ajánlott szakirodalom és módszertani segédletek nevelési-oktatási intézmények számára

Ajánlott szakirodalom

- Bartholy, J. (1999): A terápiás fejlesztés módszerei. In: Maléth A. (szerk.): *Kézikönyv az értelmi fogyatékos emberek lakóotthonaiban dolgozó segítők részére*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest
- Dombainé Esztergomi, A. – Szöllősyné Juhász, Cs. (2008): *Inkluzív nevelés. Sérülésspecifikus eszköztár mozgáskorlátozott gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest
- Erdélyi, A. (2005): *Nézd a kezem! Egyszerű gesztusjelek gyűjteménye nem beszéző emberekkel való kommunikációhoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Fogyatékosok Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (2008): *Járhat ő is iskolába! Nyertes pályázóink tapasztalatai a fejlesztő iskolai oktatás elindításáról (2005–2006)*. Fogyatékosok Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest

Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közhasznú Nonprofit Alapítvány (szerk.) (2018): [Tíz év a fejlesztő nevelés-oktatásban](#). Budapest.

Kálmán, Zs. (2006): *Mással-hangzók... Az augmentatív és alternatív kommunikáció alapjai*. Bliss Alapítvány, Budapest

Márkus, E. (szerk.) (1996): *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Márkus, E. (1997): *Képességfejlesztő eszközök a súlyosan-halmazottan sérült mozgásfogyatékos gyermekek nevelésében*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Márkus, E. (szerk.) (2003): *IME Ismerkedés, Megértés, Együttlét. Súlyos-halmazott fogyatékossgal élő emberek életének kísérése*. Kézenfogva Alapítvány, Budapest. (fellelhető még a következő címen: Könczei Gy. (szerk.) (2009): [A súlyos és halmazott fogyatékossgal élő emberek helyzete Magyarországon](#) – tanulmánykötet, második rész.)

Schäffer, F. (ford. és szerk.: Márkus, E.) (1998): *Munka – szórakozás – fejlesztés. Konceptió súlyosan-halmazottan akadályozott emberek és segítők életének és munkájának alakításához*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 158.

Ajánlott szemléletformáló spotok, filmek

Felelet az életnek sorozat (Duna TV): [Az élet kissé bonyolult](#)

Akadálytalanul ([Duna TV 67. rész, 2014. április 26.](#)) a Friss utcai iskola fejlesztő nevelést-oktatást biztosító részlege mutatkozik be.

[Az ÜGY](#) 2007. december: Bliss Alapítvány.

[BALU](#) (film). A film egy agysérült kisiút nevelő házaspár életét mutatja be.

Felelet az életnek sorozat (Duna TV, Gáspár Judit): [Zozo](#)

[Felelet az életnek: Türelmes kommunikáció](#). Hódos Betti (dokumentumfilmsorozat) 2010. 28 perccel

[Párisorban az iskolában](#) (Verdes Tamás, 2013. február 25.). Iskolások iskola nélkül (Verdes Tamás 2010. augusztus 26.).

[Szavak nélkül](#). Lengyel mozifilm.

[XV. kerületi Fejlesztő Gondozó Központ \(FENO\)](#), imidzs-film 2018.
[Völgyzugolyház](#), Megnyitó (film (6'22") 2019.

Szakmai szervezetek, szolgáltatásokat nyújtó intézmények

[Bliss Alapítvány](#)

[Csodavár Alapítvány](#)

[De juRe Alapítvány](#)

[Értelmi Fogyatékosággal Élők és Segítőik Országos Érdekvédelmi Szövetsége \(ÉFOÉSZ\)](#)

[ÉFOÉSZ Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Egyesülete](#)

[ÉFOÉSZ Komárom-Esztergom Megyei Értelmi Sérültek és Segítőik Egyesülete](#)

[Fellegajtó Nyitogatók Alapítvány](#)

[Halmozottan Sérültek Országos Érdekvédelmi Szövetsége.](#)

[Halmozottan Sérültek Heves Megyei Szülőszövetsége.](#)

[Halmozottan Sérültek és Szüleiknek Szabolcs-Szatmár-Bereg Megyei Egyesülete](#)

[Kacifántos Gyermekünk Mosolyáért Alapítvány](#)

[Keleti Szivárvány Alapítvány](#)

[Kézenfogva Alapítvány](#)

[Kézenfogva Alapítvány Infobázis](#)

[Lépjünk, hogy léphessenek Egyesület](#)

[Magyar Angelman Szindróma Alapítvány](#)

[Magyar Rett Szindróma Alapítvány](#)

[Magyar Williams Szindróma Társaság](#)

[Ritka és Veszélyes Rendellenességgel Élők Országos Szövetsége](#)

[RIROSZ Veni Vidi Vici Alapítvány](#)

[Völgyzugolyház Alapítvány](#)

