



Project Naturalistic Teaching



1. MODUL

Természetes Instrukciós Módszerek (TIM)



Project Naturalistic Teaching



Természetes Instrukciós Módszerek (TIM)

TARTALOMJEGYZÉK

Természetes Instrukciós Módszerek (TIM).....	1
A természetes instrukciók sajátosságai	4
1. A gyermek irányításának és érdeklődési területének monitorozása.....	6
2. Rutinok, tevékenységek és váltások használata nevelési környezetként	9
3. Tevékenységek, tárgyak vagy játékok mint természetes megerősítők	21
4. Általánosítás: különböző környezetben, szituációban és emberek között történő instruálás.....	24
TIM: A három kérdés	26
1. Mi?	27
2. Hol?	30
3. Hogyan?	32
Természetes Instrukciós Módszerek Terve (TIMT)	33

Természetes Instrukciós Módszerek (TIM)

A Természetes Instrukciós Módszereket (továbbiakban TIM) olyan eljárásokként határozhatjuk meg, melyek során a gyermeket a céljai elérésében segítjük úgy, hogy ezeket a célokat beágyazzuk a napirendjükbe és tevékenységeikbe. Más szóval a TIM egy eljárás, instrukciós nevelés és oktatás, amely lehetőséget ad minden sajátos nevelési igényű vagy rizikócsoporthoz tartozó, de a tipikus fejlődésű fiatal gyermekeknek is, hogy készségeket sajátítsanak el és megerősítsék azokat, amelyben a nevelés a gyermek mindennapi természetes élethelyzetében történik (napi rutin, tevékenységek, az óvoda/iskola környezetében történő váltások, otthoni környezet és más természetes közegek).





A TIM egy olyan eljárás, amit hatékonyan lehet alkalmazni minden eltérő és normál fejlődésű gyermek esetében egyaránt.



A TIM alapjait a viselkedéses és szociális interakciós megközelítések képezik. Viselkedéses megközelítésről olyan értelemben beszélünk, hogy természetes instruáló stratégiákat és technikákat használunk a viselkedést megelőző és követő szituációkban. A szociális interakciós megközelítés pedig olyan értelemben jelenik meg, hogy a megfelelő interakciót alkalmazzuk a gyermek és a felnőtt között.



A TIM esetében nevelési környezetnek a gyermek azon természetes környezetét tekintjük, amely a legintenzívebb időtöltésre szolgál, és ami a leginkább jelentőségteljes a számára. A természetes környezet meghatározása vagy az óvodai/iskolai környezetre vonatkozik, ahol a sajátos nevelési igényű gyermek a tipikusan fejlődő társaival nevelkedik, vagy az otthoni környezetre értendő. A napi rutin, cselekvések, váltások, amik ezekben a közegekben történnek, esetenként részben a környezet szervezése által strukturáltak, ill. időnként strukturálatlan tanítási lehetőségekké transzformálódnak.

Jelenleg úgy tekintünk a TIM -re, mint amelyet széles körben használnak, hogy különféle fogyatékosági csoportba (nyelvi késés, autizmus spektrum zavar, intellektuális képességzavar stb.) tartozó fiatal gyermekeket támogassanak különböző fejlődési területeken (kognitív területek, iskolához szükséges készségek, nyelv és kommunikáció, szociális és emocionális, mozgásos területek) (Boulware, Schwartz, Sandall, & McBride, 2006; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins, & Winchell, 2009; Grisham-Brown, Schuster, Hemmeter, & Collin, 2000; Odom, 2000; Rakap & Parlak-Rakap, 2011). Noha a szakirodalom alapján TIM-et általában óvodáskorú gyermekek körében alkalmazzák, vannak kutatások, melyek azt mutatják, hogy az efféle beágyazott nevelési/oktatási lehetőségek hatékonyak más életkori csoportoknál is (Chiara, Schuster, Bell ve Wolery, 1995; Daugherty, Grisham-Brown ve Hemmeter, 2001; Grisham-Brown, Pretti-Frontczak, Hawkins ve Winchell, 2009; Grisham-Brown, Ridgley, Pretti-Frontczak, Litt ve Nielson, 2006; Horn, Lieber, Li, Sandal ve Schwartz, 2000; Johnson, Rahn ve Bricker, 2004; Macy ve Bricker, 2007; Malmskog ve Mcdonnell, 1999; Pretti-Frontczak ve Bricker).

Miért használják széles körben manapság a természetes instrukciókat? Erre válasz az inkluzív/integrációs gyakorlatok növekvő fontossága, melyek a sajátos nevelési igényű és tipikus fejlődésű gyermekek együttnevelését támogatják, ill. az ezen környezethez igazodó, fejlődés tekintetében megfelelő megközelítések és módszerek elterjedtsége, melyek nem akasztják meg a nevelési/oktatási folyamatot, beilleszthetők az otthoni környezetbe, és biztosíthatják az elsajátítottak általánosítását. A fenti implikációk kezdetét jelentik a természetes instrukciók. Ebből az irányból közelítve, ezek a füzetek arra tesznek kísérletet, hogy részleteiben bemutassuk a TIM-et. Leírjuk a környezeti szabályozókat, stratégiákat és technikákat, melyeket a módszer használ, azzal a céllal, hogy feltárjuk az óvodapedagógusok számára a természetes instrukciók filozófiai mögöttesét, illetve képessé tegyük őket, hogy könnyedén beillesssék ezt az eljárást a gyakorlatukba.

A természetes instrukciók sajátosságai

A természetes instrukciók négy alapvető jellemzővel rendelkeznek.

Fontos, hogy akkor lesz **a nevelési folyamat sikeres és hatékony**, ha a TIM gyakorlatában értelmezzük ezt a négy alapvető jellemzőt.



A természetes instrukciók sajátosságai



A gyermek irányításának és érdeklődési területének monitorozása.

1



A rutinok elemeit, tevékenységeket és változásokat nevelési környezetként használjuk fel.

2



A tevékenységek, tárgyak vagy játékszerek, amelyek természetes és jelentésteli kapcsolatban állnak a környezettel és a viselkedéssel, természetes megerősítők.

3



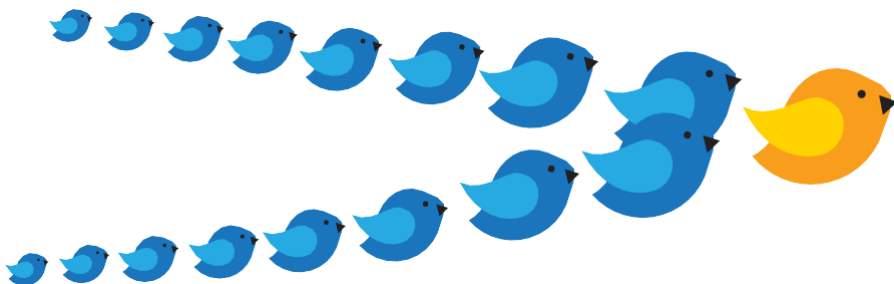
Általánosítás: a nevelési-oktatási folyamatot kivitelezük különböző környezetben, szituációkban és egyénekekkel.

4

1. A gyermek irányításának és érdeklődési területének monitorozása

A TIM egyik legfontosabb jellemzője, hogy a gyermek érdeklődési területe és motivációja legyen számításba véve a nevelési/tanítási folyamatban.

A témában végzett kutatások azt mutatják, hogy az a nevelési/tanítási eljárás vezet sikeres eredményhez, ami közvetlenül kapcsolódik a helyzetekhez vagy tevékenységekhez, amelyek iránt a gyermek érdeklődik vagy nagymértékben motivált irányukba. (Koegel & Koegel, 1944; Pretti-Frontczak & Bricker; 2004). A kulcstényező itt az, hogy a felnőtt alaposan figyelje meg a gyermek érdeklődési területeit, ill. azt, hogy mi kelti fel a kíváncsiságát, továbbá kövesse irányítását, és támogassa a kapcsolódó képességeinek kibontakoztatását annak érdekében, hogy hatékonyan elérje a gyermek számára felállított célrendszert. Mindez azt jelenti, hogy a felnőttnek jó megfigyelőnek kell lennie.



Természetes Instrukciós Módszerek

1 A gyermek érdeklődési körének és kíváncsiságának alapos megfigyelése

2 A gyermek kapcsolódó képességeinek kibontakoztatása az irányításának követése által

A fenti két fontos pont kiemelten hangsúlyos a sikeres nevelési/tanítási eljárás során és annak érdekében, hogy elérjük a gyermek számára meghatározott célrendszert.

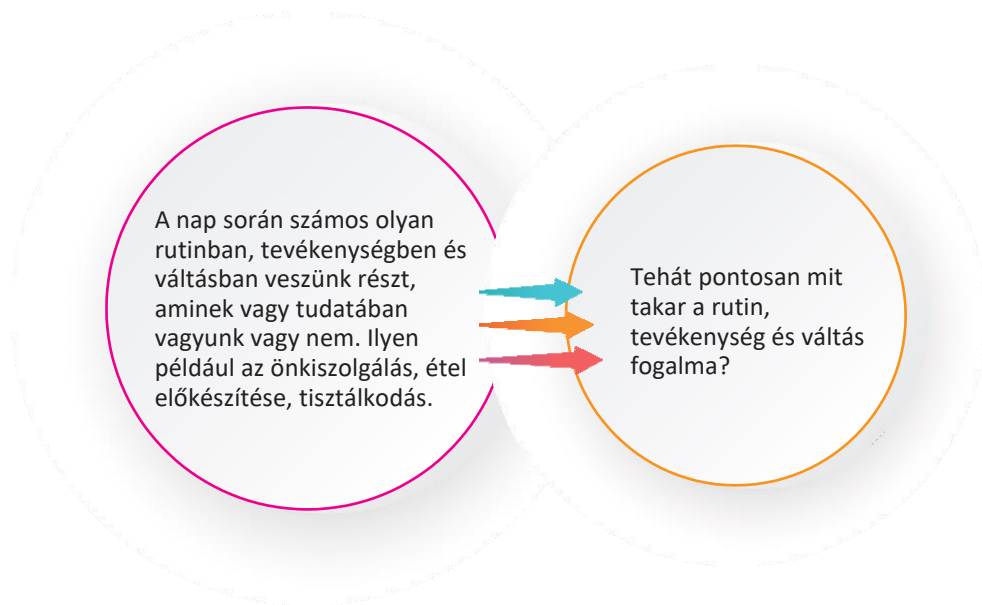
Megállapítható tehát, hogy a TIM alapja a gyermek érdeklődési körének és irányításának követése annak érdekében, hogy a legmegfelelőbb válaszokat adjuk a felmerülő kérdésekre.



Ayça pedagógus, aki a gyermekek érdeklődését és irányítását követi, és fordítja sikeresen ezeket a pillanatokot nevelési/tanítási helyzetekké. Ennek érdekében megfelelően végez megfigyeléseket és sorozatosan a megfelelő válaszokat adja, a fejlődésükhöz igazodóan.



2. Rutinok, tevékenységek és váltások használata nevelési környezetként



Mi a rutin?

Rutinok: olyan tevékenységeket értünk alatta, amelyek létfontosságúak, szükséges elvégeznünk a nap során, és minden nap megismételjük őket. Ezen tevékenységekben való részvétel gyakran kötelező és az élet természetes része. Olyan tevékenységek, mint az evés, mosdóhasználat, tisztálkodás, étkezés, óvodába érkezés és távozás, öltözés jó példák a napi rutinra.

Mint ismert az óvodákban minden csoportnak megvannak a saját rutinjai, mint például az érkezés-távozás, az étkezés, mosdózás és tisztálkodás körüli rutinok. Emellett mindegyik rutinnak megvannak a saját rutin-lépései. Vegyük például az étkezés körüli rutint mint mindennapos óvodai tevékenységet. Az étkezési idő tartalmaz elemeket, mint például a tányérok, poharak, kanalak és villák szétosztása, a víz poharakba töltése stb. Hogy egy másik példát is vegyünk, míg az óvodába menés egy napi rutin, ennek is megvannak a lépései, mint a táska összekészítése, felöltözés, kabát és cipő felvétele. Ezek a napi rutinok és lépéseik eltérőek lehetnek a gyermek szükségleteiről, a családtól vagy nevelési/oktatási intézménytől függően.

A tervezett tapasztalatszerzési és társas tevékenységektől eltekintve a napirend egyéb eseményeit is vizsgálhatjuk a rutin szempontjából. Így például a születésnapok megünneplése vagy személyes tapasztalok megosztására szolgáló területek is bevonhatók a rutinok közé.



Mi a tevékenység?

A tevékenységek olyan óvodai események, amelyek sorozatosan, meghatározott időben zajlanak, a napirend részeként.¹

Az óvodai tevékenységekre példa a nyelvi fejlesztés, zene, vizuális nevelés, környezeti nevelés, matematika, játék.

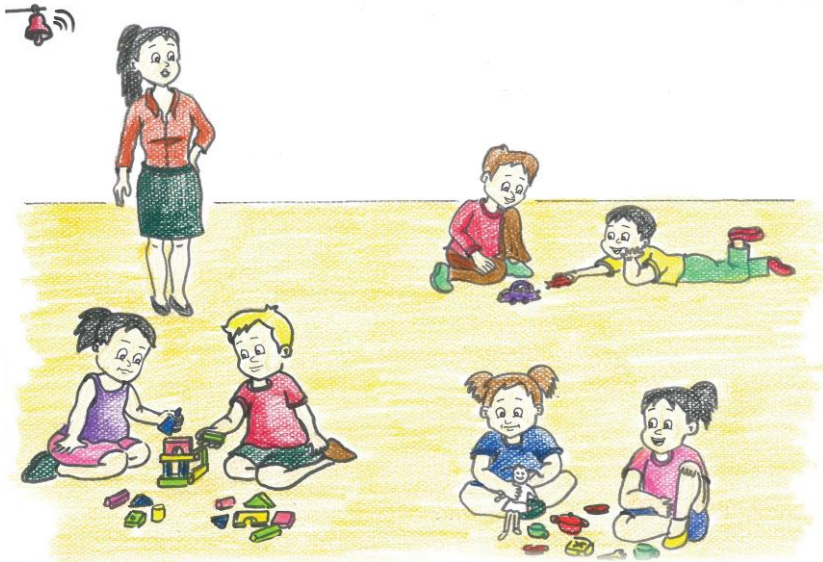
A gyakorlatban ezeket a tevékenységeket eltérő módokon tervezik meg a pedagógusok (egyéni, kiscsoportos vagy nagycsoportos formában). Továbbá a kivitelezésük is más, lehetnek strukturáltak, féligstrukturáltak vagy strukturálatlanok. Míg a strukturált tevékenységek azok, amelyekben a pedagógusé a domináns szerep, és a menete, ill. a szabályok előre meghatározottak, a féligstrukturált tevékenységek során kevésbé irányít a pedagógus, és rugalmasabb. A strukturálatlan tevékenységek esetében a gyermek szabadon választ, a pedagógus pedig részben vagy nem irányít.

Általában az olyan tevékenységek, mint a nyelvi fejlesztés, írás-olvasás előkészítés és matematika inkább pedagógus által irányítottak, tehát strukturáltak. A zene, vizuális-, vagy a környezet nevelés féligstrukturáltak. A szabadjáték pedig strukturálatlan tevékenységnek tekinthető.



¹ A magyar terminológiában az óvodai tevékenységeket valamelyest eltérő értelemben használjuk, igazodva a hazai óvodarendszer elveihez, sajátosságaihoz. Jelen esetben az eredetihez szöveghű fordítást alkalmazunk, megtartva a fogalmakat az eredeti szöveg értelmezésében. (A ford. megjegyzése)

Az óvodai nap során zajló tevékenységek, legyenek strukturáltak, féligstrukturáltak vagy strukturálatlanok, számos lehetőségek kínálnak a TIM-re. Például a szabadjáték során a gyermekek önállóan megválaszthatják az általuk játszott játékokat az érdeklődésükhöz vagy kíváncsiságukhoz illeszkedően, s a gyermekek által elérendő célokat természetes módon beágyazhatjuk ezekben a tevékenységekbe. A környezeti nevelés során a kísérletek által nyújtott próbaszerencse tanulás és a gyermek aktivitása kihasználható mint természetes instrukciós helyzet. Ezenkívül a pedagógus, ahelyett, hogy domináns szerepet játszik a tervezett tanulási tevékenységekben, mint például az írás-olvasás előkészítés vagy matematika, létrehozhat természetes és jelentésteli nevelési helyzetet a gyerekek számára azáltal, hogy követi az érdeklődésüket és irányításukat. Ezeknek a lehetőségeknek a megalkotása megkívánja a pedagógustól, hogy kreatívan gondolkodjon, és hogy a TIM-et egyfajta filozófiaként kezelje, belsővé tegye azt.



Természetes Instrukciós Módszerek

Az óvodai évek alatt a játék a gyermekek egyik legfontosabb természetes tevékenysége, ezáltal számos lehetőséget nyújtva a tanulásra és az elsajátított készségek megerősítésére a napi tevékenységek során, hiszen a gyermekek a játékokat az érdeklődésükhöz és kíváncsiságukhoz illeszkedően választják meg, önállóan. Így tehát ezek a tevékenységek a gyermekek számára természetes és jelentésteli környezetet jelentenek.



Amit a fentiekből hangsúlyozunk tehát, hogy a TIM-ben olyan környezetet kell teremteni, amely **„hatékony és folyamatos tanulást”** biztosít a gyermek számára. Ennek céljából tanulásra használhatjuk azokat a természetes momentumokat, amik a meglévő természetes közegben következnek be, de esetenként szükséges lehet megszerezni és alakítani a környezetet az azt szabályozó stratégiák használatával annak érdekében, hogy elérjük a gyermek számára kitűzött célrendszert. Ebben a kontextusban a TIM nem azt jelenti, hogy a felnőtt követi a gyermek érdeklődését és irányítását, és teszi, bármi is jut abban a pillanatban az eszébe. A TIM alkalmazása során szisztematikusan megtervezzük, hogy a gyermek mely készségeit fejlesztjük az adott rutin, tevékenység vagy váltási szituációkban, amely természetes módon következik be a nap során. Illetve azt is megtervezzük, hogy hogyan érheti el a gyermek a célokat (milyen környezeti szervezés, nevelési stratégia és technika szükséges). Noha a környezet részben strukturált, hiszen megszervezzük, fontos, hogy a gyermek számára ez az eljárás nagyon természetesnek tűnjön.

Nézzünk meg egy példát...

.....

Hasan egy pedagógus, aki szeretné az egyik, csoportjába járó gyermek fejlődését támogatni, akinek nehézségei vannak a kívánságainak és kéréseinek kifejezésében. Ezért étkezés alatt a gyermek mellé ül, és amíg a többi gyermeknek vizet önt, úgy szervezi a környezetet, hogy a vizet olyan helyre tegye, ahol Ahmet nem éri el, és kérnie kelljen. Hasan bácsi a gyermek számára modell a tekintetben, ahogy a kezével a vízért nyúl, ill. a kérés kifejezésével, amelyben minden lehető alkalommal használja a „**víz**” szót. A napi tervében Hasan bácsi terveket készít az efféle környezeti elrendelések létrehozásához és a technikákhoz (promptolás), amelyek által felajánlhatja a segítségét Ahmetnek, ill. rögzíti a gyermek reakcióit (megfelelő válasz, nem megfelelő válasz, nincs válasz).



Nem az a kívánatos viselkedés, hogy a pedagógus mindig csak megfigyelő szerepben legyen a gyermekek játéka során. Ehelyett esetenként **„facilitátor vagy irányító szerepben”** is lehet a tapasztalatszerzés egy szintjének elérése céljából, azáltal, hogy bekapcsolódik a játékba.



A legfontosabb és leghatékonyabb személy, aki a játékot tanulási vagy az elsajátított készségeket megerősítő szituációvá tudja alakítani az irányító szerep átvételével, az a pedagógus.

Két eltérő játékot külön játszó gyermeket szükség esetén megkérdezhetünk: **Megetessük a farmon élő állatokat az általad készített étellel?** A fenti jó példa a pedagógus „**facilitátor és irányító szerepére**”, ahogy két gyermek játékát kombinálja, és egy közös játék felé tereli őket.



Mi a váltás?

Számos váltás, átmenet történik a nap során, annak a természetes részeként. Ezek a váltások nagyon természetes helyzetek, és kifejezetten hatékony pillanatai az instrukciók adásának, tanításnak.

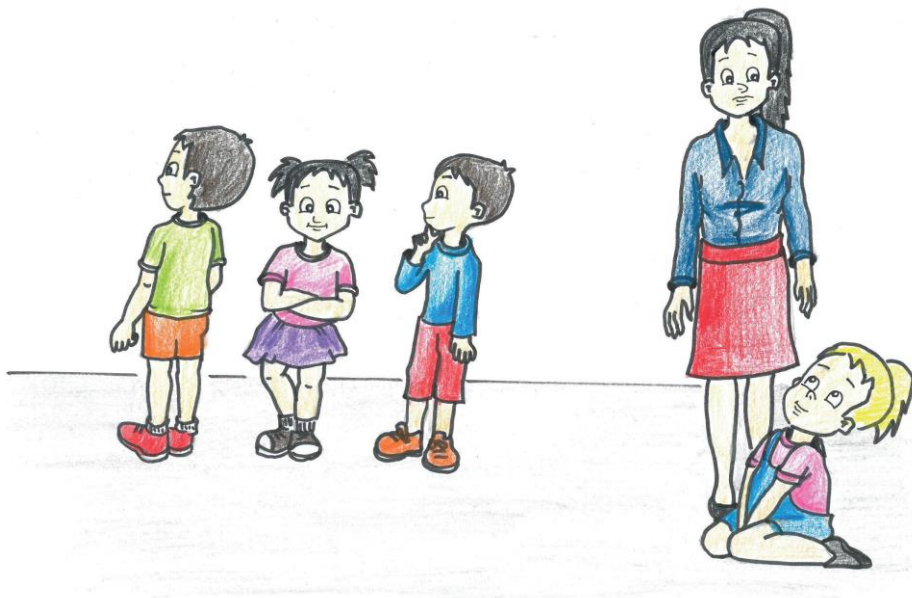
A váltást (átmenetet) úgy határozhatjuk meg, mint azt a folyamatot, amikor egyik rutinból vagy tevékenységből a másikba váltunk. Váltási pillanatokra példák az olyan folyamatok, mint amikor a gyermek óvodába jön, majd bemegy a csoportszobába, vagy szabadjátékból reggelizésbe vált, majd vizuális nevelési tevékenységben kezd részt venni.

Az alábbi ábrán vizsgáljunk meg egy fél-, ill. egésznapos óvodai nevelési példa (törökországi) napirendet! Tapasztalatszerzési szituációkká alakíthatók a gyermek számára az olyan váltások, mint az érkezés-átöltözés (például a cipő felvétele), a csoportszobába belépés, a szabadjáték idejéből a váltás a reggelizésbe, vagy utána a nyelvi fejlesztésbe kapcsolódás.

* Óvodába érkezés, egészségi állapot ellenőrzése, tisztálkodás, szabadjáték ideje	08.30 – 09.45	* Óvodába érkezés, egészségi állapot ellenőrzése, tisztálkodás, szabadjáték ideje	12.45 – 14.45
* Gyülekező és tisztálkodás	09.45 – 10.00	* Gyülekező és tisztálkodás	14.45 – 15.00
* Reggeli	10.00 – 10.15	* Gyülekező és tisztálkodás	15.00 – 15.15
* Gyülekező és tisztálkodás	10.15 – 10.30	* Gyülekező és tisztálkodás	15.15 – 15.30
* Nyelvi fejlesztés	10.30 – 11.00	* Nyelvi fejlesztés	15.30 – 16.00
* Játék	11.00 – 11.30	* Játék	16.00 – 16.30
* Ének-zene tevékenység	11.30 – 11.45	* Ének-zene tevékenység	16.30 – 16.45
* Olvasás-írás előkészítés	11.45 – 12.15	* Olvasás-írás előkészítés	16.45 – 17.15
* Előkészület a hazamenetelhez	12.15 – 12.30	* Előkészület a hazamenetelhez	17.15 – 17.30

A nevelésre negatív hatással lehet, ha az egyik tevékenységből másikba történő váltások esetében a váltásokat nem tervezzük és követjük megfelelően, mivel a gyermekekben zavart okozhat, és sok viselkedési problémához is vezethet.

Mindezt kifejezetten fontos, hogy megfelelően megtervezzük és monitorozzuk is a váltások pillanatait. A fentiek megfelelő mivolta szerepet játszhat a gyermekek viselkedési problémáinak csökkentésében.



Tehát miért fontosak a rutinok, tevékenységek és váltások?

.....

A gyermekek természetes mindennapi életében és környezetében (otthon, óvoda, csoportszoba stb.) adódnak a **legtermészetesebb időpillanatok** arra, hogy tapasztalatszerzési lehetőségeket hozzunk létre.

A TIM egyik fontos jellemzője, hogy gyermek mindennapi életében jelenlévő rutinokat, tevékenységeket és váltásokat használjuk hatékony tanítási környezetként, mivel ezek az interakciós pillanatok, amik a napirendben, tevékenységek és váltások során megjelennek **ismétlődő instrukciós-tanítási lehetőséget** kínálnak, hogy új készségeket sajátíttassunk el, és megerősítsük azokat. Ez azért van, mert ezek a lehetőségek azokból a rutinokból tevődnek össze, amik szinte minden nap megismétlődnek, mind az óvodai, mint az otthoni élet során.

A TIM lehetőséget kínál arra, hogy az óvodapedagógusok a rutinokat, tevékenységeket és váltásokat hatékonyan használják a tapasztalatszerzés irányítására.

Rutinok, tevékenységek és váltások, amiket néha nem veszünk figyelembe...

.....

Kiemelten fontos figyelni az alábbira a sajátos nevelési igényű gyermekek esetében:

A tipikusan fejlődő gyermekek spontán tanulnak és fejlődnek a napi rutinok, tevékenységek és váltások során létrejövő természetes interakcióik során is.

Azonban a sajátos nevelési igényű gyermekeknek támogatásra van szükségük, hogy fejlődhessenek a természetes interakciók által, amik a napi rutinok, tevékenységek és váltások során történnek.

Ezen a ponton egy felnőtt, aki interakcióba lép a gyermekkel a napi rutinok, tevékenységek és váltások során, hatékonyan kihasználhatja ezeket a pillanatokat, hogy fejlessze őt, amikor szükséges.

3. Tevékenységek, tárgyak vagy játékok mint természetes megerősítők

A TIM-ben tevékenységeket, tárgyakat vagy játékokat önmagukban megerősítőnek tekintjük. Ezért aztán a gyermek viselkedésének megerősítése a környezet – rutinok, tevékenységek és váltások – természetes eleme kell, hogy legyen.

Természetes megerősítők hívjuk például, ha vizet adunk a gyermeknek, ha megfelelően kéri azt; odaadjuk a játékot, ha megfelelően fejezi ki a kérését; felkínáljuk a gyermeknek, hogy választhat egy olyan tevékenységet, amely során megosztja a játékszert vagy ételt a barátjával. Természetes megerősítők, mert ezen interakciók során a tevékenység, amit a gyermek megpróbál elvégezni vagy a tárgyak, játékok, amiket el szeretne érni, természetesen megjelenő megerősítők, amik közvetlenül kapcsolódnak a viselkedéséhez és tetteihez.



Tulajdonképpen a leghatékonyabb megerősítők egy gyermek esetében azok a tevékenységek, tárgyak vagy játékszerek, amelyek érdeklik, szeretné megszerezni vagy elérni őket azon interakciók során, amelyek a mindennapi természetes élete során jelen vannak. Ezek a megerősítők támogatják a fiatal gyermekek tanulását, tapasztalatszerzését a motiváció növelése által. Például abban az esetben, amikor egy gyermek a hajóval szeretne játszani, és a kívánságát kifejezi azzal, hogy a „**játszani**” szót használja, a hajó elérése sokkal hatékonyabb megerősítő, mintha azt mondanánk neki, hogy „**ügyes vagy, mert azt mondtad, játszani**”.



Nézzünk egy másik példát...

.....

Asu óvodapedagógus, egy nyelvfejlődési zavarral küzdő gyermek fejlődését támogatja. Ennek érdekében Asu a vizet egy olyan helyre teszi, ahol a gyermek nem éri el azt, ezért az étkezés során a gyermek megkéri őt, ahogy adjon neki vizet.

Amikor a gyermek ránéz a vízre, Asu megkérdezi, „**Víz**et szeretnél?“, és megvárja, hogy a gyermek használja a „**víz**” szót. Amikor a gyermek teljesíti az elvárt viselkedést, Asu ad neki vizet.



Ebben a példában a „víz” természetes megerősítőként szerepelt a gyermek számára a reakciójára adott válasz során.

4. Általánosítás: különböző környezetben, szituációban és emberek között történő instrualás

Az általánosítás (generalizáció) azt jelenti, hogy az elsajátított készségeket vagy viselkedést kiterjesztjük különböző környezetekre, helyzetekre (pl. a nap eltérő időpillanataira, kontextusokra, tevékenységekre) és más-más egyénekre is.

Megközelítésünkben úgy véljük, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekekre jellemző, hogy nehézségeik vannak azon a téren, hogy általánosítsák különböző környezetekben, egyénekre vagy időpillanatokban az épp elsajátított készséget, fogalmat vagy viselkedést. Mivel a TIM alkalmazása a során a gyermek számára meghatározott célok elérése természetes kontextusban és környezetben valósul meg, nem szükséges külön megjelölni egy időpontot arra, hogy mikor legyen a környezetre történő általánosítás. A TIM alkalmazása során a pedagógus meg tudja tenni azt, hogy eltérő környezetben és szituációban támogatja a csoportjába járó sajátos nevelési igényű gyermeket (az általánosítás belettervezésével).

Nézzünk erre egy példát...

.....

Burak pedagógus, és a csoportjába jár egy gyermek, aki az egyszavas kijelentések szintjén kommunikál. Burak kiválasztott konkrét szavakat, amelyekkel a gyermek szókincsét fejleszti, és ezeket a szavakat kiterjesztve használja minden lehetőségnél a napi rutinok, váltások és tevékenységek során. Az egyik ilyen szó a „nyit”. Mostanra a gyermek használja ezt az elsajátított szót a megfelelő szituációkban, a csoportszobán kívül is, és akkor is, ha különböző személyek társaságában van.



TIM: A három kérdés

A TIM nem azt jelenti, hogy véletlenszerűen instruáljuk a gyermekeket. Míg az elsajátítandó célok eléréséhez használt tanulási lehetőségek a természetes folyamatok során emelkednek ki, a rutinok, tevékenységek és váltások tanulási lehetőségként történő használatát szisztematikusan kell tervezni és alkalmazni. Ebben a tervezési folyamatban összekapcsoljuk a gyermek számára rutinokban, tevékenységekben meghatározott célokat és az instrukciós technikákat, melyeket a meghatározott rutinok, tevékenységek és váltások során alkalmazunk (viselkedés előtti, viselkedés alatti és utáni technikák). A fenti tervezési folyamatot a TIM-ben három kérdéssel érzékeltethetjük:



1. Mi?

Az első a három kérdéses folyamatban a „Mi?”, amikor arra keressük a választ, hogy mit tanítsunk, mit adjunk instrukciónak. Erre a kérdésre a választ a gyermekekre vonatkoztatott egyéni fejlesztési terv adja meg a (Individualized Education Plan, IEP).

A célok meghatározásánál nagyon fontos, hogy előtérbe helyezzük a funkcionális nevelési célokat, amik korrektek, reálisak, más szóval a gyermek szükségleteihez igazodnak. Például az ollóhasználat egy olyan gyermek esetében, akik egy ceruzát sem tud megfogni, vagy történetmesélés egy olyan gyermeknél, aki az egyszavas kijelentések szintjén áll, nem funkcionális és reális cél. Mindezekon felül a gyermek számára összeállított instrukciós célok rendszerének általánosíthatónak és mérhetőnek kell lennie.

Az instrukciós célok jellemzői

01

FUNKCIONÁLIS: Azt jelenti, hogy a készséget az adott gyermekhez illeszkedően határozzuk meg, olyan készséget célzunk meg, ami növeli a gyermek részvételét a napi rutinban, tevékenységekben és váltásokban, támogatja az önállóságot, és szükséges ahhoz, hogy a gyermek bekapcsolódjon azokba, továbbá társas interakciókon keresztül történik.

02

ÁLTALÁNOSÍTHATÓ: Azt jelenti, hogy olyan készséget helyezünk fókuszba, célzunk meg, amely különböző napi rutinokban, tevékenységekben, váltásokban, más-más emberek között és eszközökkel használható.

03

MÉRHETŐ: Mit kell a gyermeknek tennie és mely szituációkban, ill. az milyen szinten legyen? Az erre adott válasz arra a feltevéésre épül, hogy a cél mérhetően kifejezhető. Egy mérhető célkitűzés tehát tartalmaz indikátorokat, amelyek az adott készség vagy viselkedés elsajátításához köthetők.

Egy jól megírt célrendszer az alábbiakat „gondolja át”...



Nézzük meg egy példán keresztül...

Ali, egy olyan gyermek, akinek a finommotorikája fejlesztésre szorul. Ali készsége azon a szinten áll, hogy az ollót csak a felnőtt teljes fizikai segítségével képes használni, a pedagógusa pedig azt tűzi ki célul, hogy Ali az ollót önállóan tudja használni. A fenti cél eléréséhez az alábbi célrendszert érdemes megfogalmazni, amelynek alapját a felnőtt segítség lépcsőzetes leépítése képezi.

01

Ali napi három-négy kísérletet tesz különböző anyagok (pl. papír, zsinór) vágására a felnőtt teljes fizikai segítségével (promptolás) különböző tevékenységek (vizuális nevelés és más) alatt a csoportszobában, négy napon keresztül folyamatosan.

02

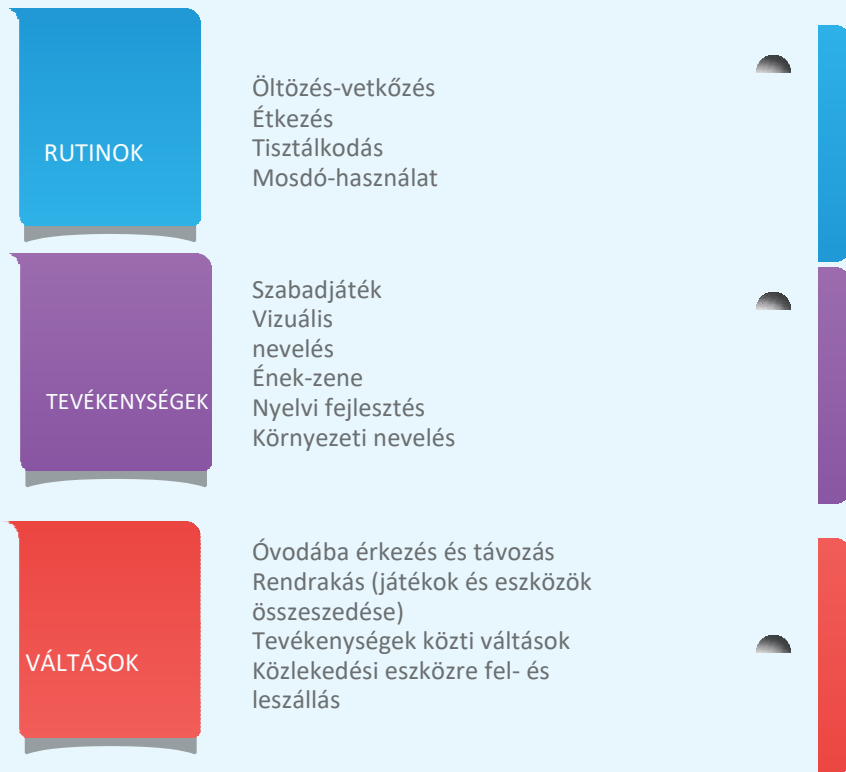
Ali napi három-négy kísérletet tesz különböző anyagok (pl. papír, zsinór) vágására a felnőtt részleges fizikai segítségével (promptolás) különböző tevékenységek (vizuális nevelés és más) alatt a csoportszobában, négy napon keresztül folyamatosan.

03

Ali napi három-négy kísérletet tesz különböző anyagok (pl. papír, zsinór) vágására önállóan különböző tevékenységek (vizuális nevelés és más) alatt a csoportszobában, négy napon keresztül folyamatosan.

2. Hol?

A második a három kérdéses folyamatban a „Hol?”, amikor is arra keressük a választ, hogy a gyermek hol sajátítja el a kitűzött célokat, illetve hol sajátíttatjuk el vele az adott dolgot. Ahogy korábban említettük, megszámlálhatatlanul sok instrukciós-tanítási lehetőség merül fel egy nap során, eltérő közegekben a rutinok, tevékenységek és váltások során, amelyek zajlanak. Ezért nagyon fontos, hogy a meghatározott célokat különböző rutinok, tevékenységek és váltások során sajátítsa el a gyermek a nap során. Nézzük meg még egyszer, melyek lehetnek ezek a rutinok, tevékenységek és váltások:



Térjünk vissza a példához...

.....

Az óvodapedagógus elhatározta, hogy Ali ollóhasználati képességét szabadjáték, étkezés és vizuális nevelési tevékenységek során fejleszti. Ezt szem előtt tartva, a pedagógus készített egy játékot a vágással-varrással kapcsolatosan, amely során a családi játékok játszása közben a babáknak ruhát lehet készíteni a szabadjáték idejében. Az étkezéshez papírtányérokhoz hozott, és arra kérte Alit, hogy vágja azokat félbe, és ossza szét a barátai között. A vizuális nevelés mentén különböző anyagok felhasználásával kollázskészítést tervezett (amely során vágni és összeilleszteni kell).



3. Hogyan?

A „Hogyan?” kérdésre a válasz a célok („Mi?”) napit rutinban, tevékenységekben és váltásokban („Hol?”) történő elsajátíttatásában rejlik. A „Hogyan?” kérdésre a válasz a környezet szervezésében, a pedagógus természetes instrukcióiban és technikáiban keresendő. A **környezet szervezésével, instrukciós stratégiákkal és technikákkal foglalkozó füzet** részletes magyarázattal és példákkal mutatja be a környezet szervezését, ill. a stratégiákat, technikákat. A szervezés, stratégiák és technikák az alábbiak:

A környezet szervezése

- Elérhetetlenné tétel
- Hozzáférés korlátozása / darabonkénti hozzáférés
- Befejezetlenül hagyás
- Meglepő/váratlan helyzetek teremtése

Stratégia és technikák

Modellálás

- Modellálás anélkül, választ váránk
- Választási lehetőség/választás
- Kibővített nyelvhasználat modellálása
- Modellálás a nyelvi kibővítés használata közben
 - Mand-modell (Mand Modeling - „megkövetelő modellezés” a helyes válasz modellálása/elvárása a gyermektől)
- **Megfelelő kérdések feltevése**
- **Időkésleltető eljárás, azaz kivárás**
- **Promptolás (fizikai, modell, verbális és nemverbális)**

Természetes Instrukciós Módszerek Terve (TIMT)

Szükséges, hogy szisztematikusan átgondoljuk, hogyan érjük el a gyermek számára kitűzött célrendszert. Ezt egy tervezési keretrendszerben tehetjük meg, amit Természetes Instrukciós Módszerek Tervének (TIMT) nevezünk. A TIMPT célja az, hogy beleépítsük az adott gyermek egyéni fejlesztési tervébe, tehát funkcionálisan az egyéni fejlesztési terv praktikusabb verzióját hozzuk létre.

A TIMT egy terv, ami összefoglalja, hogy milyen célokat tűzünk ki az adott gyermek számára („Mi?”), milyen környezetben („Hol?”) és milyen stratégiákat és technikákat („Hogyan?”) alkalmazzunk a célok eléréséhez, és szisztematikusan formába rendezzi azokat. Így a pedagógus sokkal praktikusabb módon tudja meghatározni, mit tegyen az adott gyermekért.

Töltsük ki a TIMT-t a példában megismert Alira vonatkoztatva...

A gyermek neve: Ali		Dátum:	
MI?	HOL?	HOGYAN?	
Különböző anyagok vágása.	1. Szabad játék 2. Étkezés 3. Vizuális nevelés	1. Teljes fizikai promptolás 2. Részleges fizikai promptolás	
2.			
3.			
4.			

IRODALOM

- Boulware, G. L., Schwartz, I. S., Sandall, S. R., & McBride, B. J. (2006). Project DATA for Toddlers: An inclusive approach to very young children with autism spectrum disorder. *Topics in Early Childhood Special Education, 26*(2), 94-105.
- Chiara, L., Schuster, J. W., Bell, J. K., & Wolery. M. (1995). Small-group massed-trial and individually-distributed-trial instruction with preschoolers. *Journal of Early Intervention, 19*(3), 203-217.
- Daugherty, S., Grisham-Brown, J., & Hemmeter, M. L. (2001). The effects of embedded skill instruction on the acquisition of target and non target skills in preschoolers with developmental delays. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(4), 213-221.
- Grisham-Brown J., Pretti-Frontczak, K., Hawkins, S. R., & Winchell, B. N. (2009). Addressing early learning standards for all children within blended preschool classrooms. *Topics in Early Childhood Special Education, 29*(3), 131-142.
- Grisham-Brown, J., Schuster, J. W., Hemmeter, M. L., & Collin. B. C. (2000). Using an embedding strategy to teach preschoolers with significant disabilities. *Journal of Behavioral Education, 10*, 139-162.
- Horn, E., Lieber, J., Li, S., Sandall, S., & Schwartz, I. (2000). Supporting young children's IEP goals in inclusive settings through embedded learning opportunities. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(4), 208-223.
- Johnson, J., Rahn, N. L., & Bricker, D. (2004). *An activity-based approach to early intervention*. Baltimore: Paul Brooks Pub.
- Koegel, R. L., & Koegel, L. K. (2006). *Pivotal response treatments for autism*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Macy, M. G., & Bricker, D. D. (2007). Embedding individualized social goals into routine activities in inclusive early childhood classrooms. *Early Child Development and Care, 177*(2), 107-120.
- Malmskog, S., & McDonnell, A. P. (1999). Teacher-mediated facilitation of engagement by children with developmental delays in inclusive preschools. *Topics in Early Childhood Special Education, 19*(4), 203-216.

- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(1), 20-27.
- Pretti-Frontczak, K., & Bricker, D. (2001). Use of the embedding strategy during daily activities by early childhood education and early childhood special education teachers. *Infant–Toddler Intervention, 11*(2), 111-128.
- Rakap, S., & Parlak-Rakap, A. (2011). Effectiveness of embedded instruction in early childhood special education: A literature review. *European Early Childhood Education Research Journal, 19*(1), 79-96.



Project Naturalistic Teaching

www.naturalisticteaching.com