

1. Természettudományok
 - 1.1. Matematika- és számítástudományok
 - 1.2. Fizikai tudományok
 - 1.3. Kémiai tudományok
 - 1.4. Földtudományok
 - 1.5. Biológiai tudományok
 - 1.6. Környezettudományok
 - 1.7. Multidiszciplináris természettudományok



www.degyfk.hu/kulonlegesbanasmod

2. Műszaki tudományok
 - 2.1. Építőmérnöki tudományok
 - 2.2. Villamosmérnöki tudományok
 - 2.3. Építész-mérnöki tudományok
 - 2.4. Anyagtudományok és technológiák
 - 2.5. Gépészeti tudományok
 - 2.6. Közlekedéstudományok
 - 2.7. Vegyészmérnöki tudományok
 - 2.8. Informatikai tudományok
 - 2.9. Agrár műszaki tudományok
 - 2.10. Katonai műszaki tudományok
 - 2.11. Multidiszciplináris műszaki tudományok



3. Orvostudományok
 - 3.1. Elméleti orvostudományok
 - 3.2. Klinikai orvostudományok
 - 3.3. Egészségtudományok
 - 3.4. Gyógyszertudományok
 - 3.5. Multidiszciplináris orvostudományok

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD

Interdiszciplináris szakmai lap

4. Agrártudományok
 - 4.1. Növénytermesztési és kertészeti tudományok
 - 4.2. Állatorvosi tudományok
 - 4.3. Állattenyésztési tudományok
 - 4.4. Élelmiszertudományok
 - 4.5. Erdészeti és vadgazdálkodási tudományok
 - 4.6. Multidiszciplináris agrártudományok

5. Társadalomtudományok
 - 5.1. Gazdálkodás- és szervezéstudományok
 - 5.2. Közgazdaságtudományok
 - 5.3. Állam- és jogtudományok
 - 5.4. Szociológiai tudományok
 - 5.5. Politikatudományok
 - 5.6. Hadtudományok
 - 5.7. Multidiszciplináris társadalomtudományok

6. Bölcsészettudományok
 - 6.1. Történelemtudományok
 - 6.2. Irodalomtudományok
 - 6.3. Nyelvtudományok
 - 6.4. Filozófiai tudományok
 - 6.5. Nevelés- és sporttudományok
 - 6.6. Pszichológiai tudományok
 - 6.7. Néprajz és kulturális antropológia
 - 6.8. Művészeti és művelődéstörténeti tudományok
 - 6.9. Vallástudományok
 - 6.10. Média- és kommunikációstudományok
 - 6.11. Multidiszciplináris bölcsészettudományok

7. Művelődéstudományok
 - 7.1. Építőművészet
 - 7.2. Iparművészet
 - 7.3. Képzőművészet
 - 7.4. Színházművészet
 - 7.5. Film- és videóművészet
 - 7.6. Zeneművészet
 - 7.7. Tánc- és mozgásművészet
 - 7.8. Multimédia

8. Hittudomány



I. évfolyam 2015/4.

ISSN 2498-5368
DOI 10.18458/KB.2015.4.1

IMPRESSZUM

KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓD - INTERDISZCIPLINÁRIS SZAKMAI LAP

Alapítva: 2014-ben

ISSN 2498-5368

A Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Hivatala a médiaszolgáltatásokról és a tömegkommunikációról szóló 2010. évi CLXXXV. törvény 46.§ (4) bekezdése alapján nyilvántartásba vett sajtótermék (határozatról szóló értesítés iktatószáma: CE/32515-4/2014).

Kiadó: Debreceni Egyetem

A kiadó székhelye:

Debreceni Egyetem
4032 Debrecen, Egyetem tér 1.

Kiadásért felelős személy:

Szilvássy Zoltán József, rektor

A szerkesztőség levelezési címe:

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar
Különleges Bánásmód folyóirat szerkesztősége
4220 Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.

Tel/fax: 06-52/229-559

E-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Web: www.degyfk.hu

Szerkesztésért felelős személy:

Mező Ferenc

Alapító főszerkesztő: Mező Ferenc (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Tanácsadó testület (ABC rendben):

Balogh László (Magyar Tehetséggondozó Társaság, Magyarország)
Gerevich József (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Hatos Gyula (Magyarország)
Koncz István (Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület, Magyarország)
Mesterházy Zsuzsanna (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Nagy Dénes (Melbourne University, Ausztrália)
Varga Imre (Szegei Tudományegyetem, Magyarország)

Szerkesztőség (ABC rendben):

Bernáth Krisztina (Partiumi Keresztény Egyetem, Románia)
Dávid Mária (Eszterházy Károly Főiskola, Magyarország)
Egri Tímea (Eötvös Lóránd Tudományegyetem, Magyarország)
Fónai Mihály (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Horváth László (Debreceni Egyetem, Magyarország)
János Réka (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Lepeš, Josip (University of Novi Sad, Szerbia)
Kelemen Lajos (Poliforma Kft., Magyarország)
Kiss Szidónia (Babes-Bolyai Tudományegyetem, Románia)
Kondé Zoltánné Dr. Ináncsy-Pap Judit (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Kormos Dénes (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Láda Tünde (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Márton Sándor (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Mező Katalin (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Molnár Balázs (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Nagy Lehocky Zsuzsa (Konstantin Filozófus Egyetem Nyitra, Szlovákia)
Nemes Magdolna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Sarka Ferenc (Miskolci Egyetem, Magyarország)
Schéder Veronika (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szabó Edina (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Szilágyi Barna (Debreceni Egyetem, Magyarország)
Váradai Natália (II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai magyar Főiskola, Ukrajna)
Vargáné Nagy Anikó (Debreceni Egyetem, Magyarország)

Note: The title of the journal comes from a Hungarian Act CXC of 2011. on National Public Education in which they use the term 'Különleges Bánásmód', and this translates as Special Treatment, but this encompasses the areas of Special Educational Needs, Talented Children and Children with Behaviour and Learning Difficulties. The adoption of Special Treatment is therefore in accordance with Hungarian law, but it is recognised that the translation may not be perfect in expressing the full meaning of what is encapsulated in this term.

TARTALOM

EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ TANULMÁNYOK	4
Koncz István: <i>Pedagógusszerep a tehetségfejlesztésben</i>	5
Balogh Ádám: „Hogy együtt tisztábban lássunk...!” <i>Vak fiatalok és felnőttek többszempontú pszichológiai vizsgálata</i>	21
MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK	47
Oravecz Adrienn: <i>A Pető Intézet integrációt segítő mindennapos tevékenysége itthon és külföldön</i>	49
Mező Ferenc, Máth János, Abari Kálmán és Mező Katalin: <i>Fejlesztőprogramok önkontrollos hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere</i>	65
Csányi Mariann: <i>Rehabilitáció a gyakorlatban – egyéni fejlesztési terv</i>	77
KONFERENCIA	101
<i>Meghívó a Koragyermekkori nevelés című nemzetközi tudományos konferenciára</i>	103

**EMPIRIKUS ÉS ÉRTEKEZŐ
TANULMÁNYOK**

PEDAGÓGUSSZEREP A TEHETSÉGFEJLESZTÉSBEN

Szerző:

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarországiért
Egyesület

Szerző e-mail címe:
fittego@gmail.com

Lektorok:

Demetrovics János
Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Sarka Ferenc
Magyar Tehetséggyondozó Társaság

Varga Imre
Szegedi Tudományegyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Koncz I. (2015): Pedagógusszerep a tehetségfejlesztésben. <i>Különleges Bánásmód</i> , I. évf. 2015/4. szám, 5-19. DOI 10.18458/KB.2015.4.5

Absztrakt

A tanulmány a tehetségesekkel foglalkozó pedagógusokra fókuszál. Központi kérdései: Milyen jellemzői vannak e pedagógusoknak? Hogyan lehet diagnosztizálni ezeket a jellemzőket? Fejleszthetők-e ezek a jellemzők? Milyen speciális szerepe van a pedagógusoknak a tehetségazonosításban és -fejlesztésben? E kérdések már több évtizede állnak a tehetségpedagógia középpontjában, s most e tanulmány egy lehetséges választ ad rájuk.

Kulcsszavak: tehetség, tanár

Diszciplína: pszichológia, pedagógia

Abstract

TEACHERS' ROLE IN THE TALENT DEVELOPMENT

This study focuses on teachers who work with gifted and talented students. Its central questions are: What are the distinctive characteristics of these teachers? How can we diagnose these characteristics? Can we develop these characteristics? What special roles have the teachers in case of talent identification and development? These questions have been in the centre attention of talent education for more decades, and now, this paper gives a possible answer.

Keywords: talent, teacher

Disciplines: psychology, pedagogy

A sikert garantáló személyiségjegyek a pedagógusi tevékenységben

Vajon a jó tanárnak milyen tulajdonságokkal kell legalább erős átlagon, vagy magas értéken rendelkeznie, s melyek a *sikert hozó tulajdonságok*? Egyes kutatók leggyakrabban a kezdeményezőkézséget, a nyíltságot, a humort, a lelkesedést, az önbizalmat és a barátságot nevezték meg. Mások a csatlakozó képességet, a kezdeményező képességet, a kitartást, a szervezőképességet, az alkalmazkodóképességet és a beszédképességet preferálják. Ismert tény, hogy a gyakorló szakembert is mindig csak „mezőben”, környezetében lehet tanulmányozni, ez is indokolhatja a profil- és térképkészítés igényét.

Ha valaki elgondolkodik azon, hogy vajon rendelkezik-e a sikert hozó tulajdonságokkal, akkor érdemes először tesztek felhasználásával személyiségtérképet, majd én-dinamikai térképet készíteni önmagáról.

E vizsgálatok eredményei jelzik a tanár számára a kihívások kezeléséhez, a kiegyensúlyozott életvitelhez, a sikeres pedagógiai munkához szükséges személyiségjellemzők szintjét és állapotát. Megmutatják, hogy az egyén mennyire elővigyázatos, mennyire önzetlen és toleráns, milyen az önismerete és az emberismerete, mekkora autonómiával, önbizalommal, kockázatvállalási képességgel, teherbírással, becsvágygal és függetlenségi vágygal rendelkezik, stb. (Koncz, 2006).

A személyiségjegyek fejlesztése szempontjából tudnunk kell, hogy azok az ismertetőjegyek edzhetők leginkább, amelyek nem mélyen horgonyoznak a személyiségben. Például a magabiztosság éppen ezért nehezebben változtatható, mint például a tolerancia, vagy az elővigyázatosság. Az emberismeret viszont megtanulható, ezzel szemben mindazok a jegyek (pl. optimizmus, becsvágy, függetlenség stb.) nehezen edzhetők, melyek a múltban gyökerező lelki alapmagatartás elemei.

Egy ilyen térkép középpontjában az *összehangolt önismeret*, reális önértékelés, s a flexibilis önreflexió áll. A tanár nem lesz sikeres például akkor, ha közelítőleg sem tudja bemérni saját kommunikációs képességeit, s nem tudja megérteni azt, hogy milyen hatást vált ki a neveltjeiből.

Az összehangolt önismeret alapelemei a következők:

- magabiztosság, önbecsülés,
- kiegyensúlyozottság,
- gátlásmentes személyiségközvetítés,
- becsvágy, akaraterő,
- önkontroll, belső kontrolosság,
- szorongásmentesség,
- kezelési képesség, kudarctűrés,
- az én-konfliktus kezelése.

A jó pedagógus tanítványai körében a *biztonság* adásával válik kiszámíthatóvá. Ennek alap-elemei (Koncz, 2008):

- hiteles pálya- és szakismeret,
- személyes példa és minta,
- problémastrukturáló képesség,
- tanuló- és feladatorientáltság,
- kedvező lelki klímahangulatot teremtő képesség,
- sikerorientáltság,
- optimizmus,
- teljesítmény centrikusság,
- biztos nevelési folyamat-vezérlés,
- jó szándékok, pozitív érzések éreztetése,
- nyugalom és erő sugárzása.

Az eredményes pedagógus, jellemzője az erősen átlagos vagy erős elkötelezettség, elhivatottság, melynek alappillérei: büszkeség, bizalom, az eredmény iránti felelősség, részesülés a sikerben és annak közkinccsé tételében, az iskolához, intézményhez való tartozás büszke érzése, kompetencia az adott szakterületen, felelősség az eredményekért.

A jó pedagógus (természetes) alapvető vágya, hogy hatékony legyen környezete és önmaga kialakításában, irányításában.

Végezetül a pedagógia területén, különösen a fejlesztő tevékenységben sem kívánatosak a munkát akadályozó, főbb negatív személyiségjellemzőkkel bíró egyének. E területen sem lehet szerencsés: a szkizoid, a kényszeres, a paranoid, nárcisztikus személyiségek nevelői feladatokkal való megbízása.

A tanár személyisége és tulajdonságai, tanári személyiségvizsgálat

Az iskolai környezetben a gyermek fejlődését befolyásoló tényezők elsődleges forrása maga a tanár. A tanárok személyiségének kutatása soha nem volt olyan kiterjedt és szisztematikus, mint a gyermek pszichológiai jellemzőinek vizsgálata, van azonban néhány témakör, amivel Fontana (1991) és a szerző összefoglalásában érdemes foglalkozni.

A tanári személyiség és hatékonyság egyik legkiterjedtebb vizsgálatát Ryans vezette le 1960-ban az Egyesült Államokban. Ryans (1960) szerkesztett egy speciális értékelő skálát, aminek segítségével azt találta, hogy *a sikeres tanárok melegszívűek, megértőek, barátságosak, megbízhatók, rendszeresek, jó a képzelőerejük és lelkesek*. Azt is megfigyelte, hogy a felsorolt tulajdonságok jelentősége csökken, ahogy a tanított gyerekek életkora nő, tehát minél idősebb egy diák, annál könnyebben képes alkalmazkodni tanárához, a nevelő hiányosságaihoz.

Az sem lehetetlen, hogy léteznek egyéb személyiség-változók, melyek kompenzálják a Ryans által mért tulajdonságok hiányosságait. Rosenshine (1970) kutatásának eredményei szerint ilyen változó lehet a gyermekekkel szembeni *elfogadó viszonyulás*. A tanár által gyakran kritizált diák (főleg, ha már amúgy is alacsony az önértékelése) elveszti a képességeibe vetett maradék bizalmát is, és hajlamos alulteljesíteni. Így az a tanár, aki nyomásgyakorlással akarja a gyerekeket magasabb teljesítményre szorítani, hosszú távon sokat árthat az érzékenyebb diákok lelki fejlődésének.

A kutatásokból az kiderült, hogy a sikeres nevelők kevésbé elfogadott kollégáikhoz képest több időt töltenek az órákra való *felkészüléssel*, a gyerekekkel több *iskolán kívüli aktivitásban* vesznek részt, és *jobban érdekli őket a diákjaik egyénisége*. Ez azonban nem jelenti azt, hogy erős érzelmi szálakkal kötődnek diákjaikhoz. Természetesen jó, ha egy tanár kedveli az oktatott gyerekeket, de mindig meg kell őrizni velük szemben felelősségtudatát és szakmai objektivitását.

További kutatások üzenete

A tanítás során igen sokféle diákkal, igen sok helyzetben kerül kapcsolatba a tanár. Nyilvánvalóan nincs egyetlen, minden helyzetre alkalmazható tulajdonságsor, illetve magatartásminta, mely általánosan eredményes minden diák és tanulási helyzetben. A jó tanárok olyan emberek, akik több területen is képesek színvonalas teljesítményt nyújtani – olvashatjuk a OECD 2005-ös összegzésében.

Továbbá rendszeresen előforduló megállapítás, hogy az eredményes tanár jó szellemi képességekkel és komoly tudással bír, rendezett életmódja van, és strukturáltan gondolkodik, kommunikál és tervez. A diákok jobban teljesítenek olyan tanárok mellett, akik jól teljesítenek írásbeliséget és verbális képességeket mérő teszteken (Gustafsson, 2003).

Lineáris összefüggés állapítható meg a tanárok elméleti képesítése és diákjaik teljesítménye között. A hatás természettudományi tárgyakban egyértelműbb, mint a matematikában. Másrész-

ről viszont egy USA-ban készült tanulmány (Goldhaber and Brewer, 2000) ugyan pozitív összefüggést talált a tanárok diplomája és a matematikatanítás eredményessége között, de nem talált hasonló egyértelmű összefüggést a természettudományi tárgyak vonatkozásában.

Wilson, Floden, és Ferrini-Mundy (2001) tanulmánya pozitív összefüggést talált a tanárok szaktárgyi felkészültsége és diákjaik teljesítménye között, de megjegyezték, hogy a tárgyakkal kapcsolatos ismeretek fokozása egy adott szint fölött nem javítja az eredményt. Arra a következtetésre jutottak, hogy van egy küszöbérték a tárgyismeretben, ami szükséges az eredményes tanításhoz, de annál magasabb – legalábbis az akadémiai képesítésekkel mérhető – szint nem okvetlenül fokozza a diákok tudását. Ez az állítás alátámasztja Monk (1994) eredményét, aki szerint a tanárnak a tárgy óráin felmutatott szaktárgyi felkészültsége pozitív összefüggésben áll a diákok természettudományi tárgyakban felmutatott teljesítményével; az összefüggés fordított értelemben tűnik lineárisnak, azaz egy adott szint fölötti szaktudáshoz csökkenő diákteljesítmény értékek tartoznak.

Az itthoni kutatások (Bábosik, Koncz, Kozma) elsősorban pedagógusi-pedagógiai kompetencia összerendezett meglétéhez, a tanár mintakövető szerepéhez, s biztosságot sugárzó személyiségéhez kötik a tanár sikerességét, de nagy a jelentősége a differenciált bánásmód ismeretének is.

A fentiekből kiderül, hogy a „jó” tanár legfontosabb jellemzője a *rugalmasság*: a képesség, hogy módszereit a helyzet (tantárgy stb.) követelményeihez és a diákok igényeihez tudja igazítani. Az a tanár, aki túl merev és tántoríthatatlanul hiszi, hogy az ő módszerei az egyedül célravezetők, diákjait és önmagát is számos értékes tanulási tapasztalattól, lehetőségtől fosztja meg. A legtöbb nevelő azonban szerencsére *nyitottan* viszonyul az új ötletekhez, és még, ha gyanúsnak is tűnik egyik-másik, mindig érdemesnek tartja legalább egyszer kipróbálni azokat. Az oktatásban - akár csak a pszichológiában - nem létezik „végső igazság”.

A tanítás-fejlesztés sikeréhez a pedagógusoknak alapvető ismeretekkel kell rendelkezni *a serdülő és ifjúkor jellemzőiről, s a tanulók személyiségbeli sajátosságairól*. E körben alapműnek számít dr. Ranschburg Jenő „A serdülőkor” című írása (Ranschburg, 2013), s hasonlóan Mönks és Knoers (2004) „Fejlődéslelektan” című munkája. A *sikerese tanári* kommunikáció motívumait dr. Berentés Éva a „Sarokpontok”-ban megjelent írásából lehet nyomon követni. A serdülők önismeretének elméleti és gyakorlati vonatkozásait dr. Koncz István „Kamaszkapaszkodó” című művéből lehet elsajátítani (Koncz, 2005). A 10-18 éves tanulók önismereti jellemzőit dr. Koncz István és dr. Kovács József (2011) „Önismereti sarokpontok” című művéből ismerhetik meg.

Ugyancsak alapmű dr. Tóth László (2000) „Pszichológia a tanításban” című könyve.

A nélkülözhetetlen elméleti felkészülés után a pszichológiai csoportmunka vezetésére kell *gyakorlati ismereteket* adni a tanároknak. Ehhez hasznos segítséget dr. Bagdy Emőke és dr. Bugán Antal írásai és a szerző adnak.

A siker érdekében a tanárok számára *speciális felkészítés* is szükséges. Ennek keretében elsősorban a tanulók személyiségdimenziói, szociális extroverziói mérésére, a tanulási stílusok feltérképezésére és - a hatékonyság érdekében szükséges - javítására, az önfogadás mértékének növelésére, a kudarcok feldolgozási módjainak tudatos alkalmazására, az empátia - labor működtetésére, a pozitív pszichológiai légkör megteremtésére és karbantartására kell felkészíteni a pedagógusokat. A speciális felkészítés *csoporthatásként*, intenzíven történhet. (A tanulók megismerésének technikáit Daróczy Sándor és Koncz István *Szocio-pedagógiai analízis és fejlesztő technikák I-II.* című írásából ismerhetik meg – Daróczy és Koncz, 2002).

A tehetségek gondozásához szükséges nevelői attitűdök, tanári személyiségjegyek

A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogy – kutatók szerint – milyen legyen a tehetséges tanulókkal foglalkozó pedagógusok személyisége, vagyis melyek a tanárok elvárható, szükséges tulajdonságai, személyiségjegyei. Ehhez nézzük át Cropley és McLeold (1986) a következőkről szóló 1986-os összefoglalóját:

Maker (1975) a következő személyiségjegyeket gyűjtötte össze: magas intelligencia, rugalmasság, kreativitás, magabiztosság, széles érdeklődési kör, humorérzék, igazságosság, határozottság, türelem, nyitottság a tanulmányi (academic) szempontból kivételes gyerekekre és a velük való együttműködésre, önismeret, hajlandóság az extra idő- és erőráfordításra, lelkesedés mind a tanulás, mind a tanítás iránt, hajlandóság arra, hogy inkább támogató legyen és ne irányító. Maker később két alapvető jellemvonásra redukálta a listáját: képesség a tehetséges gyermekkel való kapcsolatteremtésre és nyitottság a változás iránt.

Feldhusen (1984) a témával kapcsolatban jó néhány évre visszamenőleg feldolgozta a vonatkozó publikációkat a tehetséges gyermekek tanáira vonatkozóan. Írását érdemes elolvasni!

Bishop (1975) empirikus vizsgálatában nagyító alá vette a tehetséges gyermekek sikeres tanárait, majd a kérdőívek és interjúk segítségével összevetette őket az átlagos tanárokkal.

Az eredmények azt mutatták, hogy a fent említett jellemvonások tekintetében szignifikáns különbség van a tehetséges gyermekek tanárai és a felméréshez véletlenszerűen kiválasztott „rendes” tanárok között, vagyis nem pusztán „anyáskodó” vonásokról van szó.

Erre a sejtésre Hultgren és Seeley (1982) tanulmánya ad választ, miszerint mikor több száz szakértőnek és gyakorló tanárnak azt a kérdést tették fel, hogy a 24 megkívánt feltétel közül melyekkel kell rendelkeznie a tehetséges gyermekeket tanító tanárnak, akkor ezek mind-egyikében teljes volt az egyetértés.

Silverman (1982) empirikus alapokon nyugvó tanulmánya viszont sokkal megnyugtatóbb eredményt hozott. Ő tapasztalt és sikeres tanárokat figyelt meg tanítási órák alatt, és megfigyeléseit összehasonlította a „rendes” tanároknál tapasztaltakkal, akiket szintén munkájuk közben tanulmányozott. Vizsgálatai azt bizonyítják, hogy a tehetséges gyermekek tanárai, az úgynevezett „mester” tanárok az önálló tanulással kapcsolatos szokások elmélyítését segítették elő: megpróbálták elkerülni a „szájbarágós” módszert és arra bátorították a diákokat, hogy saját maguk jöjjenek rá a dolgokra. Provokatív és divergens kérdéseket tettek fel, melyekre érvekkel kell válaszolni. Arra buzdították a diákokat, hogy önállóan döntsenek és értékeljék önmagukat. Az úgynevezett „mester” tanárok másik szembetűnő vonása az volt, hogy sokkal közelebbi kapcsolatot tudtak teremteni diákjaikkal, nemcsak meghallgatták őket, bekapcsolódtak a tanulási folyamatba és a problémamegoldásba, hanem mind óra előtt, mind óra után még bizonyos időt is együtt töltötte a diákjaikkal.

Az az elképzelés, *hogy a tehetséges gyermekek tanításához speciális jártasságokra van szükség*, magában rejti azt a problémát, hogy vannak olyan dolgok, amelyet a tehetséges gyermekek tanárai meg tudnak tenni, viszont azok a tanárok, akik nincsenek speciálisan kiképezve, ezeket vagy nem tudják, vagy nem akarják megtenni.

Denton (1984) az azonosítással foglalkozik részletesebben. Azt mondja, hogy általában a tanárok fel tudják ismerni a tehetséges gyermekeket, különösen akkor, amikor a tehetség nem globálisan, hanem konkrét mivoltában jelentkezik.

A tehetséges gyerekek felismeréséhez a tanároknak rendelkeznie kell azzal a képességgel is, hogy provokáljanak, stimuláljanak, érdeklődést és kíváncsiságot keltsenek (Kerry, 1983). Ezzel kapcsolatban felmerül az a kérdés, hogy mit tesznek a tehetséges gyermekek tanárai, ami

megkülönbözteti őket a „rendes” tanároktól. A „mester” – tanárok arra ösztönözték diákjaikat, hogy hozakodjanak elő a saját ötleteikkel, elfogadták az ilyen ötleteket, valamint arra készítették őket, hogy értékeljék az oktatásukat. Odafigyeltek a választás módjára, ezzel azt segítve elő, hogy ne a gondolkodási folyamat végére, hanem a problémamegoldásra koncentráljanak. Sok időt töltöttek el a gyerekekkel az iskolán kívül is és gyakran közös tanulásba is fogtak velük.

Ezek a vonások újszerű rálátást adnak a kreativitást támogató tanár jellemzőire. Annak ellenére, hogy nem szabad figyelmen kívül hagyni az „anyai” gondoskodásra utaló állításokat sem, mégis ez a megközelítés konkrétabb képet ad a tanári magatartás speciális jellemzőiről. Ezek Balogh, Bóta és Dávid (1999) szerint:

- nyitott, elfogadó attitűd (85%)
- kreatív (80)
- nagy tárgyi tudás (78%)
- motiváló képesség (75%)
- jó humor (72%)
- ambiciózus (64%)
- alkalmazkodni tud a diák igényeihez (54%)
- empátikus (48%)
- önkritikus (44%)

Sisk (1975) a sikeres tanári munka feltételeinek tatja az alábbi jártasságokat:

1. jártasság a tanári diagnosztikában,
2. jártasság az irányításban és a vita levezetésében,
3. jártasság a tanulási tapasztalatok megtervezésében, beleértve a kognitív működés minden szintjét,
4. jártasság a szükséges érzelmi feltételek megteremtésében (pl. motiváció, magabiztosság, stb.)

Mulhern és Ward (1983) különbséget tettek a tanárok személyes és professzionális jellemvonásai között:

Személyes jellemvonások (a felvételihez):

- intellektuális képességek
- interperszonális képességek
- sikerorientáltság
- stabil személyiség
- intellektuális kíváncsiság
- szervezésre való képesség
- vezetésre való képesség

Professzionális jellemvonások (a program során kialakítandók):

- tárgyi tudás
- információ kezelésének a képessége
- tanítási képességek
- diagnosztikai jártasság
- a programok tanításában való jártasság
- programfejlesztési képességek
- programvezetői képesség

Összegezve a tehetségfejlesztő tanár személyiségéről mondottakat:

- Rendelkeznek a minden tanárra jellemző vonásokkal;
- Rendelkezniük kell speciális vonásokkal, illetve másoknál dominánsabban megjelenő általános jellemzőkkel;

- Amellett, hogy a saját tudományterületeiken „mesteri” szinten állnak, magas szintű tanulásra való felkészültség, erős kompetencia kell, s ezen kívül – miközben pozitív attitűdöt alakítanak ki a speciális képességekkel rendelkezők irányában, s biztonságot adó légkört tartanak fenn – képesek speciális ellátást biztosítani a tehetség optimumig történő kibontakozásához.

A tehetséges gyerekek tanárait speciális kihívások (is) érik, ezért *speciális személyiségjegyek és készségek* is szükségesek munkájukhoz. Nézzük meg, hogy a tanári szerepek mellett milyen „finomságok” lelhetőek fel a szakirodalomban.

A tehetségfejlesztő pedagógus különös szerepét számos szakkifejezés jelzi. Például facilitátor (Rogers), mentor, forrás-tanár, sámán, lelkész, misztikus gyógyító (Adelson), a kockáztató (Viscott), az önkifejezés-gazdagító (Zsolnai J.), a (teljesítmény) motivációfelelős, a devianciatoló, a diagnosztika, a prognosztizáló, stb. Közülük a facilitátort és a mentort emeljük ki.

A facilitátor (könnyítő, kifejeztést segítő) kongruens (hiteles) személyisége hatásával, szuggesztivitásával és motiváló tehetségével is segít, empátiája és intuíciója magas szintű, akceptáló képessége erős.

A mentor (idősebb tanácsadó, nevelő, pártfogó) idősebb jóbarátként támogatja a tanuló személyiségének fejlődését, segíti egyéni életútját, karrierjét. A mentor-programok időterv és fejlődési terv szerint folynak, a mentorált aktív közreműködésével. A mentorok erős proszociális (segítő) személyiségjegyekkel rendelkeznek.

A tehetséges gyerekek tanárainak speciális ismeretekkel, meghatározott domináns személyiségjegyekkel, készségekkel kell rendelkezniük. Fokozódik az olyan tulajdonságok fontossága, mint

- az alternatíva-állítás,
- a szerep feletti uralom képessége,
- az új technikák befogadás,
- az információ befogadása és -feldolgozás,
- a tanulni tudni stb. tanítása.

A személyiségvonások között újak is megjelennek, vagy a meglévők dominánssá válnak, mint például:

- a vezérlés, a differenciált bánás technikái,
- a támogatási, kiigazítási, „lezárási” módszerek használatára való képesség.

Ide tartozna:

- a reális önismereti és kongruens önkifejezési képesség,
- a pozitív terepet felkutatni, megépíteni, felkarolni és fenntartani képes készségek,
- a diagnosztikus, prognosztikus képesség,
- valamint a haladási pálya differenciált vezérlése az optimumig,
- a belső energiakezelés,
- a tehetség tudat reális szinten tartása,
- az „eshetőség” kezelése,
- a tréning, fejlesztés szervezése, irányítása, képessége,
- a fejlesztő tréneri jártasság.

A tehetség tanár feladata világra hozni a tehetségeket, s az individuum aktív közreműködését lehetővé tevő kedvező lelki klímahangulat folyamatos biztosításával – megtanítani a tehetséggel gazdálkodni tudást. S mindehhez óriási tőke a tanár számára – a munkaeszközként

funkcionáló, minta- és viselkedéstanító – saját személyisége. A tanár – együttműködésre motiválva – akkor éri el a személyiségek (itt tanulók) optimális aktivációját, ha elsősorban orientál – befolyási törekvések nélkül.

A tehetségfejlesztő pedagógus szerepei

Szociálpszichológusok rengeteget használnák a „szerep” fogalmát. Minden ember szerepek egész sorával rendelkezik, a családban betöltött szerepektől kezdve a munkahelyeken át egészen a nagyobb közösség szempontjából relevánsakig. A szerep ebben az értelemben tulajdonképpen beszédmódunk, öltözködésünk, viselkedésünk konzisztens mintázata, melyet a környező társas ingerekre adott reakcióként produkálunk. Így a családban vagy egy kisebb közösségben játszhatjuk például a „bohóc”, a „gyakorlatias” vagy az „együtt érző” szerepét. A foglalkozások többnyire speciális szerep-elvárásokat tartalmaznak, így más pszichológiai követelményekkel szembesülnek a tanárok, másokkal a menedzserek és megint másokkal a munkások. Normális körülmények között meglepőnek találunk egy hangoskodó papot, egy érzékeny katonát vagy egy félénk színészt.

A társadalom ezen kívül igen kiterjedt „utasításokkal” lát el minket, mint nemi, életkori, stb. szerepek hordozóit. Ez nem jelenti azt, hogy viselkedésünk minden egyes mozzanata forgatókönyv-szerűen elő van írva számunkra, de bizonyos határok között igazodnunk kell a társadalmi elvárásokhoz. Ezek a szerepek gyakran konfliktusba kerülnek egyéni hajlamainkkal, és a személyiség érettségének egyik jele lehet, ha akár a társadalmi elvárások ellenére igyekszik „valódi önmagát” kifejezni.

A szerep nem valamiféle, a kultúra által kidolgozott „ruhadarab”, amit csak magunkra kell öltönnünk a megfelelő szituációkban, hanem egy állandóan alakuló viszonyítási folyamat eredménye, melynek során viselkedésünket ahhoz a képhez viszonyítjuk, amilyennek interakciós partnereink rólunk (illetve viselkedésünkről) kialakított elképzelését gondoljuk.

A pedagógusnak sajátos szerepkészlete van, amelyben az 1990-es évektől nagyfokú szerepátrendeződések, szerepbővülés, új szerepelemek (és pedagógus szakképesítések) megjelenése figyelhető meg a pedagógus szakmában. Amellett, hogy tovább élnek a korábbi szerepelemek (pl. oktató, nevelő személyiségfejlesztő, stb.) a pedagógusszerep gyors ütemben differenciálódott, kibővült, módosult. Egyre inkább előtérbe kerültek a pedagógusi szerepkészlet következő elemei: a kísérletező, a tanácsadó, a fejlesztő, a szociális társ, a (folyamatvezérlő) oktatástechnológus, s felerősödött a mentori, animátori, facilitátori szerep. Ez utóbbi mellett a tehetségfejlesztő pedagógusok szerepei között dominánssá vált a karriervezérlő (diagnosztizáló – prognosztizáló – felzárkóztató – fejlesztő) szerep, továbbá a támogató pszichológiai légkört teremtő képessége és folyamatos rutinja, a gazdagító programok vezérlője, az alkotásra ösztönző referencia személy mivolt. Külön jelentőséggel bír a mintaközvetítő, s a mintakövetésre készítő motiváló belső és külső marketingkezelő szerep. A belső marketing eredménye a kiegyensúlyozott, nagy énerővel rendelkező, egységes személyiségstílusú tanár, s mindezek megjelenése a biztonság sugárzásában, a hatékonyságban, s a mintaadó önérvényesítésben. A külső marketing pedig eszköztár ismereti és alkalmazkodási biztonságban, hiteles személyiségfejlesztésben, sikeres kapcsolatteremtési jártasságban egyenletes szuggesztív hatásban jelenik meg.

Különösen átfogó a szerepe a tehetségfejlesztő pedagógusnak a tanulók alkotásra való orientálásban, a hajtóerők megtalálásában és feltöltésében, s a saját alkotásra való beállítódásának mintaként való közvetítésében.

A tehetségfejlesztő pedagógus személyiségében megkívánt különös tulajdonságok biztosítják a sajátos szerepek jó ellátását. Ismétlésként a következők: facilitátor, mentor, animátor, lelkész, sámán, kockáztató, akceptátor, kihíváskezelő, empátiabüvész, értéktudatosító, önkifejezés-gazdagító, devianciatoló, diagnosztika, prognosztizáló, a kifejlődést segítő.

Mindezek mellett a pedagógus személyisége automatikus szerepet is ellát, egyéni pedagógus hitelességével is hat (életvitel, alkotás, eshetőség, referenciaszemély mivolt kezelése, bioszociális hatás, pszichoszociális hatás, modell hatás, a szituáció és az elvárás hatása („Von Osten lova”).

Meg kell említeni még a tehetségfejlesztő pedagógus speciális szerepei között az értékelő (kiválasztó, karrier-vezérlő, az optimumig tartó folyamatvezérlő fejlődést minősítő stb.) szerep együtttest is. Mindezeket túl jól kell ismernie a vezérlés és differenciált hatás technikáit, rutinszerűen használni a támogatási – kiigazítási – lezárási módszereket, a felkutatás – felkarolás mechanizmusait (sas-szem effektus) az energiakezelés, a tehetség tudat reális szinten tartása, s az eshetőség kezelése módjait. S ugyanakkor biztonsággal dolgozó csoport-technikusnak, trénernek is kell lennie.

Hogyan fejlesszünk? A pedagógusok személyiségének felmérése és fejlesztése

Diagnózis. A pedagógusok személyiségét - felmérés, diagnózis nyomán - korszerű csoporttechnikákkal alakítjuk elsősorban azzal a céllal, hogy - személyiségük erejére, belső tőkéjükre támaszkodva - a diákok körében hatékony felmérést és személyiségfejlesztést végezhesse.

A fejlesztés minden lépcsőjét szükségszerűen megelőző diagnózis kiterjed az általános és a speciális jellemzők mérésére egyaránt. Mi itt csak azokat a területeket vettük figyelembe, azon vizsgálandó szeleteket emeljük ki, amelyek elengedhetetlenül fontosak a fiatalokkal foglalkozó felnőttek lelki stabilitásának megteremtésében. A pedagógus személyiségének azon területeit igyekszünk itt megragadni, amelyek különös szerepet játszanak a személyiségfejlesztő munka hatékonyságában. A *vizsgálandó területek* a következők:

- a) A pedagóguspálya motivációs háttere.
A pályaválasztási indítékok jellegének és erősségének feltérképezését tűzzük ki célul.
- b) A munkával kapcsolatos igények vizsgálata.
A végzendő munkához kapcsolódó igények lényegesen befolyásolják a humán erőforrások működésbe lépését, ezért vesszük szemügyre ezek sajátosságait, fejlődését is.
- c) Az önelfogadás mértékének mérése.
A személyiség harmonikus működésének feltétele, hogy az egyén fogadja el önmagát, az ebben tapasztalható zavarok is kihatnak az erőforrások nem hatékony működésére.
- d) Az én-erő vizsgálata.
Az emberi erőforrások mozgásba lendülésének egyik fokmérője az én-erő.
- e) Facilitatori jellemzők: összehangolt önismeret, önreflexiós készségek, akceptálási (önelfogadás és mások elfogadása) képesség, empátiás hajlam és készség, adekvát önkifejezés, egyéni hatástudat, sikeres én-dinamika és én-marketing, kongruencia (hiteles személyiség), pályakívánás és pályaelégedettség, kompatibilitás (valóság-kezeléshez, mintaadáshoz, személyiség karrier-készségek átadásához), reflexív, diagnosztizáló és prognosztizáló készségek, innováció, stressz és konfliktus felismerés, -kezelés és -hasznosítás, distressz-tűrés, egyéni pedagógusi hitelesség (életvitel,

jövőtervezés, alkotás, eshetőség és referencia személy mivolt kezelése), személyiség-, fittség és komfortérzet. Ezek megléte szükséges a sikeres facilitátori – fejlesztő tanári munkához.

Fejlesztés. A tehetségfejlesztő tanárok – speciális szerepükre való – felkészítő kurzusain (elmélet munícióra építve) egymás mellett szükséges fejleszteni a pedagógus személyiségét (reális önismeret, önértékelés, adekvát önkifejezés, reális hatástudat, énerő, kreativitás, energiagazdálkodás, kockázatvállalás, bánni tudás nehéz emberekkel, stb.) és jártasságot adni a pedagógus-tanuló közötti hatékony kommunikációhoz, illetve a tanulók személyisége felmérését és fejlesztését segítő technikák alkalmazása terén.

Sajátos szerepet követel a pedagógustól a kreativitásból eredő sajátosságok, kísérőjelenségek feltérképezése és kezelése is; ezek közül csak a deviancia kezelését emeljük ki. Fontos szerepelem az is, hogy fel kell készülni az egyoldalú tehetségfejlesztés elkerülésére. Ezért nagyon fontos a teljes személyiség folyamatos felmérését és fejlesztését biztosító technikák készségszintű jelenléte a pedagógus eszköztárában.

A pedagógus személyisége munkaeszköz. Ennek értő használatához az alábbi kérdések mentén lehet eljutni:

- Ismeri-e önmagát, önkifejezését, kommunikációs eszköztáráét, másokra gyakorolt hatását?
- Ismeri-e az önpercepciót, a tesztelési technikákat, a csoporttükörök létrehozásának és a konstruált tükörök (pl. videó) felállításának módjait, s a komplex hatásgyakorlatok alkalmazását?

Az alap önismereti és visszajelzési technikákat azért kell készséggé tenni, hogy a pedagógusok azokat (minta és viselkedéstanítóként) a tanulóknak át tudják adni.

A tesztek provokálásra, önbevallásra, mérésre, tulajdonságok tesztben való kifejeződésére történő alkalmazását pedig azért kell megtanulni, mivel folyamatosan szükség van a tanulók személyiségének ismeretére (személyiség-térképkészítés, diagnózis) és a személyiség-fejlesztésre (a tehetségterület sikeréhez leginkább szükséges személyiségjegyek dominánssá tételére).

Korszerű pedagógiai-pszichológiai technikák a tehetségfejlesztő pedagógus önismereti és fejlesztő munkájához

A tehetségfejlesztő pedagógusok speciális szerepekre való felkészítésében elsősorban az énerőnövekedést, a kreativitás fejlesztését, a kedvező lelki klíma kialakítását segítő, s a hatékony pedagógus-tanuló kommunikációt megalapozó önismereti kommunikációt fejlesztő csoportok fejlesztő hatását kell kihasználni.

E hatás a következőkben nyilvánul meg:

- az interperszonális feed-back fejlesztése,
- az empátiás készségek javítása,
- az önkritika növelése,
- a szerepcserék és decentralizálás átélése, az interperszonális rizikó-vállalás növelése a sikeres kommunikáció érdekében,
- a készségek beágyazódása, bevésoedése, belsové válása, automatizálás, technikalitás a viselkedésben,
- kapcsolatépítési készségek (bizalomkeltés, együttműködés, siker és kudarckezelés) fejlődése.

A személyiségfejlesztéshez a pedagógus először önmagát teszi rendbe (belső marketing), ezzel kifelé irányítható energiát kap (külső marketing).

A kiegyensúlyozottnak ható személyiség egyik nagyon fontos tökéje a *nagy énerő*. Ez reális önismereten és önértékelésen alapul, s önmenedzselési jártasság is szükséges hozzá. A személyiség kiegyensúlyozottsága szempontjából az énképpel és testképpel való elégedettségnek erős kifejlődése szükséges (öt fokú skála esetén 3,75 - 4,5 között).

Az énkép több, mint a saját tulajdonságok ismerete, azoknak az „értékelése” is hozzátartozik önrzét, önbecsülés formájában, s egyes személyiségstílust, viselkedés mozzanatokat is jelent.

Az önmagát elfogadni tudó embert a következők jellemzik (ezek témánk szempontjából nagyon fontosak):

- belső kontroll,
- megfelelő önbizalom,
- felelősségteljesség,
- kritika elfogadása,
- képes ellenállni a külső nyomásnak.

Az énerős személyiség

- tud szándékai és céljai szerint viselkedni,
- képes belső feszültségét kontrollálni, szabályozni.

A fejlesztő pedagógus vezető/vezérlő funkciója eredményes gyakorlásának feltétele a fejlett énerő, amely az önmagában való biztonságot, a határozottságot, a szorongásmentességet és a mintaadó önérvényesítést adja.

Az énképben és a testképben az önmagunkra vonatkozó emlékek sokasága jelenik meg, ezek az önmagunkkal szembeni előítéletek csökkentése és a személyes értékesség tudata, biztonságtudat erősítése érdekében feltárhatók, fejleszthetők.

Énképünk három lényeges eleme: a *befogadottság*, az *értékesség*, és az *alkalmasság érzése* kölcsönhatással vannak egymással, s az önmagunkkal való elégedettség szintjével mérhetők.

Nagyon lényeges a pedagógus és a tanuló közötti *érzelmi biztonság*. Ennek megteremtéséhez fontosak az érzelmi biztonságtudatot erősítő képességek (empátia, azonosság, szeretet stb.) erősítése, fejlesztése, ill. érzelmi biztonság hiányát erősítő reakciók (pl. az ellenségesség, a büntudat, a félelem, elfojtás stb.) felfedezése, gyengítése, „elaltatása”.

A tanulók megismerésének nélkülözhetetlen eleme a gyerek és fiatal önmagához való viszonyát megmutató vonások (pl. önbizalom, önbecsülés, elbizakodottság, büszkeség, egoizmus, szerénység, becsvágy, bátortalanság stb.) feltérképezése.

A tehetségfejlesztő pedagógus szerepéhez tartozik a tanulók következő jellemzőinek mély megismerése is: érettség, akarat erő, teljesítmény, rangsortudat, sajátos személyiségvonások, érdeklődés, fizikai állapot, elégedettség, fontosságtudat, perspektívaérzet, energiagazdálkodás tudatossági szintje, beállítódás, a speciális érdeklődés mélysége, munkaerkölc, őszinteség, önuralom, kitartás, intelligencia (eredetiség, képzelet, memória, önállóság, ítélőképesség, kombinálóképesség, realitásérzék), emocionális érzékenység stb.

A tehetségfejlesztő pedagógus nem pazarolhat belül, nem teljesíthet lehetőségei alatt (még ha ez nálunk csaknem általános jelenség is). Pontosan ismernie kell *személyiség-eszköztárát*, s pontosan tudnia kell azt, hogy mi teszi mindig *hitelessé személyiségközlését*. Ugyancsak komoly pedagógiai tőke a kapcsolatépítési jártasság, a bizalomkeltéshez és fenntartáshoz

szükséges *szuggesztív* (másokra) *hatás*. Elengedhetetlen az együttműködés koordinálása, a sikerek és kudarcok kezelése, valamint a felismerési, kezelési és elviselési technikák magas szintje.

A tehetségpedagógus státusz tudati állapot is. Ez jelenti a kényszerpályák megértését és tudatos vállalását, (a) *kudarctűrő képesség* (frusztrációs tolerancia) erős voltát a hajtóenergiák megtalálásának és feltöltésének, valamint a kedvező lelki klímahangulat kialakításának képességét. Jelen van náluk a *fejlődésorientált gondolkodás* (b), a *hajtó erők* működésének megértésének megértése és *kézben tartása* (c).

A tehetségfejlesztő pedagógus *átfogó szerepe a tanítványok alkotásra orientálása*. Ehhez speciális tanári szemléletnek kell kialakulnia, amely (mintát adó) alkotásra való beállítódást eredményez, s feltétele alkotó-innovatív légkör megteremtésének. A tehetségfelméréshez, fejlődéshez, s a személyiségalkotáshoz elengedhetetlen az egyéni és csoportos alkotási technikák elsajátítása és a tanulóknak való átadás, kifejlesztés képességének a kialakulása.

A facilitátor (tehetségfejlesztő) pedagógus személyiségének felmérése és fejlesztése

Bevezetésül nézzük meg, fejleszthető-e a segítő (pedagógus) személyisége? Egyértelmű a különböző felfogásokból az, hogy a személyiség pszichológiai szerveződése alakítható, képlékeny, rugalmas és állandó változásra, nagyfokú alkalmazkodásra képes - a külső (környezeti) és a belső (öröklött és szerzett) hatások függvényében.

A személyiség magába foglalja az ember lelki életének azon jellegzetességeit, tulajdonságait, megnyilvánulásait, amelyek, egyértelműen megkülönböztetik őt másoktól, vagyis meghatározzák az egyén személyes stílusát és befolyásolják a környezetével való kapcsolatát.

S milyen a segítő ember, a fejlesztőtanár, a facilitátor személyisége?

Egy hazai kutatás (Galambos, 1991) hat fő tulajdonságcsoporthoz meglétét és magas értékét tartja elvárhatónak a humán pályán dolgozóktól. Ezek a következők:

- Általános és szakmai intelligencia, kompetencia,
- Személyes irányultság, önbizalom,
- Másokra irányulás, szociabilitás,
- Emocionális stabilitás, én-erősség,
- Erkölcsiség, altruizmus (erős superego),
- Gyakorlatiasság (praxernia).

A következőkben két mérési lehetőséget vázolunk fel dióhéjban. A segítő pályára való kiválasztásnál *alapszempont a személyiségtérképkészítés* (diagnózis) és a pedagógusi - emberi perspektíva-tervezés. A komplex személyiségtérkép elkészítéséhez mérni kell pl. a sajátos iránti *attitűdöt* a proszociális jellemzők erősségét, az (ön és másokra vonatkozó) előítéletességet, toleranciát, a pedagógus identitást, a kommunikációs képességeket és az interperszonális készségeket, a munkamotívumokat, az elégedettség - szintet, az alkalmasság-, a befogadottság- és az értékesség érzését, az én-erőket (magabiztosság, elégedettség az én-képpel és a testképpel, önértékelés, belső igény szint és becsvágy, a sikerorientációs - kudarcckerülés szintje, stb.). A személyiségtérkép-készítésre alapozható csak a fejlesztés. A pszichológiai csoportmunkával folyó fejlesztés vonatkozhat a személyes hatékonyságra, az interperszonális érzékenységre és a speciális személyiségjegyek erősítésére.

A *személyiségprofil* készítésében a lehető legtöbb szükséges tesztet használjuk fel. Mi itt a „Tíz teszt kihíváskezelő készségek fejlesztésére” (Külker. Főisk. 1992) eszközre építettük a

mérési lehetőség bemutatását. De ugyanígy készíthetjük el a pedagógusok speciális tulajdonságai feltérképezését is.

A személyiségprofil megrajzolása: a személyiségprofil – igaz, hogy csak tíz tesztben való kifejeződésre épített – megrajzolása tulajdonképpen *diagnóziskészítés*. A diagnózis megmutatja az illető egyén önpercepcióját és önreflexióit, továbbá beállítódásait, előítéleteit, véleményét, viselkedésmódját és irányt ad az erős(ebb) és gyengébb személyiségjegyek számbavételét is lehetővé téve térkép megrajzolásához (1. ábra).

1. ábra: Diagnózislap részlete

Diagnózislap										
Név.....		Cím.....						Dátum.....		
Kifejeződés	Magabiztosság	Kockázatvállalás	Elővigyázatosság	Függetlenség	Önzetlenség	Emberismeret	Teherbírás	Tolerancia	Becsúvágy	Beleérzőképesség
nagyon erős	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
erős	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
átlagos (közelít az erőshöz)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
átlagos (közelít a gyengébbhez)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
gyengébb	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

A (diagnózislapra) rajzolt *személyiségprofil* lehetőséget ad az adott személyiség jobb megismerésére és reakciói mélyebb megértésére. Ugyanakkor ez a felmérés alkalmat ad arra is, hogy a teszt kitöltését vállaló személy *össze tudja vetni* önpercepcióját, azt, amit gondol adott személyiségjegyeiről, és azok tesztben való kifejeződését. S – ha mindez csoportos gyakorlatok közben – összehasonlíthatóvá válik a csoport által tükrözött jelzésekkel, akkor így a felmérés a realisabb önismereti szint kialakulását is segíti.

A felmérést végző – erre kiképzett – személy számára *az adott személyiségprofil jelzi* a kihívások kezeléséhez, a kiegyensúlyozott életvitelhez *szükséges személyiségjellemzők szintjét és állapotát*.

Ezek után nézzük meg azt, hogy hogyan rajzolhatunk személyiségprofil!

A javasolt szempontok szerint töltsük és töltsük ki a tíz tesztet! Az a jó megoldás, ha – Dr. Ranschburg Jenő javaslatát figyelembe véve – a teszteketszám szerinti sorrendben töltjük ki, anélkül, hogy a kitöltő személy tudná azt, hogy milyen személyiségvonás vizsgálata következik. Ezután értékeljük a teszteketszám szerinti sorrendben töltjük ki, anélkül, hogy a kitöltő személy tudná azt, hogy milyen személyiségvonás vizsgálata következik. Ezután értékeljük a teszteketszám szerinti sorrendben töltjük ki, anélkül, hogy a kitöltő személy tudná azt, hogy milyen személyiségvonás vizsgálata következik.

Végezetül röviden tekintsük át a facilitátor domináns jegyeit, az alkalmazható mérőeszközök jelzésével:

1. A pályakívánás és elégedettség magas foka
Tesztek: Motivációs teszt; A munkával kapcsolatos igények;
2. Összehangolt önismeret
Tesztek: BRÉK-próba; Önértékelés-teszt; Extroverzió-introverzió 1.- 2. kérdőíve;
3. Empátiás hajlam
Tesztek: Deutsh-Madle-féle kérdőív;
4. Kongruencia (C-H-Q)
Tesztek: Montágh-Koncz-féle hitelesség-rács; Személyiség-profil térkép teszt;
5. A szociális kívánalmaknak való megfelelés tükörvisszajelzésekkel
Tesztek. Én–dinamika térkép; Interperszonális készségteszt;
6. Stressz- és konfliktuskezelés
Tesztek: Magatartás stressz-helyzetben; A kivédhetetlen stressz megküzdési stratégiái (Mentor, 2008/4 38-39. old.)
7. Akceptálás
Tesztek: Meg nem felelés érzése; Emberismeret–teszt; Egyszerű személyiség-vizsgálás;
8. Gyermeismereti kompetencia
Dr. Tóth László írásai alapján
9. Reflexió és diagnosztizáló képességek
Tesztek: Az önelfogadás kérdőív; Én-erő teszt; Kommunikációs képességek és stílus tesztek; Emberismeret-teszt;
10. Fittség és komfortérzet
Tesztek: Fittség–teszt; Személyi-marketing teszt;
11. Önkarbantartó-, energiakezelő képesség
Tesztek: Kiegész-kezelési teszt, (Mentor, 2008/5-6. 40-41. old.); A legnagyobb erő; (a Pásztorfi-féle önszuggesztívó)

Mérőeszközök a jelzettekén kívül:

- Daróczi S. és Koncz I.: Szociopedagógiai analízis I-II (2002);
- Mérei F. és Szakács F.: Pszichodiagnosztikai vademecum (1992);
- Koncz I. és Ranschburg J. : Sarokpontok (MTA Pszichológiai Intézete; (1998)

kötetekben található meg.

Irodalom

- Balogh L. és Koncz I. (1998): *A pedagógusok kiválasztása, személyiségük fejlesztése*. Brüsszel.
- Balogh L. és Koncz I. (2008): *Kiterjesztett tehetséggondozás*. PEME, Budapest.
- Balogh László, Bóta Margit, Dávid Imre (1999): Tehetséges tanulók – pedagógusok – iskolai fejlesztés. In Balogh László (szerk.): *Tehetség és iskola*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen. 9–51.
- Bishop, W. E. (1975): Characteristics of teachers judged successful by intellectually gifted, high achieving high school students. In: Dennis, W. D. (Ed.): *The intellectually gifted*. New York: Grune & Stratton.
- Biddle, B.J. (1987): *Teacher Roles*. Oxford: Pergamon Press.

- Cropley, A. és McLeod, J. (1986): Preparing Teachers of The Gifted. *International Review of Education*, June 1986, Volume 32, Issue 2, pp 125-136.
- Daróczi S. és Koncz I. (2002): *Szociopedagógiai analízis és fejlesztő technikák I-II*. BDF, Szombathely, BDF.
- Feldhusen, J. F. (1984): The pursuit of excellence in gifted education. In: Feldhusen, J. F. (Ed.): *Toward Excellence in Gifted Education* (pp. 1-16). Denver, Col: Love.
- Fontana, D. (1991): *Psychology for Teachers* (Ford. Koncz András, 1998) London: Macmillan Education UK
- Goldhaber, D. D., and Brewer, D. J. (2000). Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement. *Education Evaluation and Policy Analysis* 22: 129-45.
- Gustafsson, J. (2003). What do we know about the effects of school resources on educational results? *Swedish Economic Policy Review*, 2003 (10), 77–110.
- Hultgren, H. M. és Seeley, K. R. (1982): *Training teachers of the gifted: A research monograph on teacher competencies*. Denver: University of Denver School of Education.
- Koncz I. és Ranschburg J. (1993): *Kihívások és alternatívák a kamaszkorban*. MTA Pszichológiai Intézete, Budapest.
- Koncz I. (1999): *A pedagógus szerepe a tehetségfejlesztésben*. DE, Debrecen.
- Koncz I. (2002): *A pedagógusi – pedagógiai kompetencia*. BDF, Szombathely.
- Koncz I. (2005): *Kamaszkapaszkodó*. Urbis Kiadó, Budapest.
- Koncz I. (2006): A pedagógusszerep In Balogh L.: *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Kiadó, Budapest. 247-308.
- Koncz I. és Kovács J. (2011): *Önismereti sarokpontok*. Fapados könyvkiadó, Budapest.
- Maker, C. J. (1975): *Training teachers for the gifted and talented: A comparison of models*. reston, VA: Eric Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children, Council for exceptional Children.
- Monk, D. H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. *Economics of Education Review*, 13, 125-145.
- Mönks, F. J. és Knoers, A.M.P. (2004): *Fejlődéslélektan*. Urbis könyvkiadó, Budapest.
- Mulhern, J. D. és Ward, M. (1983): A collaborative program for developing teachers of gifted and talented students. *Gifted Child Quarterly*, 27, 152-156.
- Ranschburg J. (2013): *A serdülőkor*. Saxum Kiadó Kft., Budapest.
- Ranschburg J. és Koncz I. (1992): *Tíz teszt a kihíváskezelő készségek fejlesztésére*. Külker. Főisk., Budapest.
- Rosenshine, B. (1971): *Teaching behaviours and student achievement*. London, England: National Foundation for Educational Research.
- Ryans, D.G. (1960): *Characteristics of Teachers*. Washington: American Council on Education.
- Silverman, R. E. (1982): *Psychology*. New York: Prentice-Hall.
- Sisk, D. (1975). Teaching the gifted and talented teachers: A training model. *Gifted Child Quarterly*, 19, 81–88
- Teacher Matter: Attracting Reveloping and Retaining Effective Teachers*, OECD (2005)
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen.
- Wilson, S., Floden, R.E. és Ferrini-Mundy, J. (2001): *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*. Washington: University of Washington.

**„HOGY EGYÜTT TISZTÁBBAN LÁSSUNK...!”
VAK FIATALOK ÉS FELNŐTTEK TÖBBSZEMPONTÚ PSZICHOLÓGIAI
VIZSGÁLATA**

Szerző:

Balogh Ádám
Debreceni Egyetem

Szerző e-mail címe:
baloghadam92@gmail.com

Lektorok:

Dávid Imre
Debreceni Egyetem

Szabó Edina
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Balogh Ádám (2015): „Hogy együtt tisztábban lássunk...!” Vak fiatalok és felnőttek többszemponutú pszichológiai vizsgálata. <i>Különleges Bánásmód</i> , I. évf. 2015/4. szám, 21-45. DOI 10.18458/KB.2015.4.21

Absztrakt

A jelen tanulmány a látássérültek kötődési mintázatára és szorongására fókuszál a iskolák szegregált vagy integrált jellege, illetve a látás elvesztését jellemző életkor és a mód aspektusából. Minta: 86 vak személy (48 nő és 38 férfi, átlag életkor: 37,4 év; SD = 15,4 év), akiknek 50%-a szegregált, 50%-a integrált oktatásban vett részt iskolás éveit alatt. Módszer: RSQ Kapcsolati kérdőív, Beck-féle Szorongás Leltár, iskolákkal és a látás vesztes idejére és módjára vonatkozó kérdések. Eredmény: a vakok között magas az elkerülő kötődésű személy, a szegregált vagy integrált képzésnek azonban nincs szignifikáns hatása sem a kötődési mintázatra, sem a szorongásra. A látás elvesztés életkorának és módjának sincs szignifikáns hatása e változókra.

Kulcsszavak: fogyatékoság, vakság, oktatás, szorongás, kötődés

Diszciplínák: pszichológia, gyógypedagógia

Abstract

„SO THAT WE CAN SEE CLEARLY...!” BLIND YOUNG AND ADULT PEOPLE'S PSYCHOLOGICAL EXAMINATION FROM DIFFERENT POINT OF VIEWS.

This study focuses on the attachment style and anxiety of blind persons in connection with segregating and integrating types of schools, and the age and mode of losing their sight.

Sample: 86 blind person (48 female and 38 male, mean age is 37,4 years; SD = 15,4 years), 50% of sample learnt in segregated school, and 50% of them learnt in integrated school during their school years. Methods: Relationship Scale Questionnaire, Beck's Anxiety Inventory, questions about schools, and age and mode of losing sight. Results: blind people show higher rate of avoiding attachment. There is not significant difference between segregated or integrated education and the attachment style and anxiety. The age and mode of losing sight has not effect on these variables.

Keywords: handicapped, blind, education, anxiety, attachment

Disciplines: psychology, special education

Mit jelent számunkra a vakság? Sokan sokfélét gondolnak a vak emberekről. Ha meglátnak egy vak embert, azonnal eszükbe jutnak azok a sztereotípiák, azok a beszűkült gondolkodásmódra emlékeztető diszkriminatív megjegyzések, amiket a könyvek, a média vagy éppen a nagysikerű mozifilmek hitettek el velük. Sokan úgy vélik, hogy „egy vak ember az vak”. Ez alatt azt értjük, hogy nem tudnak elvonatkoztatni a vakság tényétől. A vakság által ítélik meg az embert, anélkül hogy megismernék magát a személyiségét. Tudnunk kell, hogy a vakság az önmagában nem alkot embertípust. Nincs egy olyan klisé, ami eldöntené, hogy ha valaki vak, akkor ilyen vagy olyan lesz. A vakok ugyanúgy lehetnek barátságosak, szimpatikusak, segítőkészek, ahogy lehetnek önzők, beképzettek és barátságtalanok is. A vakság csupán egy állapot, ami befolyásolhatja a személyiséget, annak fejlődését (Pálhegyi, 1981).

Az emberek sokszor úgy gondolják, hogy őket nem érheti ilyen baj, ők védve vannak minden fogyatékoságtól. Így nem egyszer gyakorta lenézik és kiközösítik azokat, akik különcökként speciális iskolákba járnak. Megbélyegzik őket csupán azért, mert nem velük egy iskolába járnak. Rendszerint sejtelmük sincs, hogy mennyi kárt tudnak ezzel okozni. Azonban nemcsak a kortársak követhetnek el hibákat, hanem a szülők is, akik gyakran nem jó indítékkal íratják be gyermekeiket szegregáló intézménybe. Számtalan problémát tud okozni ez a szülői hozzáállás.

Ahogy a fentiekből kiderül, jelen tanulmány legfőbb témája a vakság, s alanyai maguk a vak személyek. Szakirodalmi tájékozódásunk során úgy tapasztaltuk, hogy a szegregált és integrált intézmények előnyei és hátrányai számtalan tudományos műben fellelhetők. Arról ugyanakkor kevesebb szó esik ezekben a művekben, hogy az ezekben az intézményekben tanuló vak diákok milyen nehézségekkel szembesülnek életük során, személyiségükre miként hat a vak lét. Ezért e tanulmányban elsősorban ezt fogjuk vizsgálni. Nevezetesen legfőképp is azt, hogy ha valaki szegregált vagy integrált iskolába jár, az milyen hatással van családi kapcsolataira, állapotának elfogadására és életének különféle egyéb aspektusaira.

Mielőtt azonban a konkrét kijelölt témát kifejtenénk, az általam olvasott szakirodalmak legfőbb megállapításait, következtetéseit áttekintve és bemutatva elemezzük a jelenségkört, a problémát. Elsőként maguknak a látássérülteknek az intézményes oktatását követjük végig a történelem során. Végül a látássérültek pszichológiáját mutatjuk be a témához kapcsolódó legfontosabb témákban. Ezek a következők: család, önel fogadás, börtönszerű frusztrációs alaphelyzet és az adleri individuálszichológia értelmezési keretének fogalmi mentén: a kisebbség komplexus, a kompenzálás és a fölényre törekvés tartoznak ide.

A látássérültek szegregált és integrált oktatásának története

Szegregáció: az első intézményes keretek közt létrehozott iskola Párizsban alakult meg 1784-ben Valentin Haüy vezetésével. Innentől kezdve Európában a párizsi vakok iskolájának mintájára sorban nyitották meg az országok saját iskoláikat. London 1799-ben, Bécs 1804-ben, Berlin 1806-ban alapított vakok számára oktatási intézményt. Talán nem meglepő hogy ebben az időszakban indult meg igazán intenzíven az oktatás fejlesztése vakok számára. A felvilágosodás kora számtalan tudományos és ipari felfedezéssel büszkélkedhet, számtalan híres tudós és kutató élt ebben az időben. Köztük Kempelen Farkas is (a kor híres magyar polihisztor), aki maga is tett a vakügyért. Hiszen ő alkotta meg az első író és nyomtató gépet Maria Theresia Von Paradise híres vak énekesnő számára. A nagy ipari fejlettségnek köszönhetően a vakokat javarészt valamely ipari tevékenység végzésére tanították ki. Emellett a párizsi intézmény elvégzését követően szükséges volt 1-2 év próbaév, ahol is felkészítették a diákokat és megállapították, hogy képezhető-e vagy el kell bocsátani. A próbaidőszak után jött elsőként négy év általános képzés, amit később nyolc évre növeltek. Az iparon kívül még lehetőségük volt a vakoknak zenei képzésben részt venni. De ez már valóban csak a gazdagabb és jómódú családoknak állt lehetőségként rendelkezésre. Ritkább esetben tanári képzésben is részt vehettek (például Braille - Pajor, 2010). Bostonban is alakult vakoknak iskola John Dix Fisher és Samuel Gridley Howe vezetésével. Jártak a párizsi intézményben és ott megfigyelték, hogy milyen eszközökkel és módszerekkel tanítják a vakokat. Az eszközöket ők nem tartották megfelelőnek, ezért saját iskolájukban nekifogtak szemléletesebb eszközök megalkotásának. Ugyanezt tette a bécsi iskola igazgatója, Johann Wilhelm Klein, aki dombornyomásos térképeket és dombornyomásos latin írást hozott létre, ami ma is a nevét viseli (Pajor, 2010).

Hazánkban a Habsburg Birodalom többi tagországához képest későn kezdődött el a vakok oktatása. 1825-ben egy Beitl Rafael nevű cseh származású tanár vitte a pozsonyi országgyűlés elé a vakok oktatásának kérdését. Bemutatta tanítványait, aminek felhívó jellege lett volna. A bemutató nem váltott ki általános érdeklődést, de József nádor és felesége támogatták az ötletet és adományt is adtak a tanárnak és tanítványainak. Később szorgalmazták, hogy kerüljön fel Budapestre az oktatás helye. Az intézet négy tanulóval rendelkezett és 7-14 éves kor között vállalta az oktatást azzal a feltétellel, hogy a vak diáknak nincs más fogyatékosága. Német nyelven folyt az oktatás. Az első igazgatója Beitl Rafael volt, és munkatársával meg is alkották az első szervezeti szabályzatot a tantervvel együtt. A tanulókat három „rendbe” sorolták:

- akiket a nemes emberbarátok által gyűjtött adományok kamataiból neveltek,
- akiket a földesuraik vagy más jótevők által fizetett összegekből neveltek,
- akik tehetősebb szülők gyermekei voltak (Pajor 2010, 54. o.).

Az intézet csak adományokból tudta magát fenn tartani, s ez folytatódott a következő igazgató idejében is. Az intézet át tudott költözni egy másik épületbe, s egyre jobban kiépült az oktatás megszervezettsége. A korhatár lecsökkent, s a tantervben lévő tantárgyak teljes mértékben megegyeztek a népiskolák tantervével. Külön hangsúlyt fektettek a vallás oktatására, ezen kívül zenét és kézművességet is tanítottak. A párizsi rendszert alapul véve itt is volt lehetőség tanárnak képezni magukat, zenét tanulni vagy pedig különféle mesterségeket elsajátítani.

Az intézetet elsőként 1838-ban érte egy csapás, amikor is az árvíz sok épülettel együtt az iskolát is elmosta, majd 1842-ben az országgyűlés visszautasította az adományozást. Ennek hatására Kossuth Lajos kezdeményezett magángyűjtést, a vakok új intézetének felépítéséért. Az így gyűjtött pénzüsszegekből építettek egy intézetet, ami már közel száz tanuló befogadására volt elegendő. Az intézet ezen kívül várta az államosítást, ami azt jelentette, hogy országos szintre

bővítik a tanulók befogadását. Az épület 1901-ig látta el feladatát, az államosítás viszont csak 1873-ban jött létre. 1901-ben egy új épületet adtak át, ami akkor 200 diáknak adott helyet és ami a mai napig is működik mint a vakok általános iskolája. Ide 8-10 éves korban kerültek be a gyerekek. Öt évig általános képzésben vettek részt, majd három évig valamilyen szakmára tanították ki őket. 1928/1929. újabb mérföldkő volt a szegregált oktatásban: Herodek Károly igazgató megszervezte a gyengénlátók szakszerű oktatását Magyarországon (Pajor, 2010).

A következő években egyre fejlettebbé vált az oktatás az intézményben. A tanterv egyre kidolgozottabbá, egyre szélesebb körűvé vált. Az intézmény által adott év végi bizonyítvány egyenjogúvá vált a normális iskolák által adott bizonyítvánnyal. Ezekben az időkben a vakok számára kialakított óvodák is fejlődtek, ahol az alapvető készségeket sajátították el és részben felkészítették az iskolára a kisgyerekeket.

Amint az látható, a szegregált oktatásnak a látássérültek körében elég nagy múltja van. Az ép látó gyermekek oktatásához képest persze önmagában ez a közel kétszáz év is egy rövid időszaknak tekinthető. Amennyiben azonban figyelembe vesszük, hogy a régebbi korokban egyáltalán nem fektettek hangsúlyt a látássérültek oktatására, máris hatalmas előre lépésnek számít. A speciális intézmények legfőbb tevékenysége a speciális tanterv létrehozása, mint ahogy azt láthatjuk is az előbb leírtakból. Biztosították és biztosítják még a mai napon is a fogyatékos személyeknek a megfelelő, számukra is elérhető oktatást (Csányi, 2000). Maguk a speciális iskolák figyelembe veszik a sérült gyermek esélyegyenlőségének biztosítását is és a társadalomba való integrálásra is hangsúlyt fektetnek. A probléma ott kezdődik, hogy - bár hangsúlyt fektetnek az integrációra-, de azt a képzés végére helyezik (Csányi, 2000).

Integráció: az integráció szó jelentése az, hogy kisebb részeket egybe vonunk a többséggel. Tulajdonképpen ezt tesszük az oktatásban is, mikor egy sérült gyermeket ép diákokkal együtt oktatunk. Ám a dolog nem ilyen egyszerű, mint ahogyan azt meghatározza az előbbi rövid definíció. Az integrálásnak sokféle típusa van az alkalmazkodás és az integrálás mértékét tekintve is. A sérült- esetünkben látási fogyatékos - gyermeknek alkalmazkodnia kell alátók csoportjához és viszont. Másképp nem működnének a különféle interakciók a tanulók között. Ennek az alkalmazkodásnak három típusa lehet: asszimiláció, akkomodáció és adaptáció. Az asszimiláció esetében csak is a sérült gyermek alkalmazkodik, tehát a kisebbség fog asszimilálódni a többséghez. Ahogyan érezhetjük, ez a megoldás nem teljes mértékben helyes, hisz így a fogyatékos gyermek nagymértékben háttérbe szorulhat és nem tudja megfelelőképpen érvényesíteni majd magát. Az akkomodáció esetében már fordítva áll elő ugyanez a helyzet. A többség fog alkalmazkodni a kisebbséghez. Ez szintén nem szerencsés, hisz ilyenkor az ép látó diák érezheti úgy, hogy a látássérülttel kivételt tesznek. Így az ép látó valószínűleg nem fogja igazságosnak érezni a helyzetét. A legmegfelelőbb helyzet az adaptáció lenne: ilyenkor ugyanis egy kompromisszumokra alapuló kölcsönös alkalmazkodás történik.

Az integrálás mértékét tekintve is megkülönböztethetünk szinteket (Csányi, 2000). Az egyik legegyszerűbb szintje a lokális integráció. Ilyenkor a szülő az adott település iskolájába írhatja be gyermekét, ahol a tulajdonképpeni integrálás nem történik meg. Mivel a fogyatékos diák csak egy intézménybe jár ép társaival. Ugyanakkor se közös tanórák, se közös szabadidős programok nincsenek. Ez csupán a távolsági problémát oldja meg: a szülőnek nem kell távoli speciális intézménybe írni gyereket, és így nem kell a gyerekek elszakadnia családjától. A következő fokozat a szociális integrálás, ahol már a közös intézmény mellett gyakoriak a közös szabadidős programok is. Ám feltétlenül meg kell jegyeznünk, hogy szociális integráció esetében a fogyatékos diákok továbbra is speciális, számukra kifejlesztett tanórákon vesznek

részt, elkülönítve ép társaiktól. A legmagasabb szint - és egyben a legkedvezőbb- a funkcionális integrálás lenne. Az akadályozott gyermek nem csupán egy épületben van társaival, hanem közös óráik és közös szabadidős programjaik vannak. Ettől a helyzettől egy fokozattal rosszabb a részleges integráció, amikor csak néhány tanóra közös, a legfontosabb tantárgyakat még mindig elkülönítve oktatják. Fontos megemlíteni két minőségi különbséget is az integráció esetében. Maga az integráció szó vált népszerűvé és mindennapi kifejezéssé arra a helyzetre, ha együtt oktatják a két gyermekcsoportot. Azonban az integráció önmagában csupán „fogadást” fejez ki. A „fogadáskor” a fogyatékos gyermek csupán bekerül az osztályba, változás nem fog történni az oktatási módszerek és az elvárások terén. Ebben az esetben minden feladat a gyógypedagógusra hárul. Maga a tanító pedagógus nem változtat teljesítmény-orientált nézetein, továbbra is az átlagos szintet fogja mértékként tekinteni. A sérült gyermek ebben a csoportban csupán egy „megtúrt” tag -gondoljunk az asszimilációra. A „befogadás”, azaz az inklúzió a célszerűbb helyzet. „Befogadás” esetében a fogyatékos nem csupán „beteszik” egy csoportba, hanem annak megjelenésével átalakítják az oktatási módszereket, a pedagógus együttműködve a gyógypedagógussal úgy módosítja tanítási szokásait, és elvárásait, hogy az megfelelő színvonalú és teljesíthető legyen mind az ép, mind a sérült gyermeknek. Az inklúzív oktatás teljes mértékben „beépítené” az akadályozott gyermekeket az iskolákba vagy óvodákba, nem csupán hozzászoktatná kortársaikat és tanítóikat az együttműködésre, hanem attitűdöket is megváltoztatná vele. Ezen felül az inklúzió a diszkrimináció elleni harcban is előrelépést jelentene. Minden pozitív hatása ellenére azonban az inklúzió nem nyert túl nagy teret még a magyar oktatásban, nincs számottevő intézmény ahol inklúzívan tanítanak diákjaikat (Csányi, 2000). Az integráció fajtáinál még meg kell említeni a spontán integrációt, ami egyik eddigi kategóriába sem sorolható be. A spontán integrálásban a szülőket és a gyermeket nem segíti szakember, sőt sokszor kivizsgálás sem történik. A fogyatékos bekerül településének iskolájába, az ottani tanárok beleegyeznek, vagy nem is törődnek vele. Annak köszönhetően, hogy nincs semmilyen szakember a háttérben, a gyermek teljes mértékben tanárai segítőkészségében, és pozitív hozzáállásában bízhat. A spontán integrálásnak kedvező esetekben sok pozitív hatása lehet. Példának okáért a fogyatékos már iskolás korában beilleszkedik a közösségbe. Ugyanakkor ebben rejlik a legnagyobb veszélye is. Amennyiben súlyosabb fogyatékoságról van szó, az intézmény, konkrétan a tanító pedagógusok nincsenek felkészítve az egyedi tanítási módokra. Az iskola nem rendelkezik megfelelő eszközökkel és a kortársak a felvilágosítások hiányában kiközösíthetik a fogyatékos gyermeket. Sajnos Magyarországon a spontán integrálásban tanuló sérült gyermekek száma igencsak számottevő, amin sürgősen változtatni kell (Csányi, 2000).

A látási fogyatékosok integrált oktatása hazánkban sem ismeretlen, viszont igen kis múltra tekint vissza. Az 1900-as évek elején Mihályik Szidor igazgató pártolta az integrációt, mert úgy gondolta, ha lehetőség van rá, hogy a vak diákok hallás után együtt tudjanak tanulni a látókkal, akkor ezt a lehetőséget nem szabad elvenni tőlük. Kijelentette, hogy törvényileg szabályos egy vak oktatása ép iskolában, csak a gyakorlat nem teszi lehetővé (Mihályik, 2000). Az ép iskolákban nem voltak felkészülve a vak diákok oktatására. A következő évtizedekben egyre jobban próbálták megvalósítani az integrációt. Részleges integrálás már működött és a családokat is bevonták az oktatásba. Az első - valóban hivatalos és intézményi - lépés azonban 1994-ben lépett életbe, amikor is két utazó tanári posztot jelöltek ki, akiknek a feladata az volt, hogy országosan járjanak az integráltan tanuló diákokhoz és segítsék azokat. Ma hét ilyen poszt van. 2000-ben a fővárosi önkormányzat módszertani központtá nyilvánítja a látássérültek iskoláit. Így új lendületet vehetett az integrált látássérültek, szüleik és iskoláik megsegítése.

Egységes gyógypedagógiai módszertani intézmények először 2003-ban alakulnak, és így egyre több mindenben tudnak segíteni az integrációban. Az általános, középiskolás és esetenként a felsőfokú intézményben tanulók, azok szülei és tanárai részére tanfolyamok, nyíltnapok, bemutató órák, nyári táborok és az integrált intézményben történő tanácsadások jönnek létre (Pajor, 2010).

A látássérültek pszichológiája

Család: minden gyerek fejlődése szocializációja és személyisége kialakulása szempontjából a család a legfontosabb közeg. Amilyen környezetben és amilyen neveltetések között nő fel, olyanná fog válni a gyerek. Bowlby úgy határozza meg a családot, mint a tagok egymás iránti ragaszkodása útján kialakult konstrukció. Winnicott a család alapjának az anya és az apa szövetségét tekinti, közös felelősség tárgyaként pedig az együtt létrehozott gyermeket, az új emberi lényt nevezi meg. Rutter pedig védelemként, meghitt menedékként tekintett a családra. A mai családok igen változatosak: vannak egyszülős családok, átlagos nukleáris családok, nagy családok vagy éppen nevelőszülős családok. Egy közös pont van minden családban: a közös kommunikációs rendszer. Megértik egymás hangsúlyváltozásait, metakommunikációit, mimikáit, egyéb nem verbális jelzéseit. Egyedül a sérült gyermeket nevelő családokban van ez másképp. Ott mintha elveszne ez a készség. Talán a trauma hatására, de nem képesek megérteni a különféle jelzéseket, verbális és nem verbális jeleket. Minden családtag a saját érzelmi libidója, állapota és saját értelmezési módja szerint lát minden jelzést és ezek alapján formál véleményt is (Kálmán és Könczei, 2002). Minden családtag más-más reagálási móddal rendelkezik a fogyatékos családtag felé, s mindenki másféle viselkedést mutat. A következőkben leírom, hogy az egyes családtagok miként viselkednek ebben a helyzetben. Főként a látássérültekre összpontosítva, de lesznek olyanok is, amikor általánosságban, mindenfajta fogyatékos gyermek családjára vonatkozóan írok.

Anya és gyermeke közti kapcsolat: biztosan kijelenthetjük, hogy nem csak a vak, hanem az ép látású gyermek szempontjából is a legfontosabb hozzátartozó az anyja. Az anya az, aki kihordja őt, aki megszüli. Vele alakul ki a legelső és legszorosabb kapcsolat. Ezért fontos, hogy mélységében áttekintsük az anya traumáját, pszichés reakcióit abban az esetben, ha gyermeke nem olyan lett, mint amilyenre várt.

Az anya alapvetően várja gyermekét, úgy tekint rá, mint az egyetlen olyan személy, aki akkori állapotában, születésével a legnagyobb boldogságot tudja adni. Tervezget még születése előtt, türelmetlen és kíváncsi. Ám míg az ép gyermek születése öröm, vidámság a családnak és az anyának, addig a sérült gyermek születése szomorúság és fájdalom. Míg gyermekében anyja normális esetben jövőjét látja, tervezeti jövőjét, önmegvalósítást remél, büszkeség tölti el, addig vak gyermek születése esetén anyja kétségbeesik, gyermekében csak a szenvedést, a kínt látja, nem nyújt örömet gyermekének látványa, s csak a megbélyeg-zettségre, a kizártságra tud gondolni (Illyésné et al, 1987; Kálmán, Könczei, 2002; Pálhegyi, 1981; Pálhegyi, 1998). Gyermekére gyakran nem tud úgy tekinteni, mint sajátjára, nem képes elfogadni, hogy ilyesmi történt. Ezek a gondolatok, ha megjelennek az anyában, teljes mértékben tudattalanok (Pálhegyi, 1981). Ugyanakkor az anyában, mivel már személyisége kialakult, benne van az az interiorizált, ösztön törekvéssé alakult követelmény, hogy az anya szeresse gyermekét (Pálhegyi, 1998). A fogyatékos gyermek jelenléte hatalmas terhet jelent az anyának és egyben az egész családnak. Ez a teher szinte alig, vagy néha nem is elviselhető, s az anya szinte beleroppan gyermeke pusztá látványába is (Illyésné et al, 1987).

Ahhoz, hogy megértsük az anya viselkedési módjait, meg kell néznünk, hogy milyen kötődés alakul ki egy normális gyermek és anyja között, s a kötődésnek milyen formái vannak. Először is tudnunk kell, mi is az a kötődés. A kötődés alapkonceptióját elsőnek John Bowlby írta le. A kötődést egy ösztön alapú viselkedéses mintázatnak írta le, amelynek a legfőbb biológiai funkciója a védelem biztosítása. Elképzelése szerint a csecsemő egy bioszociális ösztönnel születik, amely arra készíti a csecsemőt, hogy az őt gondozó személlyel szoros kapcsolatot alakítson ki. A csecsemő számára a kötődő személy biztosítja veszélyhelyzetben a biztonságot, így a közelsége elengedhetetlen. A kötődési rendszer úgy működik, hogy amikor a gyermek explorál, akkor ez a rendszer inaktív állapotba kerül. Viszont amikor a gyerek elér egy bizonyos távolságot és már nem érzi magát biztonságban, akkor aktiválódik, s újra beállítja a megfelelő távolságot. A későbbiekben Ainsworth kialakított egy vizsgálati módszert, az idegen helyzet vizsgálatát, amellyel a másfél éves korú gyermekek kötődését lehet vizsgálni. A vizsgálatok alapján négy különböző kategóriát különítettek el:

Szervezett kötődési mintázatot mutató csoportok:

- Biztonságosan kötődő gyerekek. Az anya a biztonság bázisa, nyugodtan indulnak explorációra. Szétválasztás esetén explorációjuk csökken, hiányolják az anyát. Újra egyesülésnél aktívan üdvözlik, keresik a kontaktust, majd megnyugvás után újra explorálnak.
- Bizonytalan, elkerülő csoport. Többet explorálnak, anyjukra nem figyelnek. Szeparáció esetén enyhe distressz, enyhe válaszreakció. Újra egyesüléskor belemélyed az explorációba, nem foglalkozik anyjával. Anyja közeledésére ellenállással, olykor merevséggel reagál. Az exploráció fontosabb a kötődésnél.
- Bizonytalan, ambivalens csoport. Kezdetektől keveset explorál, nem mozdul anyja mellől. Szeparálás esetén megnyugtathatatlan. Újra egyesüléskor gyakran ellenáll anyja vizsgálatának, dührohamot kap, vagy épp túlzott izgalom jellemzi. Nem talál megnyugvást anyjánál. Itt a kötődés a fontosabb, a gyerek szinte egyáltalán nem explorál.

Szervezett kötődési mintázatot nem mutató csoport:

- Dezorganizált csoport. A viselkedés zavart. Gyakran egyidejűleg ellentétes viselkedéseket mutat. Indirekt, sztereotip mozgások. A gyerek viselkedésében fellelhető a zavar és gyakran mutatja a gondozótól való félelmet is. Viselkedéses csend léphet fel.

A fogyatékos gyermek esetében az anya gyakran - mivel semmilyen tapasztalati tudása nincs - kétféle hibát követhet el. Elsőként is túlzott gondoskodással elkényezteti, mindenben kiszolgálja gyermekét. Félreértelmezi a szeretetet (Illyés, 1987; Illyésné et al, 1987; Isépi, 1996; Pálhegyi, 1981; Pálhegyi, 1998). Azzal, hogy kiszolgálja, mindenben csak ront a helyzeten. Ugyanis a gyerek egyrészt teljesen önállóan lesz, nem fogja tudni magát kiszolgálni, ellátni (Pálhegyi, 1981). A másik probléma az ezzel az anyai viselkedéssel, hogy a gyermek úgy fogja érezni, hogy sajnálják, önálló tevékenységektől szándékosan visszatartják. Így a túlzott segítségnyújtás is negatív tükkörré válhat, hisz a vak gyerek úgy fogja gondolni, hogy ő semmire sem alkalmas. Szerencsétlen, aki helyett mindent meg kell csinálni (Pálhegyi, 1981). Tehát ha az anya vagy bármelyik szülő sokáig érezteti azt, hogy „úgysem fogod tudni megcsinálni”, „várj segítek, mert ez neked nem megy”, akkor a gyerek ezt interiorizálni fogja,

és a fejében már úgy fog hangzani hogy: „úgy sem tudom megcsinálni”, „nekem ehhez segítség kell, mert nem megy úgysem” (Kálmán- Könczei, 2002). Ezzel az anyához nagy valószínűséggel ambivalens módon fog kötődni a gyermek. Úgy érzi, hogy semmire nem képes anyja nélkül, semmit sem tehet anyja hiányában. Az anya elérheti, hogy gyermeke csakis rá lesz utalva. Önállóan semmihez sem fog tudni kezdeni. Ilyen helyzetben maga az anya viselkedése is ambivalens, hiszen elkeseredett gyermeke sérülése miatt, nem tudja ezt a traumát feldolgozni. Vak gyerekeiben csak a fájdalmat látja, mint ahogy azt már korábban említettem. Mivel leplezni próbálja ezeket az érzéseket, büntudatból kényezteti gyermekét (Illyésné et al, 1987 ; Pálhegyi, 1998). Ezekon a problémákon kívül még okozhat szenzoros deprivációt is az a magatartás, hogy túlzottan féltik és magukhoz láncolva mindenben kiszolgálják a vak gyermeket. A szenzoros depriváció érzékleti ingerektől való megfosztottságot jelent. Az érzékszerv által kialakult pszichológiai üres mező, vákuum, amit a gyermek az önálló felfedezésekkel, a többi érzékszerv fejlesztésével pótolni tudna, ha hagynák (Pálhegyi, 1981).

A másik leggyakoribb helytelen viselkedési mód, amikor az anya nem törődik gyermekével, elhanyagolja és megfosztja minden gondoskodástól és szeretettől (Illyés, 1987; Illyésné et al, 1987; Isépi, 1996; Pálhegyi, 1981; Pálhegyi, 1998). Ebben az esetben sem alakulhat ki biztonságos kötődés, hisz az anya megvon minden figyelmet sérült gyermekétől. Így az anyja mellett, mégis szinte anyja hiányában kell felnőnie. Ilyen helyzetben gyakran előfordul az, hogy a szülők intézetbe adják a gyerekeket.

Ez a két magatartás teljes mértékében helytelen. Az anyának el kell fogadnia vak gyermekét úgy ahogy van, s őt is a család egyenjogú tagjának kell tekinteni. Ne élvezzen előnyöket más családtaggal szemben, de hátrányai se legyenek pusztán a fogyatékoságához való viszonyulás miatt (Illyés, 1987; Isépi, 1996). Szerencsére a fent említett két viselkedés mellett vannak ilyen szülők is. Idejében felfigyelnek a problémákra, nem szégyellnek segítséget kérni. Segítségkérés esetén a kapott tanácsokat meg is tartják (Illyésné et al, 1987).

Az anyára még jellemző egy bizonyos viselkedési mód. Akár fogyatékosan született gyermeke, akár később korban vált azzá, a fogyatékoság „felfedezése” után az anya örök csecsemőként fog rá tekinteni. Ez részben hasonlít az első leírt viselkedési módhoz, mert itt is úgy kezeli gyermekét, mintha örök időkre tehetetlen maradna. A különbség ott észlelhető, hogy hiába felnőtt korában válik fogyatékosá a személy, akkor is elveszti felnőtt jogait. Az anya továbbra is csecsemőként tekint rá, ami teljes mértékben káros annak személyiségére (Kálmán, Könczei, 2002).

Végigtekintettük, hogy milyen rossz viselkedési módokkal reagálhat az anya gyermeke fogyatékoságára. Ezek után szükséges megnéznünk, hogy milyen utat jár be az anya a gyermek születésétől az elfogadásig, s milyen védekezési mechanizmusok léphetnek fel. Pálhegyi Ferenc könyvében háromféle érzelmi elfogadást különböztet meg. Első a teljes érzelmi elfogadás: amikor az anya elfogadja érzelmileg a sérült gyermeket. Ugyanakkor nem biztos, hogy reálisan látja annak helyzetét és gyakori az irreális remény is a gyógyulásban. A második: a kedvezőtlen érzelmi viszony, amikor is vagy túlságosan gondoskodni akar gyermekéről, vagy pedig túlságosan elhanyagolja őt. Ezek mellett azonban biztosítani akarja a megfelelő fejlődéshez szükséges feltételeket, de nem tudja optimálisan megtalálni őket. Az utolsó mód az elutasító érzelmi elfogadás, amikor a problémák miatt másokat hibáztat az anya és a gyermek érzelmi igényeit sem elégíti ki (Pálhegyi, 1998).

Az elfogadás útját Kálmán Zsófia másképp írta le. Az ő gondolatmenete szerint a fogyatékos gyermek születésekor az anya egy egyfajta „bánat utcára” lép, ahol végig kell mennie, s eközben különböző szakaszokon esik át (Kálmán, Könczei, 2002). Az első szakasz a magány

szakasza. Ugyanis az ép gyermek megszületésekor a rokonság, a barátok, az ismerősök látogatóba jönnek, szinte „csodájára” járnak az újszülöttnak. Fogyatékos gyermek születésekor ez másképp van. A rokonság, a barátok, ismerősök nem akarnak alkalmatlankodni, nem akarják látni az anya szomorúságát. Úgy érzik, hogy jobban teszik, ha távol maradnak. A következő szakasz a tagadás szakasza. Ilyenkor az anya próbálja leplezni saját szomorúságát és közben a gyerek problémáit is részben vagy teljes egészében tagadni próbálja. Ezek után jön az okok és a bűnbakok keresése. Itt az utolsó szakasz előtt kitérnék arra, hogy az anya nem csak kétféle elhárító mechanizmust alkalmazhat fájdalomának elfojtására. A tagadás- amely révén minden bajt, köztük a betegséget is letagadja- tűnik a legegyszerűbbnek (Kálmán, Könczei, 2002; Pálhegyi, 1998). Használhat még projekciót, ahol is a fájdalmat és vele együtt a betegség kialakulásának felelősségét át projektálja egy másik személyre. Leggyakrabban az orvos és az apa áll a célkeresztben. Az orvos azért, mert talán tehetett volna ellene, vagy tehetne a jelen állapotában érte valamit. Az apa pedig pusztán génjei miatt lehet hibás (Kálmán, Könczei, 2002; Pálhegyi, 1981; Pálhegyi, 1998). A harmadik elhárító mechanizmus a reakcióképzés. Az anyának büntudata van gondolatai és érzései miatt. Ennek következtében azzal próbálja elfojtani őket, hogy kényezteti gyermekét, amiben csak tudja és mindent megad neki. Főleg anyagiak terén. Ezáltal megnyugszik, mivel - ha csupán anyagit is - de áldozatot hozott gyermekéért. Így jó és szerető anya (Pálhegyi, 1998). Az utolsó szakasz a „bánat utcáján” az alku szakasza. Ebben a szakaszban az anya megpróbál alkut kötni Istennel, az étellel, a sorssal. Felajánl mindent, amit csak tud: saját egészségét, saját szemét, sőt akár életét is (Kálmán, Könczei, 2002). Ha az anya megfelelően kezeli gyermekét és minden belső konfliktuson át tud jutni, akkor a legkedvezőbb helyzet az, amikor elfogadja gyermekét olyannak, amilyen (Pálhegyi, 1981).

Vannak esetek, amikor nem tudja elfogadni és saját életútját változtatja meg az anya. Létre jöhet egy olyan attitűd, hogy „megmutatom a világnak, hogy mit nevelek belőle”. Egy másik helyzetben pedig az anya belsővé teszi a problémát, ahelyett hogy külsőleg fogadná el vagy harcolna vele. A belsővé tett probléma így már az övé és ebben az állapotban folytatja tovább a küzdelmeket. Sokan iskolákat, egyesületeket, segítő szervezeteket alapítanak, módszereket fejlesztenek ki. Annak ellenére, hogy ezek gyakorta nagyon hasznosak és fontosak, mégsem megfelelő célból születtek meg. Az anya nem saját ambícióját követi, hanem gyermeke állapota ösztönzi (Kálmán és Könczei, 2002).

Az *apa*: amikor egy férfi és egy nő szoros kapcsolatban él együtt, akkor egy burok alakul ki körülöttük, hogy kialakítsa a sajátos életüket. Amikor születik egy gyermekük, az anya és a gyermek egy külön burokba záródik. Ezt hívják az anya és gyerek duáluniójának. Ez a burok egy idő után megszűnik és az apa, anya és gyerekük egy burokban lesznek. Fogyatékos gyermek esetén ez a duálunió anya és gyermeke között gyakran egyáltalán nem, vagy csak nagyon későn szűnik meg. Az apa így kirekesztődik a gyermeke fejlődéséből. Sok esetben előfordul, hogy csak az anya képes észlelni a vak gyerek jelzéseit, rezdüléseit. Az apa nem tudja, hogy viselkedjen gyerekével és inkább megmarad csendes, hallgató félként a gyermek nevelésében. Ezen kívül az apa magára vállalja az anyagiak biztosítását, ami nem kis feladat részére és így a nap nagy részében nincs is jelen a családi életben. Azokban az esetekben, ahol a fogyatékosabb később alakul ki és előtte a gyermek sok időt töltött apjával, ugyanúgy kialakulhatnak azok a viselkedések, amelyek az anyánál tapasztalhatók. Az apa életútja is megváltozhat úgy, hogy belsővé és sajátjává teszi a problémát. Az anyával ellentétben ő viszont nem módszereket alkot, hanem segítő eszközöket fejleszt ki (Kálmán, Könczei, 2002).

A látássérült saját állapotának elfogadása: mint azt már a bevezetésben említettem, a vak ember nem alkot típust. A vak embert, mint embert kell megismernünk, nem szabad a vakságra alapozva előre ítélkeznünk személyiségéről, viselkedéséről (Pálhegyi, 1981). A vak ember ugyanúgy lehet boldog és szomorú, kiegyensúlyozott és zavart. Vannak problémái, amikkel neki is meg kell küzdenie. Ezek közül talán a legnagyobb saját állapotának elfogadása. Ezt az elfogadást talán a legjobban a látássérülés bekövetkeztének ideje határozza meg.

A születéskor vagy korán megvakult embernek teljesen másképp alakul az élete. Másképp fog tekinteni a világra, más fogalmi képzeteket alakít ki, másképp határoz meg dolgokat (Illyés, 1987). Fejlődése vaksága miatt másképp fog alakulni mind szellemileg, mind fizikailag. Mozgása jellegzetesen más lesz ép látású társaitól, egyfajta sztereotip mozgás úgynevezett „blindizmus” lesz rá jellemző (Gordosné 2004, p 98.). Zavar támadhat az önérvényesítésben, a mindennapi rutin elvégzésében. A sok egyéni helyzet pszichés megterhelést okozhat, ami által egy visszahúzó, magányos, zárkózott bizonytalan személyiség alakul ki. Vagy épp ellenkezőleg: ahogy az anya túlbecsülheti gyermeke képességeit, úgy maga a vak gyerek is túlértékelheti önmagát, egoistává válik, gögös lesz környezetével (Gordosné, 2004). A korán megvakult gyermeket csak látáshiányának ilyesfajta következményei érintik, maga a látott dolgok hiánya nem jelentkezik általában, hisz mivel nem látott soha, nem tudja mit vesztett (Illyés, 1987).

Ezekkel ellentétben a későbbi korban megvakult gyerekeknél vagy fiataloknál, felnőtteknél a személyiség már kialakult, így hibás fejlődés ritkábban léphet fel. A trauma viszont annál inkább érinti a személyiséget, mivel teljes életét újra át kell értékelnie, eddigi szokásait, napi rutinjait meg kell változtatnia. Pubertás korban a látás elvesztése és a fogyatékos tudatos felismerése könnyen vezethet a „vaksági krízis” állapotához (Illyés 1987, p 114.). A fiatalnak a trauma hatására végig kell gondolni eddigi életét és szokásait, amiket ezentúl a vaksághoz kell alakítania. Gyakorta előfordul, hogy régi közösségeivel is szakít, új csoportokat keres és új közösségbe lép be.

A vakság traumája énazonosság problémákat okozhat. A vak gyerek nem tudja mi lesz az életével, nem tud mit kezdeni önmagával. Gyakran azt sem tudja, hogy ki is ő és miért is született meg. Az énazonosság krízisét nehezíti az, hogy a vakság állapota egyfajta határhelyzetet jelent (Pálhegyi, 1981). A vak embernek egyszerre kell saját sorstársainak csoportjába és a látók társadalmában megállni a helyét. Ennek következtében kétféle rossz alkalmazkodás alakul ki. Az elsónél a vak csak a látó közösséghez csatlakozik, az ő gondolkodásmódjukat követi. A látók határozzák meg motiváltságának célját, viselkedési normáit, ízlését stb. Ez önmagában még nem lenne problematikus. Ám ha ez az életstílus keveredik azzal a hamis énképpel, amelynél a vak nem képes elfogadni önmagát, nem ismeri fel hátrányait, akkor nem lesz képes lelki egyensúlyt kialakítani (Pálhegyi, 1981). Ez az ember csak bizonyítani akar egész életében, minden területen úgy akar látszani, mintha teljes értékű lenne, a látókat gyakran ő tanítja bizonyos dolgokra (Pálhegyi, 1981).

A másik alkalmazkodást követő ember a saját sorstársakkal alkotott csoportot fogja választani. Az állapot feldolgozásának szempontjából ez egy hasznos helyzet, hisz a csoport többi tagja segíthet legyőzni a krízist. Ugyanakkor abba a hibába fog esni, hogy a látók között él, mégis elszigetelődik tőlük. Szubkultúrát fognak létrehozni (Pálhegyi, 1981). Az ilyen emberekre gyakran jellemző a visszahúzódottság, a zárkózottság, gyakran ellenségesek a látó emberekkel. A kezdeményező képesség sok esetben hiányzik náluk és egocentrizmus is kialakulhat. A lelki egyensúly létrehozására ez is alkalmatlan (Pálhegyi, 1981). A megfelelő egyensúlyhoz szükséges a társadalomba bekapcsolódni, nem szabad elzárkózni. A sorstársakkal

való kapcsolat is fontos, mivel a legjobban egymást tudják meghallgatni, megérteni és segíteni a probléma feldolgozásában. Tisztában kell lenni a lehetőségeivel, korlátaival, a határaival. Tudni kell, hogy mi az, amit képes megcsinálni, és mi az, amihez már segítségre szorul. Tudni kell segítséget kérni. A látássérülteknek a saját állapot elfogadásához talán a legfontosabb az, hogy ismerjék látási fogyatékoságuk okát, hisz csak így alkalmazkodhatnak korlátaikhoz (Gordosné, 2004).

Börtönszerű frusztrációs alaphelyzet: a vakság tényének elfogadásához szorosan kapcsolódik egy elmélet, a börtön helyzet elmélete. Ez az elmélet a vakok és más sérült emberek belső pszicho dinamikáját segít megérteni. Ha egy ember elhatároz valamit, kitűz maga elé egy célt, akkor mindent megtesz azért, hogy ezt elérje. Azonban ha a személy és a célja közé egy akadályozó tény kerül, akkor frusztráció fog fellépni. Ezt a frusztrációt egy ép ember könnyen megkerülheti, s céljának eléréséhez más utat keres. Egy vak embernél ez másképp van. Az ő esetükben az akadályozó tény mindennap jelen van és minden alkalommal akadályozóként lép fel. Ez maga a vakság. A vak ember körül egyfajta kört lehet elképzelni, ahonnan állapota miatt nem léphet ki és ha a cél ezen a „falón” kívül van, akkor saját problémájába ütközve egy alapfrusztrációt fog átélni. A sérült emberek ezáltal több frusztrációval szembesülnek. A megfogalmazás így hangozhatna: a vakság egy olyan állandó pszichológiai ágens, ami börtön-helyzetet vált ki. A vak ember azonban dönthet arról, hogy ez a „börtön” mennyire szűk számára. Ugyanis az előbbtől helyesebb megfogalmazás így hangozhat: a vakság olyan állandó tény a személy életében, ami börtön-helyzetet válthat ki, de nem szükségszerű, hogy ez így történjen (Pálhegyi, 1981). Ha egy cél a határokon kívül helyezkedik el, akkor a sérült ember dönthet úgy, hogy nem azt a célt próbálja erőn felül elérni, hanem a határain belül keres egy alkalmas helyettesítő célt. Tehát a „börtönt” lehet bővíteni. Ez azonban csak akkor jöhet létre, ha a vak személy tudatosan, összeszedetten fogadja a vaksággal járó frusztrációt (Pálhegyi, 1981). Viszont annak is megvannak a hátrányai, ha valaki jól kezeli a börtönszerű helyzetet. Aki kiegyensúlyozottan, tudatosan alkalmazkodik, akin nem látszik, hogy plusz terhet visel magán, azok az eltérő viselkedésért nagyobb belső feszültséggel fizetnek (Pálhegyi, 1981; Pálhegyi, 1999). A vakság tudatos vállalása és elfogadása azonban biztosítja a helyzetnek megfelelő viselkedéseket, a képességeknek megfelelő teljesítményt és a kiegyensúlyozott alkalmazkodást (Pálhegyi, 1981). A börtönszerű frusztrációs alaphelyzet elsőként is az épekkel való összehasonlításokkor és a velük való összeütközésekkor realizálódik. Az alapvetően alkalmazkodást követelő helyzet ebben a periódusban fog válni a megkülönböztettség jegyév (Pálhegyi, 1998).

Kisebbrendűségi komplexus, kompenzáció, fölényre törekvés: az individuál pszichológia létrehozója és nagy alakja Alfred Adler volt. Elméletében elsőként hangsúlyozta, hogy az ember egy társadalmi lény, a közösséggel együtt kell vizsgálni. Egyénnek és egységnek tekintette az embert. Elméletében az ember pszichodinamikáját a kisebbrendűségi érzés, a kompenzáció és a fölényre törekvés adta. Úgy gondolta, hogy a kisebbrendűségi érzés velünk született és a környezet váltja ki. „A kisebbrendűségi komplexus olyan nehézség láttán alakul ki, amelyhez az egyén nem eléggé alkalmazkodott, illetve amelynek a leküzdéséhez nincs elég ereje, és kifejezi azt a meggyőződését, hogy képtelen legyűrni a nehézséget.” (Adler 1994, p 46). A definícióból kiderül, hogy kisebbrendűségi érzés abban az esetben alakulhat ki, ha az egyén valamilyen téren fogyatékoságot szenved. Lehet ez akár fizikai vagy éppen lelki fogyatékoság. Fogyatékoságának hatására én kiteljesedése és önérvényesítése sérül,

hátrányban érzi magát a többi emberrel szemben, ami megnyilvánulhat harag, düh vagy zárkózottság és bánat formájában is (Adler, 1994). A csökkentértékűség érzése kompenzálást vált ki az egyénben, törekszik arra, hogy a fogyatékoságából adódó hátrányt minél jobban kiküszöbölje. A kompenzálás során fölényre törekvés fog kialakulni, ami Adler elméletében nem kifejezetten uralkodást jelent, hanem azt hogy az egyén saját magán akar túltenni. A fölényre törekvés biztosítja az egyén és magasabb szinten a társadalom folyamatos fejlődését.

A fölényre törekvés a fogyatékos gyermeknél a következő módon alakulhat ki. A gyermek korán felfedezi fogyatékoságát, és azt hogy ő más mint a többiek, így korán kialakul benne a kissebrendűségi érzés (Adler, 1994). Ezt követően mindent megtesz azért hogy kompenzálja ezt a érzékelt lemaradást, és olyan képességeket kezd fejleszteni, amelyben jobb lehet vagy amiben siker élményt szerezhet (Adler, 1994). A hiba a folyamatban ott történhet, amikor a fogyatékos személy a kompenzálással és a fölényre törekvéssel nem áll le az egyensúly állapotánál, hanem tovább halad előre, és a kompenzálást felváltja a hatalomra törekvés. Ebben az esetben már nem az számít hogy saját maga képességeit meghaladja, hanem hogy minden áron, akár letiprással is, hatalmi pozíciót szerezzen csoport tagjaival szemben (Adler, 1994).

A kutatás célja

A kutatásunk fő célkitűzése az volt, hogy felderítsük a látássérültek, főként a vakok személyiségének és fejlődésének egy aspektusát a szegregáltság és deszegregáltság vonatkozásában. Főbb kérdésköreinként a felnőtt kötődés vizsgálatát és a szorongás mértékét tekintettük. Elképzeléseink szerint a kötődési típusok nagyon meghatározók egy vak személy életében és minden bizonnyal kapcsolatban állhat annak oktatási módjával. A korábban már jelzettek szerint a szegregáló intézmények kevés hazlátogatási lehetőséget hagynak a tanulónak, így az nem tölthet megfelelő mennyiségű időt szüleivel életének meghatározó pillanataiban. A szorongást úgy tekintjük, mint egy mindennapi frusztrációs helyzetet, amihez még hozzá adódik a szülőktől való távollét keltette frusztráltság is.

E két fő komponens mellett még megvizsgáljuk a vakok legnagyobb traumáját is: a látás elvesztését. Itt az elvesztés idejét és a módját is vizsgálni fogjuk.

Hipotézisek

Az 1. hipotézisünk szerint a szegregáló intézetben tanuló/tanult látássérültek folyamatos vagy hosszú idejű szeparáltságban voltak szüleiktől (főképp anyjuktól), így kevésbé alakulhatott ki biztonságos kötődés édesanyjukkal. Feltételezésünk szerint elkerülő kötődés alakult ki náluk.

A 2. hipotézisünk szerint a szegregált intézmény önmagában szeparációs szorongást okoz, ami a későbbiekben általános szorongásként megmarad. Ebből kiindulva elképzelésünk szerint kapcsolat van a vak személyek oktatási módja (integrált/szegregált) és általános szorongásuk mértéke között.

A 3. hipotézisünk szerint a szorongás kapcsolatban állhat a látás elvesztésének idejével, és módjával is. Abban az esetben, ha a személy baleset következtében veszítette el a látását, vagy még a vaksági krízis időszakában van, kimutathatóan magasabb szorongási szintet mutat, mint az átlag.

A 4. hipotézisünk szerint szignifikánsan kevesebb azon látássérültek száma, akik egyik vagy középso gyermekek. A hipotézis alapjául szakirodalmi olvasmányaink szolgáltak. Az anya gyermekének születését örömmel fogadja (feltéve, ha az egészséges). Abban az esetben, ha a gyermek sérüléssel születik (esetünkben vakon vagy valamilyen szembetegséggel), akkor az anya nem tud gyermekére igazán örömmel tekinteni: inkább bánattal, gyakran csalódással

tekint rá. Mivel az anya gyermeke vaksága esetén lelkileg gyakorta összetör, első gondolatban nem kíván újabb gyermeket szülni. A későbbiekben azonban valószínűleg újabb gyermeket fog vállalni, reménykedve annak egészséges születésében. Ez az elmélet megmagyarázza az egyik alacsony számát. Amennyiben azonban a vak gyermek nem elsőként születik, hanem második vagy akár harmadik gyermekként, az anya a trauma miatt szintén átéli azt az érzést, hogy nem akar több gyermeket szülni, mivel fél, hogy megismétlődik a helyzet. Míg az első helyzetben az anya ezen a gondolaton túl lép azért, mert egészséges gyermekre is vágyik, a második esetben ez nem történik meg (hiszen már van idősebb testvére a látássérült gyerekeknek). Ez megmagyarázza a középső gyermek alacsony számát.

A vizsgálati minta jellemzői

A kutatáshoz a mintát a Magyarország különböző régióiban élő vak személyek adták. A kutatásban mindenki részt vehetett kortól és nemtől függetlenül. Mivel a minta eléggé speciális, így a kérdőíveket nem a szokásos papír-ceruza módszerrel töltötték ki, hanem internetes felületen létrehozott kérdőívvel biztosítottuk, hogy mindenki egyszerűen (akár segítség nélkül), egyenlő mértékben hozzáférhessen. A kutatáshoz használt kérdőívet országszerte e-mailben csatolva küldtük szét alapítványok, egyesületek és speciális iskolák igazgatóinak vagy képviselőinek. Az e-mailben elküldött felkérő üzenet az 1. és 2. számú mellékletben olvasható.

A kérdőívet 25 látássérülteket vagy szembetegeket segítő alapítványnak, 15 vakokat összefogó egyesületnek (köztük egy országosnak is), 5 speciális oktatási intézménynek és két vakokat fogadó kollégiumnak továbbítottuk. Ezeken kívül a kérdőív linkje felkerült egy vakoknak létrehozott közösségi oldalra és egy másik közösségi oldalra is. A kérdőívet még magánszemélyeknek (orvosoknak, tanároknak és ismerősöknek, barátoknak) is továbbítottuk, akik mintegy hólabdaszerűen tovább adták. A kérdőív a református egyház vakokat segítő csoportjába is eljutott.

A kitöltésre kb. 3 hét állt rendelkezésre, ami idő alatt 86 teljes, hibátlanul kitöltött battéria gyűlt össze. Az adatait és a kérdőívekre válaszait mindenki anonim módon adta meg.

A vizsgálati minta nem és életkor alapján történő tagolódása: a vizsgálati mintát 86 fő alkotta (48 nő és 38 férfi; százalékos megoszlásukat tekintve a minta 56% nő, 44%-a férfi). Az életkor tekintetében a következő megoszlás volt látható: 14 éves volt a legfiatalabb és 78 éves a legidősebb kitöltő. Az 50%-os quartilis 35.1. A kitöltők átlagéletkora 37.4 év 15.4-es szórással. A kitöltőknél pontosan fele-fele arányban voltak azok a személyek, akik jártak speciális intézménybe és azok, akik valamiféle integrációban tanultak (tehát 43-43 fő alkotta ilyen értelemben a két speciális almintát). A speciális intézményben töltött évek átlaga: 3.9 év (4.6-os szórással). Az ilyen intézményben eltöltött leghosszabb idő 14 év volt (egy vizsgálati személy esetében).

Családi állapotra vonatkozó adatok: a mintában szereplő személyek feltűnően magas számban voltak egyedülállók: pontosan 37 személy. Ez az összes kitöltő 43%-a. A kapcsolatban lévő személyek és a házas személyek aránya megegyezett: 18-18 fő, ami 21%-a a mintának mindkét esetben. Kevesebben voltak elváltak és özvegyek: elvált csupán 9 fő (10%), özvegy 4 fő (5%). Az iskolai végzettség terén – várakozásainknak megfelelően- kevés olyan személy akadt a mintában, aki csak általános iskolát végzett (9 fő, 11%), és aki szakközépiskolát végzett (20 fő, 23%). Magasabb azoknak a száma, akik gimnáziumot végeztek: 27 fő, ez a minta 31%-a. A legmagasabb arányban azok vannak, akik valamilyen felsőfokú oktatásban is részt vettek: 30 fő, ami 35%-ot jelent.

A vaksággal kapcsolatos adatok a mintában a következő képen alakulnak: a látás elvesztésének idejében kiemelkedően magas a születés óta és a 25 éves kor utáni elvesztéshez tartozó adat. Születése óta 32 személy, azaz a minta 37%-a vak, 25 éves kor után pedig 24 személy, ami 28%-ot jelent. A többi adat a következőképp alakult: 0-5 éves kor között 9 fő (11%), 5-10 éves kor között 10 fő (12%), 10-15 éves kor között 2 fő (2%), 15-20 éves kor között 5 fő (6%), 20-25 éves kor között 4 fő (4%).

A látás elvesztésének módjában kitűnik a koraszülöttség miatt bekövetkezett vakság jelentős aránya: itt 30 kitöltő, azaz 35%-a található a mintának. Öröklődéses betegség következtében 16-an (19%) veszítették el a látásukat, szembetegség miatt 13 személy (15%), más típusú betegség miatt (pl. valamely betegség következményeként) 19-en (22%), míg valamilyen baleset miatt 8 személy (9%).

Alkalmazott kutatási módszer

A kutatás során két kérdőívet használtunk: Csóka Szilvia, Szabó Gábor, Sáfrány Eszter, Rochlitz Réka és Bódizs Róbert által 2007-ben magyarra adaptált RSQ-kérdőívet és a Beck-féle Szorongás Leltárt (Bai, Beck, A. T., 1976; ford.:Perczel forintos D.). Ezek mellett még alkalmaztunk egy, a Szerző által szerkesztett demográfiai adatlapot (kérdéssort).

RSQ Kapcsolati kérdőív (3. számú melléklet): a kérdőív a biztonságos, az aggodalmaskodó, az elkerülő és a bizalmatlan kötődési mintázatok mérésére szolgál. A magyarra fordított változat pszichometriai elemzéséhez 303 egyetemi hallgatóval és kórházi dolgozóval vették fel a kérdőívet (Csóka Sz.; Szabó G.; Sáfrány E.; Rochlitz R.; Bódizs R., 2007). A faktoranalízis által három faktort különböztettek meg: bizalmatlan, elkerülő, aggodalmaskodó. A biztonságos kötődési mintázatra utaló kérdések a három faktorban oszlanak szét. Az RSQ-kérdőív magyar változatát főként az elkerülő és az aggodalmaskodó mintázat vizsgálására ajánlják. A kérdőív 30 állítást sorakoztat fel, amikre egy 1 és 5 közötti skálával lehet felelni: 1-Egyáltalán nem jellemző rám; 5-Nagyon jellemző rám. A négy kötődési mintázat vizsgálatához mindössze 17 állításra van szükség, azonban jelen vizsgálatban mind a 30 állítást alkalmaztuk. A kérdőív értékeléskor az aggodalmaskodó itemet ambivalens néven jelöltük meg.

Beck-féle Szorongás Leltár (4. számú melléklet): a kérdőív 21 állításból áll, amelyek különféle fizikai és lelki tüneteit írják le a szorongásnak. A kitöltőnek értékelnie kell, hogy az adott tünet milyen mértékben zavarta őt az elmúlt napokban, köztük a kitöltés napját is figyelembe véve. A válaszukat négy előre megadott mondattal ellátott válaszlehetőséggel adhatják meg: 1-egyáltalán nem zavart; 2-enyhén, nem zavart túlságosan; 3-Mérsékelten kellemetlen volt, de kibírtam; 4-Erősen alig tudtam elviselni. A válaszok alapján a hozzájuk rendelt pontszámok összeadásával megkapjuk a kitöltő elért összpontszámát, ami alapján besorolhatjuk őt három kategória valamelyikébe szorongása erősségét tekintve: alacsony szorongási szint; közepes mértékű szorongás; erőteljes, súlyos szorongás. A kérdőív használatakor a megadott táblázatos elrendezést módosítottuk, hogy könnyebb legyen internetes felületen vakok számára is a kitöltése. Az állításokon nem változtattunk. A kitöltőket a megadott kategóriákba besorolva jellemeztük.

Demográfiai adatlap (5. számú melléklet): az általános demográfiai adatok megléte érdekében egy saját magunk által szerkesztett (11 kérdésből álló) kérdőívet hoztunk létre. Az első kérdés egy jelige megadására kérte fel a kitöltőt. A következő kérdésekben a minta jellemzéséhez szükséges alapadatokra kérdeztünk rá: életkor, nem, családi állapot, iskolai végzettség, egy háztartásban élők száma. Az utána lévő kérdések speciálisan a mintára vonatkoznak. Rákérdeztünk, hogy a kitöltő személy tanult-e valamilyen vakoknak létrehozott

speciális intézményben, s ha igen, akkor mennyi időt töltött el ebben az intézményben. Továbbá külön kérdés volt a látás elvesztésének idejére és módjára vonatkozóan is, ahol lehetőség szerint minden lehetséges válaszopciót megadtunk. A végén egy külön kérdés tért ki arra, hogy az adott személy hányadik helyet foglalja el a testvérsorban.

Eredmények

Az intézmények és a kötődési mintázatok összefüggését az 1. táblázat foglalja össze (a khi-négyzet próba alapján nem találtunk szignifikáns különbséget a kétféle intézmény típus között a kötődési mintázatok alakulása szempontjából).

1. táblázat: RSQ Kapcsolati kérdőív alapján megállapított kötődési mintázatok alakulása oktatási intézménytípusonként. Forrás: Szerző

Intézmény	Elkerülő	Ambivalens	Biztonságos	Összesen
Szegregált	30 (69,8%)	3 (7%)	10 (23,2%)	43 (100%)
Integrált	27 (62,8%)	3 (7%)	13 (30,2%)	43 (100%)

A Wilcoxon-próba eredménye sem jelzett szignifikáns különbséget, amikor a szegregált vagy integrált intézményben való tanulás alapján szervezett csoportokat hasonlítottuk össze a szorongás alapján. A speciális intézményben tanulók 91%-a alacsony, 7%-a közepes, 2%-a magas szorongásra utaló pontszámot szerzett a Beck-féle Szorongás leltárban - ezek az értékek az integrált képzést folytató intézményben tanulók esetében sorra: 79%, 19% és 2%.

A látás elvesztésének ideje és a szorongás mértéke között nem találtunk szignifikáns együtt járást. Az 1. ábrán látható ugyanakkor, hogy a látásukat 20 éves korukban vagy azt követően elvesztők lényegesen nagyobb hányada jelzett magasabb szorongást.

A következőkben a látás elvesztésének módját vetettük össze a szorongás változó értékeivel: a Kruskal-Wallis-próba nem jelzett szignifikáns különbséget a látásukat öröklődés, koraszülöttség, szembetegség, más betegség vagy baleset következtében elvesztők szorongása között (még akkor sem, ha az imént jelzett öt kategóriát háromba - öröklődés, baleset, más betegség miatt történő látásvesztés - vontuk össze).

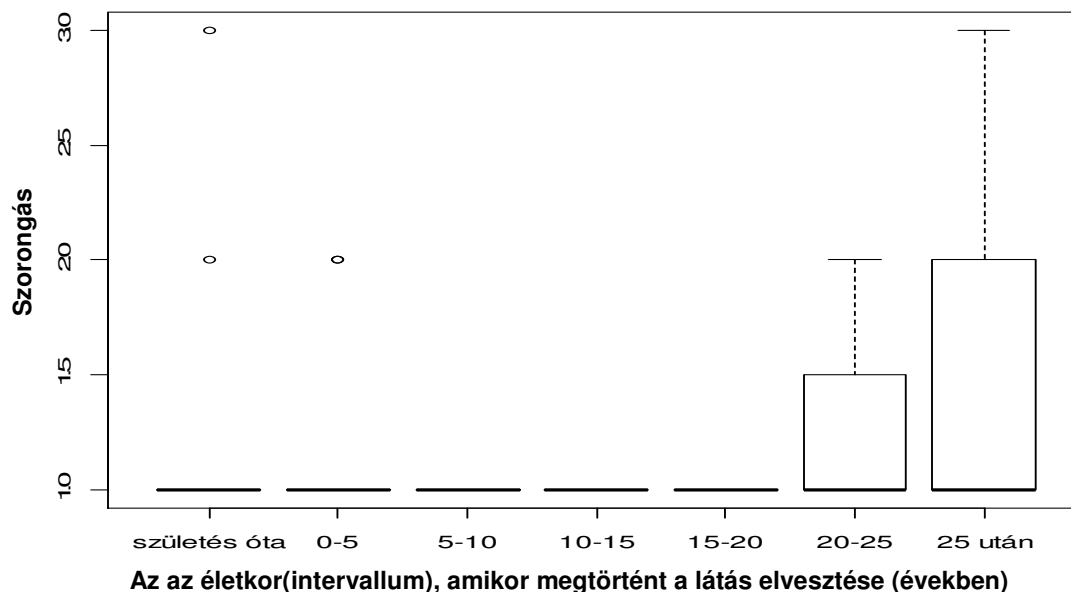
A testvérek számát, s a testvérsorrendben elfoglalt helyett tekintve vizsgálatunkban a következőket tapasztaltuk: a vizsgálati személyek 6%-a egyedüli gyermek a családban, 47%-a legfiatalabb, 16%-a középső és a 31%-a legidősebb testvérként él a családban.

Megvitatás

Az első hipotézisünkben összefüggésbe állítottuk a kötődési mintázatot azzal, hogy jártak-e a vizsgálati személyek speciális intézménybe vagy sem. A hipotézisünk szerint azok, akik szegregáló intézményben tanultak, nagyobb valószínűséggel lesznek elkerülő kötődésűek, mint azok, akik teljes családban élve integrációban tanultak. Bár a kötődési típus kora gyerekkorban alakul ki az anyával való interakciók során, viszont úgy gondoljuk, hogy a viszonylag korai szeparáció, amit a szegregáló intézmény alakít ki, nagy traumaként hat a gyermekekre. A trauma hatására megváltozhat a kötődési minta. Mivel a gyermek úgy éli meg, hogy őt ott hagyták, korai önállóságra van szüksége (talán túlzott önállóságra is). A nagyon korai „felnöttes”

önállóság erős függetlenség. Függetlenedéshez vezet, aminek köszönhetően nem akar majd szoros kapcsolatokat kialakítani, kerülni fogja az érzelmi kötődéseket. Félhet attól, hogy ha újra erősen kötődni fog - mint ahogy anyjához is kötődött,- akkor fennállhat annak a lehetősége, hogy újra elszakad attól a személytől akarata ellenére.

1. ábra: A látás elvesztésének ideje és a szorongás mértékének összefüggése (forrás: a Szerző)



Az 1. táblázatban látható, hogy a mintában valóban az elkerülő kötődési mintázatból van a legtöbb (57), ami a teljes minta 66%-át teszi ki. Érdekes módon ambivalens kötődésből is található, bár nem számottevő mértékben: 6 fő esetén (7%). Biztonságos kötődésű egyénből már több található a mintában: 23 fő. (27%). Érdekes, hogy bizalmatlan kötődésű egyén egy sem volt a mintában. Az intézmény típusonkénti összehasonlításnál a Khi-négyzet próba nem mutat szignifikáns különbséget a kötődési mintázatokat tekintve ($Khi-négyzet = 0,5492$, $df = 2$, $p = 0,759$) - bár az elkerülő típusba sorolt egyének 7%-al többen vannak abban a csoportban, ahol szegregált intézményben tanultak, s 7%-al kevesebb ebben a csoportban a biztonságosan kötődők száma. Ezt az eredményt nem tarthatjuk döntő mértékben bizonyító erejűnek arra vonatkozóan, hogy a speciális intézmény nagy hatással lenne a kötődési minta alakulására. Ugyanakkor figyelembe kell venni azt, hogy a minta 66%-a (tehát igen jelentős hányada) elkerülő mintázatot mutat. Noha az iskola szegregált vagy nem szegregált jellege nincs kapcsolatban a kötődéssel, nem mehetünk el ama tény mellett, hogy a vakok között több elkerülő személyiség van, mint biztonságosan kötődő. Ezeknek a személyeknek gyerekkorukban speciális állapotuk miatt vélhetően nagyobb szükségük volt anyjuk közelségére. Valószínű, hogy emiatt nehezebben viselték a szeparáltságot. Így valószínűbbnek tartottuk volna azt, hogy esetükben az ambivalens kötődés lesz gyakoribb. Feltételezésünknek ellentmondóan

azonban mégis inkább elkerülő mintát mutat az eredmény. Figyelembe kell venni azt is, hogy a kérdőív állításai közül a függetlenségre vagy függetlenség érzésre vonatkozó állításoknál volt a legtöbbször 5-ös érték látható a kitöltőknél. A vakok körében a függetlenség érzése, és az, hogy önállóak (vagy legalább annak érezzék magukat), láthatóan nagyon fontos. Érdemes véleményünk szerint a későbbiekben kutatásokkal vizsgálni ezt a kérdéskört.

Nem igazolódott a 2. hipotézisünk, melyben megfogalmaztuk, hogy a szegregált intézmény növelheti a szorongást a vakok körében. Az intézmény szegregált vagy nem szegregált jellegétől függetlenül a legnagyobb arányban az alacsony szorongást mutató tanulókat tapasztaltuk, majd a közepes, s végül a magas szorongás pontszámot szerzőket - bár azoknál a személyeknél, akik nem tanultak speciális intézményben 12%-kal magasabb a közepesen szorongók aránya, s kisebb az alacsony szorongással jellemezhető aránya. Elgondolásunk szerint ennek az lehet az oka, hogy azok, akik nem jártak ilyen intézménybe valószínűleg később veszítették el látásukat és a már kialakult személyiségükben érte a krízis őket, amit talán nehezebb feldolgozni. Abban az esetben, ha már iskolás korukban elvesztették látásukat, feltételezem az, hogy az integráció során több atrocitás éri őket kortársaiktól és környezetüktől, mint a jobban elfogadó azonos problémával küzdő kortársak között. Érdemes tehát a későbbiekben összevetni ezeket a változókat egymással.

A harmadik hipotézisünkben összefüggésbe hoztuk a szorongás mértékét a látás elvesztésének idejével és módjával. Noha szignifikáns lineáris korrelációt nem tapasztaltunk a látás elvesztésének ideje és a szorongás között, azonban az 1. ábra mutatja, hogy azok, akik 20 éves koruk után veszítették el látásukat, magasabb szorongást mutatnak, mint a többi csoport. Eredményeink alapján úgy tűnik, hogy nincs szignifikáns különbség a látás elvesztésének módja (öröklődés, koraszülöttség, baleset, szembetegség, más betegség) alapján képzett csoportok között sem a szorongás szempontjából. Harmadik hipotézisünk tehát nem nyert alátámasztást.

A 4. hipotézisünkben azt vizsgáljuk, hogy arányaikat tekintve valóban kevés-e azoknak a vak személyek száma, akik egykék vagy középső gyerekek. A feltételezés igazolódott: a teljes minta mindössze 6%-a nevelkedik egy gyermekes családban, s 16%-a középső gyermekként. A legidősebb gyermekek (31%) és a legfiatalabb gyermekek (47%) aránya azonban kiemelkedő.

Konklúzió

Az eredményekből következtetve elkerülő kötődési mintázatot mutató személyekből van kiemelkedően magas számú a mintában - az oktatási intézmény szegregáló vagy integráló jellegétől függetlenül. Az elkerülés valószínűleg magából az állapotból következik az erős függetlenedési szándékkal együtt. Azt, hogy mi indítja be ezt az erős önállósági vágyat, a későbbiekben külön kutatásban érdemes megvizsgálni.

A szorongás mértékének vizsgálata sem hozott szignifikáns eredményeket. Bár eredményeink szerint az intézményi oktatás szegregációs vagy integrációs jellege nem befolyásolja lényegesen a szorongást, azonban az, hogy az integráltan tanulók között kismértékben bár, de magasabb volt a szorongási érték, mutathatja, hogy Magyarországon a megfelelő integrációs oktatás sincs még kifejlesztve, így a tanulókat érheti extra mértékű frusztráció.

A megvakulás idejének vizsgálatakor a pubertás időszak mutatta a legalacsonyabb szorongást, ami a személyiségfejlődésben bekövetkezett krízisnek ellentmond. A legmagasabb szorongási szintet a 20 éves kor után megvakultak mutatták. A látás elvesztésének módjánál sem találtunk szignifikáns különbséget a szorongás szempontjából.

A testvérsorrenddel kapcsolatos tapasztaltunk támogatta azt az elképzelésünket, hogy azokban a családokban, ahol vak vagy látássérült gyermek születik, alacsony az egykék és középső gyermekek aránya.

Összegezve láthatjuk, hogy a kapott eredmények legtöbb esetben nem támasztották alá hipotéziseinket, ám olyan újabb kérdéseket vetettek fel, amelyeket nem lehet figyelmen kívül hagyni, illetve vizsgálatuk további kutatási erőfeszítéseket érdemel.

Korlátok és lehetőségek

Sajnos a kérdőíves vizsgálatok nem adnak teljes körű képet, és nagyban manipulálhatók a kitöltés során. Ráadásul a látássérültek számára bonyolultabb a hozzáférés és nem is kívánnak nagyon együttműködni - amint az a kevés létszámú vizsgálati mintán is meglátszik.

Véleményünk alapján a személyes interjúk hatásosabbak, viszont sokkal időigényesebbek is. A kutatás további folytatásaként egy félig struktúrált mélyinterjút fogunk alkalmazni, mellyel talán fel lehet tárni a rejtett dimenziókat, amiket a kérdőívek nem tudnak visszaadni.

Továbbá nem csupán a vizsgált személyek között ütközhetünk ellenállásba, hanem az őket támogató szervezetek és intézmények részéről is. Saját kutatásunk során is találkoztam ilyen akadályokkal, miképp a szervezet vezetősége nem engedélyezte a kutatásunkat, mivel az túlságosan negatív hatást válthat ki a látássérült tanulókból. Mivel valóban érzékeny és meglehetősen mély témákat érint ez a vizsgálati téma, így teljes mértékben figyelmet kell szentelni a megfelelő kérdések kiválasztásakor.

A kutatást úgy véljük további irányokba lehet folytatni és ezzel tovább bővíthetjük eddigi meglévő tudásunkat a látássérültek világáról. Az egyik elképzelésünk a további hipotézis vizsgálatokhoz, hogy miképp alakul a szubjektív jólét érzése a vakok körében, milyen befolyásoló tényezők hatnak rá, és miképp nyilvánul meg ez az érzés. Ehhez elsősorban a Grob-féle kérdőívet használnánk, ami kifejezetten szubjektív jóllétet mér. Ehhez hozzátennénk a Király-féle szorongás mérő kérdőívet is, mivel az előző kutatásban használt kérdőív véleményünk szerint nem elég részletesen tárta fel a problémát.

Irodalom

- Adler A. (1994): *Életünk jelentése*. Kossuth Kiadó, Budapest, 44-62 old.
- Adler A. (1994): *Emberismeret- Gyakorlati individuálpaszichológia*. Göncöl Kiadó, Budapest, 57-66.
- Adler A. (1998): *Életismeret*. Kossuth Kiadó, Budapest, 20-46.
- Csányi Y. (2000): A speciális szükségletű gyermekek és fiatalok integrált nevelése – oktatása. In: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest, 377-408.
- Csécseyné Nagy Zs. (2006): *0-5 éves korú, sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásában közreműködők szerepvállalása (Diplomamunka)*. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Debrecen
- Gordosné Szabó A. (2004): *Bevezető általános gyógypedagógia ismeretek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Göllesz V. és Horányi M. (1968): *Bevezetés a felnőtt fogyatékosok nevelésébe (Általános irányelvek a felnőtt fogyatékosok intézeti neveléséhez)*. Budapest.

- Illyés Gy., Illyés S., Jankovich L. és Lányi M. (1987): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai kiadó, Budapest.
- Illyés Gy., Illyés S. és Lányi M. (1971): *Gyógypedagógiai lélektan*, Tankönyvkiadó, Budapest
- Illyés S. (1987): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 111-138.
- Isépy M. (1996): *Gyógypedagógia*. Comenius Bt., Pécs.
- Kálmán Zs. (2004): *Bánatkő. Sérült gyermek a családban*. Bliss Alapítvány, Budapest
- Kálmán Zs. és Könczei Gy. (2002): *A Taigetosztól az esélyegyenlőségig*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Maksai A. (2008): *Hatással van-e a tánc az önértékelésre? A tánc önértékelésre tett hatásának vizsgálata látó és látássérült serdülő lányok körében*. Műhelymunka. Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológia szak, Budapest
- Maksai A. (2009): *Identitás és önértékelés látássérült csoportban. Látássérült énkép, önértékelés, testkép és tudattalan testkép. Szakdolgozat*. Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológia szak, Budapest
- Mihályik Sz. (2000): *Vakokról. Vakok Általános Iskolája és Diákotthona (Óvoda, Általános iskola, Speciális szakiskola, diákotthon és gyermekotthon)*, Budapest
- Pajor E. (2010): *Látássérülés - Bevezető ismeretek*. ELTE BGGYK, Budapest.
- Pálhegyi F. (1981): *Fejezetek a vakok pszichológiájához*. MVGyOSz, Budapest.
- Pálhegyi F. (1998): *A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pálhegyi F. (1999): *Személyiséglélektani kalauz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 86-93.
- Princz E. (2006): *A sérült gyermeket nevelő szülő jövőképe. Szakdolgozat*. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Soós T. S. (2012): *Fogyatékosággal kapcsolatos sztereotípiák inkluzív és hagyományos iskolarendszerben tanuló diákok között. Műhelymunka*. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Varga J. (2006): *„Együtt vagy külön?” Az integrált, illetve szegregált oktatásban részesülő hallássérült fiatalok lelki egészségének összehasonlítása. Diplomamunka*. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Pszichológiai Intézet, Debrecen.

Mellékletek

1. számú melléklet

Felkérő levél

Tisztelt_____!

Balogh Ádám vagyok, vak másodéves egyetemista. A Debreceni Egyetemen tanulok pszichológiát. Jelenleg témavezető tanárommal, Dr. Habil. Dávid Imre egyetemi adjunktussal egy kutatást végzünk vakok körében. A kutatás főbb témája a vakok oktatása, s ennek hatékonyabbá tétele. A kutatáshoz készült egy kérdőív, amely internetes felületen elérhető, így a vakok könnyedén önállóan hozzáférhetnek. Szeretném megkérni Önt, hogy juttassa el ezt a kérdőívet minél több vak fiatalnak/ felnőttnek. Nagyban hozzájárulna kutatásunk sikeréhez, s így elérhetjük kitűzött célunkat. Nagyon- nagyon sok segítséget jelent minden kitöltés! A kérdőív kitöltése semmiféle következménnyel nem jár! A kitöltő személye mindvégig anonim marad! A kérdőív jelenlegi fordulója három kérdőívből áll, aminek a kitöltése után az elküld/ submit gombra kattintva (Fontos!) érvényesíthetik kitöltésüket. Minden egyéb fontos információ megtalálható a kérdőív leírásában.

A kérdőív linkje:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dFV0eUNuQWVEeUpOaWxoZExqTm9MSVE6MQ>

Nagyon köszönöm Ön és sorstársaim segítségét!

Tisztelettel:

Balogh Ádám

2. számú melléklet

A kutatás leírása

Kedves Kitöltő!

A Debreceni Egyetem pszichológus hallgatójaként egy tudományos kutatásban való részvételre szeretném Önt megkérni. Az alábbi kérdőívek kitöltésével hozzájárulna a vakok oktatásával kapcsolatos kutatásunk sikeréhez, a jelenség alaposabb tudományos megismeréséhez. Reményeim szerint kutatásunk révén jelentős mértékben fogjuk tudni segíteni sorstársaink mindennapi életét, tanulási folyamataik hatékonyságát. A kérdőív több részből áll. Kitöltésük összesen mintegy 10-15 percet vesz igénybe. A kapott válaszok feldolgozása során a kitöltő személye a pszichológiai etikai előírások szerint végig anonim marad. A válaszok statisztikai feldolgozása és elemzése során csak a kérdőíveket kitöltők csoportjának átlagai jelennek meg. Ugyanakkor fontos, hogy adjon meg egy jeligét, amely nem személynév. Bármi lehet ezen kívül gyakorlatilag. Erre azért van szükség, mert a kutatásunk egy rövid második ütemében ilyen módon fogjuk tudni majd összekapcsolni az egy személyhez tartozó válaszokat. Kérem, hogy jeligéjét írja majd fel, rögzítse! Köszönöm szépen az együttműködését! Akinek valamilyen problémája akad a kitöltéssel akkor írjon nekem a baloghadam92@gmail.com! **FONTOS!** A három kérdőív kitöltése után NE felejtessenek rákattintani az ELKÜLD/ SUBMIT gombra a kitöltés érvényessége érdekében!

3. számú melléklet

KAPCSOLATI KÉRDŐÍV
(Relationship Scales Questionnaire - RSQ)

1 Egyáltalán nem jellemző rám

5 Nagyon jellemző rám

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. Nehéznek találom, hogy másoktól függjek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Nagyon fontos számomra, hogy függetlennek érezzem magam | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Könnyen alakítok ki szoros érzelmi kapcsolatot másokkal | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Teljesen össze akarok olvadni egy másik emberrel | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Tartok tőle, hogy megsérülhetek, ha túl közel engedek magamhoz másokat | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Jól érzem magam szoros érzelmi kapcsolatok nélkül | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Nem vagyok biztos benne, hogy mindig lesz mellettem valaki, mikor szükségem lesz rá | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Teljesen meghitt, bensőséges érzelmi kapcsolatokra vágyom | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Aggaszt, ha egyedül vagyok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Nem okoz számomra nehézséget, hogy másoktól függjek | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Gyakran aggódom, hogy a szerelmi partnerem nem szeret igazán | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Nehéznek találom, hogy tökéletesen megbízzak másokban | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Aggódom, hogy mások túl közel kerülnek hozzám | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Nagyon szoros érzelmi kapcsolatokat akarok | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Nem okoz számomra nehézséget, hogy mások függjenek tőlem	1	2	3	4	5
16. Aggaszt, hogy mások nem értékelnek engem olyan sokra, mint én őket	1	2	3	4	5
17. Az emberek soha nincsenek ott, mikor szükség van rájuk	1	2	3	4	5
18. Az a vágyam, hogy nagyon közel kerüljek másokhoz, gyakran elijeszti az embereket tőlem	1	2	3	4	5
19. Nagyon fontos számomra, hogy önálló legyek	1	2	3	4	5
20. Idegesít, ha valaki túl közel akar kerülni hozzám	1	2	3	4	5
21. Gyakran aggódom, hogy a partnerem nem marad velem	1	2	3	4	5
22. Jobban szeretem, ha mások nem függenek tőlem	1	2	3	4	5
23. Tartok tőle, hogy elhagynak	1	2	3	4	5
24. Kényelmetlen számomra, ha közel kerülök másokhoz	1	2	3	4	5
25. Úgy érzem, hogy mások vonakodnak olyan közel kerülni hozzám, mint ahogy én szeretném	1	2	3	4	5
26. Jobban szeretem, ha nem függök másoktól	1	2	3	4	5
27. Tudom, hogy lesz mellettem valaki, ha szükségem lesz rá	1	2	3	4	5
28. Aggaszt, hogy mások nem fogadnak el	1	2	3	4	5
29. A szerelmi partnerem gyakran közelebb akar kerülni hozzám, mint amennyire én szeretném	1	2	3	4	5
30. Könnyedén alakítok ki szoros kapcsolatot másokkal	1	2	3	4	5

4. számú melléklet

Beck-féle Szorongás Leltár
(Beck Anxiety Inventory, BAI, Beck, A. T., 1976; ford.: Perczel Forintos D.)

Név:

Dátum:

Az alábbi listán a szorongás általános tünetei találhatók. Kérem, olvassa el gondosan a lista összes tételét! Jelezze, hogy mennyire zavarták az egyes tünetek az elmúlt héten, beleértve a mai napot is. Helyezzen X-et minden egyes tünethez a megfelelő oszlopba!

		Egyáltalán nem zavart	Enyhén, nem zavart túlságosan	Mérsékelt kellemetlen volt, de kibírtam	Erősen, alig tudtam elviselni
1	Dermedtség, kábultság				
2	Melegségérzet				
3	Lábretegés				
4	Nem tud ellazulni				
5	Félelem attól, hogy a legrosszabb történik				
6	Szédülés				
7	Heves szívverés				
8	Bizonytalanság				
9	Rémület				
10	Idegesség, izgatottság				
11	Fulladásérzés				
12	Kézremegés				
13	Reszketés				
14	Félelem a kontroll elvesztésétől				
15	Légzési nehézség				
16	Halálfélelem				
17	Ijedtség				
18	Emésztési probléma vagy diszkomfort érzés a hasban				
19	Bágyadtság, ájulás				
20	Arcpirulás				
21	Hátizzadás (nem a meleg miatt)				

5. számú melléklet

Demográfiai kérdőív

A pontozott vonalra adatokat kell írni, vagy a megfelelő választ X-szel kell megjelölni!

1. Jelige:
2. Életkora?
3. Neme? ... Nő ... Férfi
4. Családi állapota? ... Egyedülálló ... Kapcsolatban ... Házas ... Elvált ... Özvegy
5. Legmagasabb iskolai végzettsége?
...Általános iskola
...Szakközépiskola
...Gimnázium
...Főiskola, Egyetem
6. Tanulmányai során tanult-e Ön vakok számára létrehozott speciális intézményben? .
.. Igen ... Nem
7. Hány évet töltött ebben az intézményben? (Kérem erre a kérdésre csak akkor feleljen, ha az előzőre igennel válaszolt!)
8. Mikor vesztette el Ön a látását?
... születésem óta vak vagyok
... 0-5 éves korom között
... 5-10 éves korom között
... 10-15 éves korom között
... 15-20 éves korom között
... 20-25 éves korom között
... 25 éves korom után
9. Hogyan vesztette el látását?
... Öröklődéssel járó betegség következtében
... Koraszülöttség következtében
... Később kialakult szembetegség következtében
... Más típusú betegség következtében
... Baleset következtében
10. Hányan élnek egy háztartásban?
... Egyedül élek ... Ketten ... Hárman ... Négyen ... Öten ... Ötnél többen
11. Hol helyezkedik el Ön a testvérsorban?
... Egyke vagyok
... Legidősebb gyerek vagyok
... Középső gyerek vagyok
... Legfiatalabb gyerek vagyok

MÓDSZERTANI TANULMÁNYOK

**A PETŐ INTÉZET INTEGRÁCIÓT SEGÍTŐ MINDENNAPOS TEVÉKENYSÉGE
ITTHON ÉS KÜLFÖLDÖN**

Szerző:

Oravecz Adrienn
Eszterházy Károly Főiskola

Szerző e-mail címe:
ora_adri@msnn.com

Lektorok:

Estefánné Varga Magdolna
Eszterházy Károly Főiskola

Dávid Mária
Eszterházy Károly Főiskola

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Oravecz Adrienn (2015): A Pető Intézet Integrációt segítő mindennapos tevékenysége itthon és külföldön, *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/4. szám, 49-64. DOI 10.18458/KB.2015.4.49

Absztrakt

E tanulmány Pető Andrást „a konduktív pedagógia atyját”, módszerét és intézetét mutatja be. Új rehabilitációs módszere lehetőséget adott a mozgássérült gyermekek és felnőttek számára megtanulni, hogy a fizikai sérülések ellenére miként lehet beilleszkedni a társadalomba és megküzdenni a mindennapi kihívásokkal. Intézetét 1945-ben, a második világháborút követően alapította meg. Az intézetet róla nevezték el, s vált az országosan és nemzetközileg jól ismert Pető Intézetté.

Kulcsszavak: Pető András, Pető Módszer, Konduktív pedagógia, Integráció

Diszciplína: Gyógypedagógia

Abstract

EVERYDAY ACTIVITIES TO HELP INTEGRATION IN PETHŐ INSTITUTE IN HUNGARY AND ABROAD

This paper will present András Pető, the father of the conductive pedagogy, his method and his institute. His new rehabilitation method gave a chance to motor disordered children and adults to learn how to adjust into the society and cope with daily challenges in spite of their physical disadvantage. He established his institute after World War II in 1945, and the institute was named after him and became nationally and internationally well-known as Pető Institute.

Keywords: András Pető, Pető Method, Conductive Education, Integration

Discipline: Special education

Pető András életútja

Pető András 1893. szeptember 11.-én született Szombathelyen. Középiskolai tanulmányait a szombathelyi premontrei gimnáziumban végezte. Bécsbe ment orvoslást tanulni. Majd a grinzingi kórház tüdő és bélosztályán dolgozott, később az elmeosztályon medikus. 1922-ben a Semmeringi gyógyintézetben dolgozik, ahol mozgásterápiával is foglalkozott.

A következő fontos állomás karrierjében 1928-1929-ig tartó időszak a Volkssanatorium Mauer volt. Ennek az intézetnek orvos-igazgatója, ahol különböző gyógymódok egyesítésével foglalkozott: torna, fizikoterápia, diéta, aktív életrend kialakítása a betegek számára, amelybe színházlátogatások és egyéb sport tevékenységek is beletartoztak. Tovább mélyítette tudását a fizikoterápia terén 1930-38 között, amikor a bécsi Fizikoterápiái Intézet munkatársa volt. Ebben az időszakban, mint orvosszakíró tevékenykedett és publikált neves orvosi lapokban.

1938-ban hazatért Magyarországra. 1945-től egészen haláláig a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tanszékvezető tanára volt. Ez biztosította a keretet a módszerei megalapozásához. A gyakorlati munkát egy kis pincehelyiségben kezdte meg a Klotild u. 4. alatt. Ebből a kisházából nőtte ki magát a nemcsak Magyarországon, hanem külföldön is ismertté vált intézet. Munkájának gyümölcsét sajnos nem élhette meg, ahogy az első huszonhárom végzett konduktor átvette diplomáját, születésnapján szeptember 11.-én érte utol a halál.

Pető András nevelésfilozófiája

Kozma (1994, 27.) a következőket írta Pető nevelésfilozófiájáról: „Azt tartotta, hogy senkiről sem szabad lemondani, s ha fokról fokra csak valamivel is előrébbre jut valaki a mozgás a beszéd a munka megtanulásában, máris sokkal több lesz, mint volt, s igenis lehetséges újabb és újabb képességekkel felruházni azt a gyereket, felnőttet, akinek a központi idegrendszere sérült.” Ez azért volt forradalmian új megközelítés, mert a második világháború előtt a relatív önellátásra képes Little-kóros gyerekeket Nyomorék Gyermekotthonban helyezték el. Gyógypedagógusok foglalkoztak velük és tanították be cipésznek vagy kertésznek. A központi idegrendszeri sérülés következtében gyógyíthatatlannak vélt legsúlyosabb állapotúakat pedig elfekvőkben helyezték el.

Nagyon fontosnak tartotta a precizitást, szorgalmat és aktivitást, ezt önmagától, munkatársaitól és neveltjeitől egyaránt megkövetelte. A pozitív pedagógia híve volt, mert hitt abban, hogy neveléssel az ember jobbá tehető, „a jót kell kihozni az emberekből” (Háry, 1997, 15.)

A konduktív pedagógia alapelvei

A Pető professzor által kidolgozott konduktív módszer lényegét a következő szemléletes leírás által lehet legjobban megvilágítani: „A feladatok sorának, mint a zeneműnek lejátsszója, megvalósítója a zenekar (a mozgásterápiái kezelők és a gyerekek együttese, mely egyrészt együttműködik, másrészt fontos, hogy ne botfűlű zenészekből álljon. A zenészeknek egy bizonyos hallással kell rendelkezniük, hogy a kottát megfelelően tudják lejátszani” (Háry, 1997, 35.). Vagyis a gyerekek számára a konkrét teendőket versikék és mondókák kíséretében játékos formában kell átadni. Így lehet örömmé tenni a feladatvégzést. A sikeres tanulást különböző eszközök teremtik meg. Az összhang a „karmester” azaz konduktor által jön létre. A negatív értékeléseket és megnyilvánulásokat szigorúan kerülni kell. A bénult, gyengébb vagy

ügyetlenebb jelzők használata tilos, a konduktív pedagógia nem tesz különbséget egészséges és sérült végtag között, mindkettőt felváltva kell használni.

A „kézgyakorlat” már egészen a kezdetektől fontos szerephez jutott. Pető körbe ültette a neveltjeit és mondókák segítségével ráhangolta őket a csoportos cselekvésre, így magukra, de csoporttársaikra is egyszerre kellett figyelniük. A kézgyakorlat máig legfontosabb eleme maradt a mozgásos feladatsoroknak. A finom ritmikus újmozgások mozgósítják az agykéreg nagy részét, amely növeli a tanulás hatékonyságát.

A légző gyakorlat különböző mozgásokkal kapcsolódott össze. Gyakran történt vokálisokra a kilégzés. Néha egy-egy erőltetett nevetéssel szakadt félbe a mozgásgyakorlat. Mély belégzés számolásos kilégzés követte, hogy nyúljon a kilégzés időtartalma. A testi munka a fékezés vagy intenzitás növelése. Pető doktor véleménye szerint befolyással bírt a vegetatív regulatorikus egyensúlyra.

A konduktív pedagógiában a beteg nem passzív, hanem nagyon is tevékeny résztvevő a gyógyulási folyamatban. Pető jól tudta, hogy ezeknek a gyerekeknek nagy szükségük van a sikerélményre, hogy ez motiválja őket a tovább fejlődésben, ezt úgy teremtette meg, számukra, hogy rendszeresen bemutatót szervezett. Itt mindig egy-egy csoport kapott lehetőséget, hogy megmutassa, mennyit fejlődött. Pető András a kezdetektől egy integrált program kialakítását tűzte ki célul, mert úgy vélte, hogy „nem elég, ha valaki csak tanít, és nem lehet csak tornáztatni” (Háry, 1997,50.). Hangsúlyozta, hogy nem irányíthat minden funkciót más-más ember. A munka csak akkor lehet eredményes, ha különböző szakterületek eredményeit együttesen alkalmazzák, aki pedig ezeket kézben tartja az nem más, mint a multidiszciplináris figyelemmel rendelkező konduktor.

Korát megelőzve jött rá, hogy a gyermekek értelmi fejlődése csak a mozgásfejlesztéssel együtt lehet igazán hatékony és a kettő szoros összefüggésben áll egymással, vagyis az értelmi fejlődésben tapasztalható elmaradás az nem betegségtünet, hanem az inger és mozgásszegény környezet következménye. „Gondot fordított arra is, hogy a gyerekek számára cselekvésük az ő életük valamely problémája megoldásának eszköze legyen” (Háry, 1997, 52.). Fontosnak tartotta, hogy a gyerekek ne csak az önálló mozgásvégzés örömeivel legyenek gazdagabbak a bemutatókon, hanem más kulturális élményekhez is jussanak, így folyamatosan szervezett számukra színházlátogatásokat és kirándulásokat is. Ezt a hagyományt máig őrzik, és minden évben a Villányi úton megrendezik, az un. Pető Juniálist.

A fejlesztőprogram részletes leírása

A folytatásban egy konkrét konduktív fejlesztőfoglalkozás ismertetésére kerül sor (1. táblázat). A csoport létszáma összesen 8 fő, a megfigyelés ideje alatt 4 fő 3-4 éves óvodás. Fejlesztési idő: 2 óra 30 perc (melyben a pihenőidők, tízórai is benne vannak)

A konduktívpedagógia komplexitása nemcsak magában a fejlesztőprogramban érhető tetten, hanem abban is, hogy egészen csecsemőkortól felnőttkorig nyújt rehabilitációs lehetőséget. Szem előtt tartva a korosztályok életkori sajátosságait és a probléma specifikusságát is. Az alábbiakban ismertetésre kerül, hogy az intézetben milyen részlegek találhatóak és, hogy ezen területek mely korosztály fejlesztéséért felelősek.

Pető mindennél, fontosabbnak tartotta a prevenciót és a minnél korábbi fejlesztést. Már a kezdetektől az Alkotás utcai intézetben voltak un. mamás csoportok, ahol azt tanították meg az édesanyák számára, hogyan foglalkozzon fogyatékos csecsemőjével. Gasell, Thomas valamint

1. táblázat: egy konduktív pedagógiai foglalkozás ismertetése (forrás: a Szerző)

Tevékenység		A fejlesztés célja
Bemelegítés, ráhangolódás	Érkezés után a fejlesztőterem játékpolicáról a gyerekek különféle hangszereket (dob, síp stb.) választottak maguknak, majd hangszeres kísérettel elénekelték a <i>Dióbél bácsi</i> dalt. Majd a foglalkozást vezető konduktor megkérdezte tőlük, hogy milyen őszi gyümölcsöket ismernek. A gyerekek felsorolták a kedvenc gyümölcsöiket, majd, ismét énekeltek az <i>Érik a szőlő</i> , és a <i>Körtefát</i> . Azért kíséri énekszó a feladatokat, mert az éneklés fejleszti a légzést és a ritmusérzékét, ami nélkülözhetetlen előfeltétele az írástanulásnak.	-ráhangolódás - ismeret bővítés -légzésfejlesztés -ritmusérzék fejlesztése (mely előfeltétele az írás tanulásának)
Légző gyakorlatok	A szőnyegen a kezükkel hátuk mögé támaszkodva ültek, és légző gyakorlatot végeztek, beszívásnál pipáló lábfejjel, kilégzéskor pedig spiccelő lábfejjel. Majd a <i>Cini Cini Muzsika</i> mondókára lábfejhajlításokat és bicikliző mozdulatokat csináltak.	-légző gyakorlatok -lábfej gyakorlatok -láberősítés -elemi mozgások fejlesztése
Izomlazító gyakorlatok	A következő feladatban a csoport színes karikákat húzott a combjára. Először, meg kellett mondaniuk kinek milyen színű karika van a combján, majd a karika segítségével nyújtva emelgették a lábukat felváltva a levegőben a <i>Gyere haza kicsi krokodil</i> dalocskára. Majd, a <i>Nyisd ki Rózsám kapudat</i> dalra terpeszt-zár gyakorlatot végeztek a karikák segítségével a levegőben. Ez a feladat a spasztikus izumtunúsú gyermekek belső combizmainak lazítására szolgál.	-combizomlazítás
Kéz-, kargyakorlatok	Ezt követően felhúzták a karikát egy kék plüss dinó, a Dinó Dani nyakára két kézzel, illetve váltott kézzel. Ez a gyakorlat a felső végtagú monoparézises gyerekeknek, nagyon fontos, hogy ne csak az egészséges kezüket használják.	-kéz-, karerősítés, -ujjak nyújtása, feszítése
Taktilis gyakorlatok	Terpeszülésben gurították egymásnak a labdát, majd az egyik talpuk alá tették a kis labdát és görgették kifelé-befelé az <i>Erre, kakas erre tyúk</i> című mondókára. Ezután mindkét talpuk alá kaptak egy-egy labdát és úgy görgették az <i>Áspis kerekes</i> dalra. Ez a feladat a taktilis ingerlést szolgálja, illetve a lábfejizomzatának átmozgatását. A labdás gyakorlatsor lezárásaként labdával a bokájuk között elugráltak a labdás kosárig és meg kellett próbálniuk a bokájuk között lévő labdát bepottyantani a kosárba.	-taktilis ingerlés -lábfejátmozgatása
Gyakorlatok fekvő helyzetben	A fejlesztőprogram fekvő része azzal vette kezdetét, hogy hason fekvő pipáló lábfejjel feküdtek és kulcsolt kézzel harangoztak maguk előtt a <i>Harangoznak délre</i> és a <i>János bácsi dalokra</i> . A feladatsor következő eleme az volt, hogy átkulcsolták a lábukat és maguk felé húzták felváltva, majd mind a két lábat átkulcsolva, így hintáztak a <i>Hinta-palinta</i> című énekre. A dinó, számára a gyerekeknek a csípőjüket megemelve hidat kellett csinálniuk, hogy át tudjon bújni a híd alatt, miközben a <i>Bújj, bújj zöldágot</i> énekeltek közösen. A csípő lazítás azért nagyon fontos, mert ha a csípő és a medence környéki izomzat feszes, az kihat az egész lábizomzatra. Például: Nem tudja letenni rendesen a sarkát, így egyenlőtlenül oszlik el a teher.	-csípő lazítás -hasizom erősítés
Gyakorlatok fekvő helyzetben	A hidas gyakorlatot egy kis hasizom erősítés követte nyújtott karokkal, és lábakkal. Hason fekvő gurultak a szőnyegen, utána hason fekvésben nyújtott karokkal doboltak majd vállból emelték föl a karjukat a <i>Dibi-dobi hátán</i> mondókára. Majd egymással szembe feküdtek hason a szőnyegen és így gurították át a szemben lévőnek a labdát. Ezt követően már nem egyedül, hanem párban kellett gurulniuk, úgy hogy a párok kezei kulcsolásban voltak a lábaik, pedig nyújtva. Majd párban egymás segítségével álltak fel.	-hasizom erősítés -páros feladat megoldás

Folytatás a következő oldalon...

1. táblázat folytatása:

Tevékenység		A fejlesztés célja
Eszközös gyakorlatok	A konduktor a szőnyegszélén álló csapatnak adott egy-egy nagy hullahopp karikát, amit váltott kézzel kellett elgurítaniuk a terem másik végébe. A folytatásban a szőnyegre lehelyezett hullahopp karikának az ívén kellett körbe lépkedniük, majd ezt megismételniük sarkon járva. Zenére ki-be ugráltak a gyerekek a karikából és közben nagyokat kacagtak, láthatóan nagyon élvezték a feladatot. Ez után békaugrással ugráltak.	-eszközhasználat, -manipuláció fejlesztés
Feladatok bordásfalnál	A gyerekek kis balett táncosokká változtak, és gördültek lábujjhegyre, és sarokra, végül talpra miközben a <i>Hopp Juliskát</i> dúdolták. A lábukat aztán föltették a bordásfal legelső fokára, és így rugóztak váltott lábbal. Ezt követően kishegymászókká változtak és váltott kézzel-lábbal fölkapaszkodtak egészen a bordásfal csúcsáig. A folytatásban a gyerekeknek a bordásfalba kapaszkodva jobb és bal lábbal, majd pedig páros lábbal fel kellett lépniük a bordásfal elé helyezett labdára. Leültek a labdára és már kapaszkodás nélkül a labdán egyensúlyozva nyújtották előre a bal, jobb, majd pedig párban a lábukat. Tovább nehezedett a gyakorlat, mert a kis társaság kapott egy-egy babzsákot, amit a lábujjaikkal fogva meg kellett emelniük. Ez után a csoport a labdán ülve át kellett, hogy hajítsa a babzsákot a karikán, amit a konduktor tartott eléjük. Majd a bokájuk között lévő labdával lépegettek. A labdás feladatsor azzal végződött, hogy állva két kézzel maguk elé dobták a labdát és kapták el.	-egyensúly, koordinációs készség fejlesztés -eszközhasználati készség fejlesztése
Járás gyakorlatok	Jároggyakorlatok, amelyhez a konduktor egy akadálypályát készített. Libikókán fölsétálva kellett eljutniuk a szőnyegig, ahol bukfencezve jutottak át a hídon, ami két rúdból állt. A hídon csak egyféleképpen lehetett átjutni, ha a lábukat egymás elé helyezve lépkedtek. Az akadálypálya következő része lefektetett karikákból állt. A veszélyes mocsáron csak úgy lehetett átkelni, hogy felváltva nehezdedtek a lábukkal, hol az egyik, hol a másik karikába. Végül számolýról számolýra lépegetve.	-járás gyakorlatok nehezített körülmények között

Phelps ismereteit felhasználva történtek a fejlesztések azzal a különbséggel, hogy a háton végzett gyakorlat után egy hason végzett gyakorlat következett, majd újból háton, végül pedig egy ülve végzett. Ezek az un. elemi mozgások, amiket normális esetben minden csecsemő a fejlődése során automatikusan elsajátít, de kimaradnak a központi idegrendszer sérülése következtében. Ezért szükséges megtanítani a sérült babáknak, mert ezen a mozgásfázisok egymásra épülnek, és adják a megfelelő alapot a járáshoz.

További fejlesztés volt, hogy az ujjak nyújtása és hajlítása is szerepelt, sőt a többi ujj egyenként való összeérintése is. Kombinált hajlítások és nyújtások is megtalálhatók voltak a gyakorlatsorban úgy, mint csipő nyújtás térdhajlítással. Pálca egyik kézről a másik kézbe történő átvétele. Phelps feladatai annyival lettek továbbfejlesztve, hogy kiegészültek finom kézmozgásokkal és sok helyzetváltoztatással. A kúszási gyakorlatok során Fay előismereteire támaszkodtak azzal a különbséggel, hogy, nem passzív, hanem aktív játékos formában alkalmazták ezeket. A kúzás a felállást, majd pedig a járatanulást készíti elő. A kúzás segít abban, hogy az idegpályák között megfelelő mennyiségű kapcsolat alakuljon ki. Ezek az idegi kapcsolatok teszik lehetővé, hogy az agy különböző részei hatékonyan tudjanak kommunikálni

egymással. A foglalkozás a napi tornagyakorlatok betanításán túl elősegítette a baba-mama interkommunikációt az arckifejezés és beszédhangutánzó gyakorlatok által. Továbbá a babaápolásában is segítséget nyújtottak az édesanyáknak a helyes étkezés és megfelelő bilihasználat kialakításával.

A konduktív pedagógia célcsoportjai

Napjainkban mindez a Korai Fejlesztő Központ feladatköre, azon belül is a mamás bentlakó csoporthoz tartozik. A Korai Fejlesztő Központ egész napos foglalkozást, és hetes bentlakást biztosít a vidéki sérült gyermekek és szüleik számára. 18 hónapos kortól 6 éves korig egy hónapos intervallumokban fogadja a sérülteket. A fejlesztés csoportosan a szülők közreműködésével történik. Ez alapozza meg a bentlakó óvodába való beilleszkedést is. A Korai Fejlesztő Központ másik fontos feladatköre a prevenció a konduktív szűrés ún. első vizsgálat által. Az első vizsgálat célja a megelőzés, és a másodlagos károsodások kialakulásának megelőzése, csökkentése. A szülő szemléletének formálása, hogy megértse és elfogadja a konduktív pedagógia alapelveit.

A következő célcsoportba az óvodások tartoznak. Itt fontos szempont volt, hogy az óvodai foglalkozások szerves egységet alkossanak a gyerekek napirendjével, továbbá, hogy olyan játékokon keresztül történjen a fejlesztés, amit egy hagyományos óvodai foglalkozás is tartalmazott. Pető azt hangsúlyozta, hogy „ne a tananyag legyen speciális, hanem az oktatási és nevelési módszer a tananyag a normál tananyag legyen” (Háry, 1997, 119. o.).

Az iskolás-életkorú gyerekek integrációját is elősegítették, hogy később képesek legyenek beilleszkedni a normál iskolai keretek közé. Akkoriban, de még ma is vannak, akik azt a nézetet vallják, hogy ezeknél a gyereknél nem alakítható ki a beszéd és írás olyan mértékben, hogy az megfeleljen a normának. Pálcafogással végezték a gyakorlatokat ezzel különböző koordinációs feladatokat végeztek a levegőbe. Majd ujjakkal célzási feladatokat csináltak, és a lapok különböző részeire céloztak. A pálcás gyakorlatok elősegítették a kéz és az ujjak finom motorikus fejlesztését, és a kéz izmainak ellazítását. A térben való célzott irányokba való mutogatás a téri orientációt hívatott fejleszteni, ami elősegítette a füzetben való tájékozódást. A számukra készült füzetek nagyobb sortávolságúak voltak. Például egy athetotikus gyermek írásképepe nagyon szaggatott, túl erős vagy túl gyenge ceruzavezetés jellemzi. Az ilyen problémájú gyermek számára kezdetben rögzíteni kell a füzetet, és fokozatosan kell a lapok sortávolságát csökkenteni.

A legtöbb neveltek az első osztály tananyagának megtanulása több időt vett igénybe, viszont később már jó alapokkal és könnyebben vették a többi osztályt. Amennyiben sikerült ezeknek a gyerekeknek integrálódniuk a normál iskolába továbbra is figyelemmel kísérik megfelelő testi és lelki fejlődésüket. Ez a Konduktív Gondozó Központ egyik legjelentősebb feladata. Folyamatosan kapcsolatban állnak a fogyatékos gyermeket befogadó közoktatási intézménnyel iskola és óvodalátogatások révén. Továbbá, olyan szakszolgálatokkal vannak kapcsolatban a Konduktív Gondozó Központ munkatársai, mint az Országos Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértő Rehabilitációs Bizottság, Pályaválasztási és Nevelési Tanácsadó.

Az utolsó korcsoport a felnőttek. A rehabilitáció főleg a motorikus diszfunkciós felnőttek esetében járt és jár sikerrel. 18. életévtől kezdve kerülnek át a neveltek a felnőtt rehabilitációs csoportba. Itt a fejlesztés az elvesztett képességek, visszaszerzésére fókuszál, hogy ez által az

egyén vissza tudjon illeszkedni a munka világába. A program bejárórendszerben működik. A csoportokat hasonló diszfunkciósok alkotják. Hetente két-három alkalommal történik a fejlesztés két órás komplex program keretein belül.

Pető módszer alkalmazása külföldön: Move and Walk Svédország

A Pető Módszert több országban átvették és beépült a gyógypedagógiai gyakorlatba. Külföldön az integrációs kezdeményezések már több mint 25 éve vette kezdetét. A mozgalomban világszerte kitüntetett szerep jutott a fogyatékos gyermeket nevelő szülőknek, hiszen gyermekeik elkülönültek a társadalomtól és ez egy fajta megbélyegzettséget jelentett.

Falus (2001, 440.) a következőket fogalmazta meg: „Az 1960-as évek végén a skandináv országokban jelentek meg és terjedtek el az első integrációs törekvések. Majd, 1975-ben az USA-ban fogadták el azt a modellértékű törvényt, amely előírta a speciális tanulási problémával küzdő gyermekek felkutatását és számukra egyéni fejlesztési terv kidolgozását, amely megjelöli nekik, a legoptimálisabbnak vélt oktatási formát”.

A sok ország közül, ahol a konduktív pedagógia gyökeret vert különösen jelentős a svédországi Move and Walk mozgalom Gothenburg-ban. A Move and Walk 1997-ben Nässjö-ben jött létre. Jelenleg Gothenburg-ban, Stockholm-ban és Malmö-ben vannak kirendeltségeik. Rehabilitációs és képzési tevékenységet is végeznek országszerte. A működésükhöz szükséges anyagiakat az országos tanács és a helyi szervezetek biztosítják. A működés hatékonyságát évről-évre ellenőrzi a Svéd Nemzeti Egészségügyi Tanács, valamint a Svéd Oktatásügyi Hivatal. A legelső Move and Walk még 1991-ben jött létre Budapesten. A svédországi tevékenységek Tóthné Horváth Eszter irányításával kezdődtek meg. A szülők kezdeményezték egy intézmény megalapítását Nässjö-ben, majd nem sokkal később 1999-ben Stockholm-ban létrejött a következő. 2005-ben alapították a gothenburgit. 2008-ban tovább bővült az intézményi hálózat egy konduktív neveléssel foglalkozó speciális iskolával. A Move and Walk Intenzív négyhetes egyéni és kis csoportos tréninget nyújt gyermekeknek és felnőtteknek egyaránt (Net 1.).

Helyzetfeltáró beszélgetések hazánkban és svédországban

A következőkben két interjú segítségével térünk ki a hazai és a svédországi konduktív pedagógia gyakorlati megvalósulására.

Az 1. mellékletben volt konduktorommal készített interjú összefoglalója olvasható. A beszélgetés első része magára a konduktorra koncentrált. A konduktív pedagógia alapfogalmait is definiálta, illetve részletesen kifejtette, mint például intervallumnevelés vagy első vizsgálat. Részletesen felvázolta az első vizsgálat menetét és jelentőségét. Az első vizsgálat azért kiemelt fontosságú, mert ez a konduktív nevelés legelső lépcsőfoka, csak az kerülhet a Pető Intézet gondozásába, aki túlesett ezen a vizsgálaton. Itt történik ugyanis a gyermek állapotának felmérése és az életkorának megfelelő csoportba való besorolása, a további fejlesztés meghatározása. Ezt követően megbeszélésre került az is, hogy milyen különbségek és hasonlóságok voltak a csoportok között. A csoportok kapcsán feltárására kerültek az életkor specifikus konduktív komplexprogram egységei, és ezen egységek fejlesztési területei, majd az iskolalátogatások hatásainak feltérképezésére került sor. Szó volt, az integrációról, és az olyan programokról, amelyek elősegíthetik a fogyatékos beilleszkedését a társadalomba. A riport lezárásaként néhány sikertörténet is bemutatásra kerül.

A 2. számú mellékletben egy svédországi konduktorral készített skype interjú bemutatása történik. Az interjú koncentrálna az ő személyes élettörténetére, továbbá arra, hogy mik a hasonlóságok és különbségek a magyarországi és a svédországi Pető Módszer között, egyáltalán vannak-e vagy egy az egyben a magyar mintát követi az ottani gyakorlat.

A két ország közötti különbség az, hogy a szülőknek és gyerekeknek nagyobb bebeszólásuk van, hogy hogyan is történjen maga a fejlesztés. A konduktori munkába sokkal aktívabban vesznek részt a szülők, illetve a gyerekek mellé kirendelt személyi asszisztensek, mert Svédországban minden fogyatékosnak alanyi jogon jár egy ilyen személy, aki segíti őt a napi önállósági tevékenységekben. A hazai gyakorlatban az utógondozásos forma a legelterjedtebb, míg ott inkább az intervallumnevelést preferálják. A konduktív komplexprogram felépítése csak annyiban tér el, hogy ott nagyobb hangsúlyt kap a fekvő rész.

A munkakörülményekben lényeges különbség, hogy törekszenek a konduktornak minden lehetséges eszközt megadni, hogy a lehető legjobbat hozza ki magából és a neveltjéből is. Továbbá, fontosnak tartják, hogy jó legyen a kollegák egymással való kapcsolata, így sok csapatépítő programot szerveznek számukra. Az intézmény nem állami finanszírozású, hanem privát üzemeltetésű. Hasonlóságok például, hogy ott is nagy hangsúlyt fektetnek a helyes tisztálkodási és étkezési szokások kialakítására, illetve az iskolás életkorú gyerekek kognitív és grafomotoros fejlesztésére.

Összefoglalás

A tanulmányban röviden ismertetésre került Pető András életútja, illetve a konduktív pedagógia alapelvei és gyakorlati megvalósulása. Az elméleti háttér résztvevői megfigyeléssel és interjúkkal egészítettük ki. Az első interjúból, a hazai gyakorlatba nyerhet bepillantást az érdeklődő; míg a második beszélgetés során a külföldön alkalmazott napi gyakorlatból kaptunk teljesebb képet. A Pető Módszer egy kulcsot ad a mozgássérült emberek kezébe, és megtanítja, hogyan élhetnek a fogyatékoságuk ellenére normális életet.

Hazánkban 1997 óta kevés konduktív pedagógiai mű születik. Ezzel ellentétben külföldön igen élénk érdeklődés mutatkozik a módszer iránt, ennek egyik ékes bizonyítéka Svédország. Ennek a hazai hiányosságnak a pótlása még várat magára.

Irodalom

- Falus, I. (2001.) A különleges bánásmódot igénylő gyermek. In I. Falus (Ed.), *Didaktika Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyv Kiadó, Budapest. 435.-464
- Háry, M. (1997.) *A konduktív pedagógia története*. Mozgássérültek Pető András Nevelő-képző és Nevelő Intézete, Budapest.
- Kozma, Gy.né (1994.) *Pető Andreás (1893-1993)*. Mozgássérültek Pető András Nevelőképző és Nevelő Intézete, Budapest.
- Net 1: Letöltés: 2015.12.10. Web: <http://www.movewalk.se/Engelska/AboutMoveWalk/Ourhistory.aspx>

1. Mellékletek

Interjúalany: B. Cs.

Készítette: Oravecz Adrienn

Helyszín: Pető Intézet

Interjú időpontja: 2013.10.24.

- *Mióta dolgozik konduktorként?*

- Konduktorként 1982 óta, de a Pető Intézetbe 1987. augusztus 18.-án léptem be. Ennek volt egy folyamata először konduktorjelöltek voltunk, gyakornokok, majd az államvizsga után konduktorok.

- *Miért választotta a konduktori hivatást?*

- Első sorban az motivált, hogy szerettem volna segíteni azoknak az embereknek, akik valamilyen hiányossággal küzdenek, így választottam a mozgássérülteket. Úgy gondoltam, hogy amit megtanulok, vagy megtanulhatok, azt úgy fogom tudni átadni a számukra, hogy az életminőségüket nagymértékben javítani fogja.

- *Miért pont éppen ez a speciális csoport? A mozgássérültek. Lehetett, volna akár vakok vagy autisták.*

- Ők igénylik a legnagyobb szaktudást és gondoskodást.

- *Esetleg valami családi érintettség?*

- Személyesen is ismertem már a jelentkezésem előtt is mozgássérült fiatait, akinek pozitív és magával ragadó személyisége volt, épp ezért nagyon elkeserített, hogy tolókosiban éli le az életét. Ekkor olvastam és hallottam, először a Pető Intézetről, hogy itt milyen segítséget tudnak nyújtani a mozgássérülteknek, hogy mi az a Pető Módszer, ami a világon egyedülálló, ami módszerként és nem terápiaként képes hatni az egész személyiségre. Ez a fiatal motivált arra, hogy jelentkezem a konduktornak, mert mindenképpen szerettem volna segíteni neki és sorstársainak.

- *Mi motiválja nap, mint nap?*

- A sikerek. A siker, amit mindennap megkapok a gyerekektől. A szeretetet, amit mindennap tudok adni és kapni a gyerekeimtől. Mindaz, amit elértek már ez alatt az eltelt 35 év alatt és visszajelzésként hozzám elérkezik, hogy milyen szerencsés és sikeres életutakról van tudomásom.

- *Az Ön szakterülete a Korai Fejlesztő és a Konduktív Gondozó Központ. Mesélne a működésükről? Milyen feladatokat látnak el? Hogyan segítik ezek a központok a mozgássérültek integrációját?*

- A területünkre, elsősorban integráltan élő gyerekek érkeznek. Lehetséges az első vizsgálat után a területünkre kerülni csoportos vagy egyéni foglalkozásra. A csoportos foglalkozás is több területet érinthet. Vannak olyan súlyos mozgásállapotú gyerekek, akik csak szülővel együtt foglalkoztathatók. Ők elsősorban intervallumnevelésben vesznek részt. Vannak olyan alacsony életkorú gyermekek, akik un. korai fejlesztésben részesülnek, ahol szüleinek segítünk meg tanulni, hogy melyek azok a gyakorlatok, napirendek, napi rutinok, amiket az otthonukban alkalmazniuk kell, annak érdekében, hogy fejlődést arra a szintre tudjuk felhozni, amire az egyén képes. Vannak egyéni foglalkozások is, amelyek szintén intervallumnevelésre épülnek. Az intézet egyéb területeiről elbocsátott gyerekeknek további csoportos foglalkozást biztosítunk mozgásállapotuk megőrzése érdekében.

- *Mit jelent az intervallumnevelés?*

- Meghatározott időtartalmú foglalkoztatás, tehát behatárolt idejű. Ez 3-4 hét illetve egy egész tanévet is felölelhet. Esetleg szakaszos visszatérésre is van lehetősége a gyermeknek amennyiben a mozgásában állapotváltozás áll be.

- *És heti hányszor vannak ezek a foglalkozások?*

- Ezt mindig az egyén mozgásállapota és fejlődési szintje határozza meg.

- *Mit jelent az első vizsgálat? Mert én tudom, de egy átlagember számára ez ismeretlen fogalom. Elmondaná miből áll ez, és hogy mi a jelentősége?*

- Az első vizsgálatra olyan gyermekek érkeznek, akik kapcsolatba szeretnének kerülni a Pető Intézettel, illetve a Pető Módszerrel, mert ezt tartják egy olyan fejlesztési formának, amely által a legtöbbet nyújthatják a gyermekük számára. A vizsgálatra szakértői, szakorvosi javaslat vagy szülői igény alapján lehet időpont egyeztetés után lehet jelentkezni. Ez a kicsik számára szerdai napon, míg a nagyobb életkorúak 3 vagy annál idősebbek esetében hétfői napon történik. A szülő kikérdezésével un. anamnézist készítek, ez a terhesség kezdetétől a születés pillanatáig illetve az azt követő időszakot öleli fel. Milyen orvosi vagy szakorvosi ellátásban részesültek vagy milyen fejlesztést kaptak ez idáig. Ennek alapján történik az operatív megfigyelés a vizsgálat során. Ez természetesen kiterjed a mozgás és a kognitív képességekre egyaránt. Az összegzésben véleményt adok, arról hogy az Intézet melyik területre tudom őt beosztani és milyen foglalkozásban tudjuk őt részesíteni.

- *Ezen a vizsgálaton különféle végrehajtandó feladatokat kapnak?*

- Igen természetesen. Mert csak így lehet megfelelően megfigyelni és felmérni a gyermek mozgásszintjét és értelmi fejlettségét.

- *IQ tesztet is csinálnak a vizsgálat során?*

- Nem azt nem, de természetesen a beszélgetés és a gyermekről kapott általános ismeretek segítségével sok évnyi tapasztalatom által meg tudom állapítani, hogy az életkori átlagnak megfelelő-e a vizsgált gyermek intelligenciája.

- *Hány éves kortól lehet elvégezni az első vizsgálatot?*

- Azt valljuk, hogy már a nulla éves kortól, azaz a megszületés pillanatától, ha az anamnézisében olyan terhelő adatok szerepelnek, amely feltételezi, hogy olyan központi idegrendszeri sérülés alakult vagy alakulhatott ki szűrést végzünk. A későbbiekben megkezdődik a komplex konduktív fejlesztés. Ilyenkor a szülő-gyermek kapcsolatának erősítése történik. Például segítünk kialakítani a táplálás módját, a testi kontaktust az anya és gyermeke között. Ebben a korai életkorban nagyon hangsúlyos a taktilis ingerek kialakítása és ezek közvetítése a gyermek felé, illetve a különféle nyújtógyakorlatok. A tapasztalatom az, hogy első vizsgálatra jelentkezés zömében akkor történik meg, amikor beindulnak, az un. klasszikus mozgásformák, és szembesül a szülő azzal a ténnyel, hogy az ő gyermeke még nem tart az életkornak megfelelő mozgásszinten. Gondolok itt a fejemelésekre, fordulásokra.

- *6 hónapos kortól?*

- Elsősorban 2-4 hónapos kor között.

- *A vizsgálaton a szülő is részt vesz vagy csak Ön és adott gyermek?*

- A gyermek és szülő együtt.

- *2013. 09.20.-án megfigyeltem egy konduktív foglalkozást. Mesélne a csoportról, és hogy milyen problémával küzdenek azok a gyerekek?*

- Igen, ez egy tavaly indult kicsi csoport 3 és 4 éves életkorban vannak. Van közöttük izomtonuseloszlási zavaros. Ami azt jelenti, hogy a felső végtagban lehet egy csökkent izomműködés, míg az alsóban spasztikus, vagy éppen fordítva. Van közöttük olyan gyermek, akinek féloldali sérülése van, tehát az adott oldali kéz és láb feszessége a probléma. Van közöttük

olyan is, akinek un. monoparézise azaz egy adott végtagi sérülése van. Mozgáskoordinációs nehézségekkel küzdő.

- *Autista volt köztük?*

- Nem abban a csoportban nem volt.

- *Ma is megfigyeltem egy csoportot. Milyen hasonlóságok és különbségek vannak a két csoport között? Az életkor az nyilvánvalóan különbség.*

- Hasonlóság közöttük, hogy mind a két csoportban un. központi idegrendszeri sérültek vannak. Ebben csoportban találkozhatunk magatartási és intellektus problémával küzdő gyermekkel is. Van olyan gyermek, aki intellektus szempontjából már a tanulásban akadályozott. Az eltérés a programban is megmutatkozik, hiszen a konduktív komplexprogram mindig életkor specifikusan épül föl. Az alacsonyabb életkorúaknál játékosabb formában történik a fejlesztés, míg ebben a csoportban már az iskolás életkornak megfelelően. Egy határozottabb programvezetéssel és a feladatok számának növelésével. Ritmikus íntendálásnak nevezzük az egytől-ötig való számolást, amire a gyermekek a mozgást kivitelezik, illetve magát a nyújtást vagy a lazítást elérjük.

- *Van valami jelentősége, hogy egytől-ötig kell számolni és nem tovább?*

- Petőnek ez volt az alapötlete, mert azt figyelte meg, hogy ez alatt az időtartam alatt lehet elérni a nyújtást. Amivel ezt lehet még fokozni az a feladatmondás hosszúsága. Lehet egy feladatot, egy gyakorlatot elhadarni és lassan számolni ötig, vagy úgy is lehet, lassan mondom, és lassan számolok rá, ezt persze nagymértékben meghatározza, hogy milyen súlyosságú és diagnózisú az adott csoport. Visszatérve a csoportokra. Nem utolsó sorban a két csoport között az is különbség, hogy egy délutáni csoportba sokkal több gyakorlatot lehet beépíteni rövidebb idő alatt, mert ők már túl vannak egy felkészítő szakaszon. A kicsik még csak a felkészítő szakaszban tartanak.

- *Automatikusan kerülnek át az életkornak megfelelő csoportba vagy újabb felülvizsgálaton kell részt venniük, hogy átkerüljenek egy a koruknak megfelelő csoportba?*

- Nem ez általában automatikusan történik. Én azt gondolom, és azt vallom, hogy ennek, soha nem lehet vége senki számára ennek a fejlesztésnek és mozgásfoglalkozásnak, mert a növekedéssel együtt az izmok és az ízületek változása növekedése során, ha nem képesek egymást követni ezek a sorozatos növekedések, akkor létrejönnek a kontraktúrák, amik az idősebb életkorban komoly problémákat okozhat. Ezért a kontraktúrák megelőzése és a mozgásállapot megfelelő szinttartása továbbra is cél marad.

- *Milyen egységekből épül föl a konduktív foglalkozás és az egyes részek mely területeket fejlesztik leginkább?*

- Ez két kérdés egyben. A konduktív komplex programnak van, egy un. klasszikus felépítése. Az első megoldási és helyzetváltoztatási mód a fekvő helyzet. A fekvő helyzetben végzett tornagyakorlatok után következnek a manipulációt fejlesztő feladatok. Ezt követi az álló helyzet, ami lehet egy nyújtás a bordásfalnál megoldva, majd ezt követi egy járógyakorlat. Miután már elértük mindazt a nyújtást és koordinációfejlesztést, azt az optimális állapotot, akkor jöhet maga a helyzetváltoztatás megoldási módjainak, a nehezített járásformák elsajátítása. A manipulációs feladatsort ülve végezzük. Természetesen minden feladatsor tartalmaz, un. nagy bázismozgásokat. Idetartoznak a lábemelések, láb oldalra vitelek és talpra tételek. Illetve a bordásfalnál való nehezítés, és fokaira való feltétel is ide sorolandó, de már koordinációfejlesztés is történik. Az ülőfeladatoknál a karok oldalra lendítése, itt hangsúlyos szerepet kap a szem és kéz koordináció összehangolása, ezáltal pedig fejlődik a téri orientáció. Minden egyes feladattal maga az intellektus is fejlődik, hiszen ez a beszédmegértés alapja,

hogy tudja, a saját testével a feladaton keresztül mit lehet elérni és meddig lehet ezt nyújtani, alkalmazni, hogy az számára optimális legyen, de a komfortérzete is megmaradjon. A járásgyakorlatoknál nagyon fontos, hogy közelítsen a normál testnevelés irányába. Én ezt végtelenül szorgalmazom, hiszen integráltan élő gyerekekről van szó. Minden gyermek részt vesz az óvodai- iskolai testnevelésórákon. Nagyon jó, ha a maguk szintjén, a maguk módján meg tudják oldani azokat a feladatokat, amelyek részei a tantervnek. Teljes felmentéssel rendelkező gyermekünk jelenleg nincs, de vannak részleges felmentéssel rendelkezők. Ami azt jelenti, hogy az órán részt kell venniük, de nem kapnak osztályzatot az órai teljesítményükre.

- *A manipulációs feladatsor kapcsán említette, hogy milyen szoros kapcsolat van az intellektus fejlettsége és beszéd megértésének képessége között. A konduktív pedagógia hármasságában igyekszik fejleszteni az egyént, hiszen a motoros funkciók javulása pozitívan befolyásolja a beszédfejlődést és megértést, illetve a kognitív képességet is. Mit gondol, ez elősegíti, vagy hatékonyabbá teheti az anyanyelv és idegen nyelv elsajátítását?*

- Úgy gondolom, igen. A gyerekek kitartóbbá válnak, mert a motoros és kognitív funkciók fejlesztése ebbe a hármasságba ágyazva történik az intézeti foglalkozásokon. Az anyanyelv elsajátítása is erre a hármasságra épül az óvodai és iskolai foglalkozásokon. A jó anyanyelvi alapok megkönnyíthetik az idegen nyelv tanulását. Az Intézetben nagy hangsúlyt kap a zene a ritmus. A fejlett ritmusérzék még inkább előnyösen hat egy idegen nyelv megtanulásakor, hiszen minden nyelv sajátos egyedi dallammal rendelkezik. Természetesen ez csak azokra a gyerekekre igaz, akiknél a kognitív képességek lehetővé teszik a helyes beszéd kialakulását.

- *Véleménye szerint mitől függ, hogy egy fogyatékkal élő ember mennyire tud integrálódni a társadalomba?*

- Ez egy végtelenül bonyolult kérdés. Természetesen függ a szociokulturális háttértől, tehát a családi környezettől, amiben él. Függ attól a társadalmi környezettől, ahol jelenleg részt vesz az életében az óvodától, iskolától, hogy abban a közösségben milyen szerepet tölt be, mennyire befogadóak és elfogadóak vele. Mennyire tolerálják az ő másságát. A mai Köznevelési Törvény értelmében, ezt csak azok az intézmények tehetik meg, akiknek az alapító okiratában szerepel az annak a bizonyosfajta fogyatékosnak az elfogadása, akiket ők befogadni és integrálni szeretnének. Van-e közpártjuk, amivel meg tudják oldani a fejlesztést. Sok gyermek, akinek az intézmény maga nem tudja biztosítani a fejlesztést, azok a Pető Intézetben kapnak, ún. szakszolgálati ellátást. Van utazó konduktori szolgáltatásunk is, ezt leginkább vidéki intézmények veszik igénybe.

- *Tudom, hogy az is feladata egy konduktornak, hogy óvodát és iskolát látogasson. Mi ennek a látogatásnak a célja és jelentősége?*

- Ez közvetlen kapcsolat kialakítására ad lehetőséget az adott közoktatási intézménnyel, ahova az általunk gondozott gyermek jár. Ez általában úgy zajlik, hogy egy megbeszélés időpontban találkozunk az intézményvezetővel, illetve a gyermeket oktató pedagógusokkal, vagy akár az egész nevelőtestülettel is. Rövid tájékoztatást adunk az adott gyermek problémájáról, konkrét diagnózisáról. Az általános tapasztalatom az, hogy nem igazán ismerik a gyermek tényleges, valódi problémáját, de ennek ellenére szívesen befogadják őket. Beszélünk arról, hogy melyek azok a praktikus tevékenységek, amelyeket a mindennapok során ők alkalmazni tudnak, mire kell figyelniük. Például egy féloldali sérült esetében, arra, hogy az érintett oldalát megfelelően használja. Ha szabadtevékenység van, és az udvaron szaladgál, az érintett oldali végtagjait megfelelő magasra emelje, vagy mászókázas közben alternáló mozgással menjen föl, tehát váltott kézzel-, lábbal. Ez persze sokkal több odafigyelést igényel

az intézet részéről. Az intézményekben egyre több a fejlesztőpedagógus is. Pozitívak a tapasztalataim, mert az intézmények szívesen fogadják a tőlünk kapott tájékoztatást és segédkeznek a fejlesztésben.

- *Mit gondol az olyan kezdeményezésekről, amikor egészséges emberek kipróbálhatják milyen vannak, mozgássérültnek vagy egyéb fogyatékkal élőknek lenni? Ön szerint segítik az ilyen programok az integrációt?*

- Igen. Én nagyon bízom benne, hogy elindult annak a generációnak a felnevekedése, aki sokkal toleránsabb lesz. Erre két nagyon jó példát is tudok mondani. Mind a kettő a TÁMOP keretén belül, a sajátos nevelési igényű gyermekek kapcsán un. Érzékenyítő Tréninget tartottam. Az első már megtörtént az óvodában, és iskolákban a második pedig most történik a középiskolás életkorúak körében.

- *Ez mit jelent pontosan?*

- A tréning abból áll, hogy játékos feladatokkal megmutatjuk azokat a hiányosságokat, amivel egy fogyatékos, illetve itt kimondottan egy mozgássérült élhet. Például, vízzel teli pohárral kellett padon egyensúlyozniuk, amivel azt próbáltuk szemléltetni, hogy milyen bizonytalanul érezheti magát az a fogyatékos, akinek a kezével probléma van, tehát, ha nem tudja a megfelelő fiziológiás együtt mozgást működtetni, mint egy egészséges. Korlátoztuk az aktív mozgásukat is, például kipróbálhatták és megtapasztalhatták milyen térdsínnel, járókerettel, vagy bottal járni. Továbbá, kipróbálták milyen fél kézzel teríteni, amit egy monoparizisben szenvedő naponta átél. Még a kicsik részéről is döbbenetet tapasztaltam, de nagyon pozitív visszajelzéseket kaptam a tréning végén a résztvevőktől. Bízom benne, hogy ez az élmény mély nyomot hagyott bennük, és egy sokkal toleránsabb generáció növekszik fel ez által.

- *Ez mennyi időt vett igénybe, vagy ezt most rendszeresen megszervezik majd?*

- A kicsiknek ez egy kétszer 4 órás elfoglaltság volt délelőtt, nekik ez nagyon kimerítő is volt. A középiskolások számára folyamatos, az önkéntes szolgálaton belül lehet ezt választani, és heti egy alkalom.

- *Említene pár sikertörténetet a pályájáról?*

- A kérdező maga is egy sikertörténet számomra. Akik legalább eljutottak arra a szintre, hogy megtanultak bottal közlekedni zömében megtalálták a boldogságukat. A foglalkoztatottjaink életút követése és visszajelzéseik alapján minden gyermek és fiatal társadalmi integrációja sikeres volt. 80% a felsőoktatásban tovább tanulók aránya. A munka világába történő bekapcsolódás a végzettségnek megfelelő munkakör megtalálása zökkenőmentesen alakult. Büszkeségeink között említhetünk olyan személyt, aki a Magyar Operaház kórusának tagja, olyat, aki paraolimpiai világbajnoki bronzérmes kajakban, úszásban aranyérmes nyert. Jogi pályára készült, valamint a média világában tevékenykedő. Ez csak néhány említésre méltó példa a sok közül a teljesség igénye nélkül.

- *Tehát, aki két bottal közlekedik, annak jobb az esélyei a sikeres éltre, mint egy kerekesszékesnek?*

- Általában igen. A tapasztalatom szerint ez a személytől is függ, mennyire képes és mennyire akar a társadalomba integrálódni.

- *Végezetül evezünk kicsit nemzetközi vizekre, hiszen a Pető Módszert nemcsak itthon, hanem számos külföldi országban alkalmazzák. Említene olyan országokat, ahol előszeretettel alkalmazzák a mozgássérültek fejlesztésére?*

- Módszereinkre legelőször az Egyesült Királyság figyelt fel. 1994-től Norvégiában, ezt követően 1998-tól, pedig Grand Rapids-ban jött létre egy újabb képzési és fejlesztési helyszín az Amerikai Egyesült Államokban. Az 1998 év nagyon termékenynek mondható, mert

Amerika mellett ekkor létesült kapcsolat Spanyolországgal, és Ausztriával is. Spanyolországban először Navarrában, majd 2002-től Pamplonában létesült konduktív nevelési központ. 2001-től a német szülők kezdeményezésére Ulmban jött létre egy helyi Pető Intézet. 2003-ban Romával 2007-ben pedig Moszkvával bővült a nemzetközi hálózatunk.

- *Köszönöm szépen az interjút!*

2. Melléklet:

Interjúalany: F.T.

Készítette: Oravecz Adrienn

Helyszín: Skype Internetes beszélgetés, Svédország

Interjú időpontja: 2015.10.31.

- *Beszélgetésünk a Svédországi Pető intézetről fogunkszól. Hogy került Svédországba? Miért ezt választotta?*

- 2004-ben végeztem a Pető Intézetben. Ebben az évben az intézet nem vett föl a frissen végzettek közül újabb konduktorokat, így megnéztem a nemzetközi álláslehetőségeket... Valami teljesen újra vágytam, így esett a választásom Svédországra.

- *Milyen nehézségekkel, kihívásokkal nézett szembe az elején?*

- Egyedül vágtam bele az ismeretlenbe, így eleinte nagyon hiányzott a családom. Másik nehézség volt számomra, hogy bár folyékonyan beszélek angolul a gyerekekkel való kommunikáció svédül történt. Magamtól, otthon, munka után, nyelvkönyvekből sajátítottam el a svéd nyelvet. A három hónapos próbaidőszak végére el kellett jutnom olyan nyelvi szintre svédből, hogy viszonylag jól meg tudjam magam értetni, és kommunikálni tudjak a gyerekekkel. Mivel ezt a követelményt sikeresen teljesítettem a próbaidőszak végén állandó szerződést kaptam.

- *Milyen típusú nevelésben részesülnek a neveltek? Intervallum? Folyamatos? Utógondozásos forma?*

- Eleinte csak intervallumneveléssel foglalkozott a cég. Négyhetes időtartalomra jöttek a gyerekek a szüleikkel együtt. Mivel ez az időtartalom nem sok, nagyon nagy figyelmet fordítunk a csoportok összetételére, hogy hasonló állapotú és életkorú gyerekek kerüljenek egy csoportba. Svédországban a sérült gyerekek személyi asszisztentst kaphatnak, aki a „gyerekek” meghosszabbított keze, aki nem kiszolgáló személyzet, de segítségére van a napi önellátási tevékenységek elvégzésében. Egy- egy ilyen fejlesztési periódus után mindig készítünk egy a

foglalkozást részletesen leíró és az ez idő alatt elért fejlődési eredményeket, bemutató dokumentumot, amely természetesen megfelel a svéd egészségügyi szabályzat követelményeinek. Nagyon pontosan kell végeznünk a dokumentációt, mert csak azok a fejlesztési formák kapnak állami, illetve megyei támogatást, amelyeknek a hatékonysága bizonyított. A kezdetek kezdetén 1997-ben nagyon csekély volt a konduktív pedagógia, mint mozgásfejlesztési forma támogatottsága, de mára az egyik leginkább támogatott rehabilitációs forma, mert az eredményeink magukért beszélnek.

- *Szóval Pető András módszere népszerű és elfogadott itt?*

- Igen abszolút.

- *Hány konduktor dolgozik itt jelenleg?*

- A létszám harminc fölött van és a közeljövőben még tovább fog nőni, mert jövő ősszel, nyílik általános és középiskolánk Stockholmban.

- *Meséljen a csoportokról. Összetétel, gyerekek diagnózisa, hasonlóságok és különbségek stb.*

- Átlagosan hat gyermek van egy csoportba, de van egy íratlan szabályunk, ha már négy gyermek van a csoportba, akkor két konduktor együtt vezeti a fejlesztő programot. Különbség a magyarországi rendszerhez képest, hogy itt mindenben a szülő dönt, a konduktor vagy az orvos javaslatot tehet. A gyerekeknek is nagyobb beleszólása van, mint otthon Magyarországon, mert itt a szülő a gyermeket is bevonja folyamatba és megkérdezi, hogy ő mit szeretne elérni ebben a négyhétben. Különbség a magyarországi programhoz képest például, hogy gyakrabban dolgoztatjuk a növendékeinket szőnyegen, mint priccsen, mivel az otthonhoz hasonló körülményekben történő tréning sokban segít a családoknak az otthoni folytatásban. Az, hogy mennyi a napi foglalkozás időtartalma szintén a megyei döntésszabályozástól függ. Például: Malmöben és Gotheborgban öt naposak a hetek. Általában itt Gotheborgban négy órában tréningezünk, azok jönnek két órás fejlesztésre, akik nagyon jó állapotban vannak vagy épp az ellentettje. Az első tréningesek, és a kicsi babák szintén két órás konduktív programban vesznek részt. Két órás csoportokban van tízórai, és ott törekszünk a helyes étrend kialakítására, az evőeszközök helyes használatának megtanítására. Stockholmban a szerződésünk három órás fejlesztést engedélyez és előírja, hogy a kezelés után bizonyos idő elteltével vissza kell jönnie a gondozottnak egy napra konzultációra. Az életkori eloszlás rendkívül változatos, mert öt hónapos csecsemőtől egészen az aggastyánokig vannak pácienseink. Az iskolába készülő gyerekeknek tartunk grafo-motoros fejlesztést is, ennek a fontosságát még a szülőknél sokszor tudatosítanunk kell. A legtöbb betegünknek a központi idegrendszere sérült, vannak olyanok is, akik CP-hez hasonló tünetekkel rendelkeznek. Van szerződésünk a nyitott gerinccel születettek ellátására is, ám ennek a betegcsoportnak az előfordulása alacsony az intézetünkben. Sok a fiatal stroke-os betegünk, akik semmilyen anyagi hozzájárulásban nem részesülnek, maguk fizetik a fejlesztést. Számukra négy napos három órás kezelést nyújtunk leginkább, ami jó eredményt hoz, de sem, időben sem anyagilag nem akkora megterhelés, mint egy négy hetes kurzus.

- *Milyen a fejlesztőterem felszereltsége?*

- A fejlesztőterem felszereltsége hasonló a magyarországihoz, mert petős bútorokat használunk. Termeink tágasak és világosak. A cég privát üzemeltetésű, a tulajdonos maga is konduktor, ami nagy előny, mert ha valamilyen fejlesztőeszköze van szükségem a napi munkám hatékonyságának növeléséhez, megérti a szükségességét, nem kell hosszas indoklás. Fontos az eszközállomány folyamatos frissítése, mert ezek a hatékony munkához elengedhetetlenek, de az is fontos, hogy olyan eszközökkel dolgozzunk, amik a szülők számára is könnyen beszerezhetők, hogy otthon folytatódhasson az itt elkezdett fejlesztés.

- *Milyen a munkahelyi légkör?*

- Nagyon személyközpontú a légkör. Fontos a vezetőségnek, hogy mi konduktorként elégedettek legyünk a munkakörülményeinkkel, hiszen akkor hatékonyabban és magasabb színvonalon tudjuk segíteni a ránk bízott pácienseket. A munkánkat anyagilag is jobban honorálják. Sok csapatépítő programot szerveznek számunkra, mert fontos a kollegális összetartás, egymás szakmai támogatása.

- *Említette a szervezeti hálózat bővülését...*

- Igen. Dinamikus fejlődésünknek ékes bizonyítéka, hogy Gotheborgban van kiegészítő általános és középiskolánk. Van általános iskolánk Malmöben és jövő ősszel, nyílik általános és középiskolánk Stockholmban. Az iskolai fejlesztés és a konduktív teljesen egymásba van integrálva. Például: Hason fekve a fekvő alatt számokkal dolgozunk az egyén képességeinek megfelelően. Lehet, hogy az egyik gyerek a tízes számkörben, míg a másik a százasban old meg feladatokat. Mindezt tartásjavító helyzetekben és feladatok megoldása közben. Projekt módszerrel dolgozzák fel a tananyagot, az egyéni képességeikhez mérten a nekik megfelelő tempóban. Kis osztálylétszámmal dolgozunk általában ötfős, egy- egy osztály. Az oktatást is konduktorok végzik, mert amikor én végeztem tanítói képesítés is járt a diploma mellé.

**FEJLESZTŐPROGRAMOK ÖNKONTROLLÓS HATÁSVIZSGÁLATÁNAK
MATEMATIKAI STATISZTIKAI HÁTTERE**

Szerzők:

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Máth János
Debreceni Egyetem

Abari Kálmán
Debreceni Egyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Első szerző e-mail címe:
ferenc.mezo1@gmail.com

Lektorok:

Demetrovics János
Eötvös Lóránd Tudományegyetem

Nagy Dénes
Nemzetközi Szimmetria Társaság

Varga Imre
Szegedi Tudományegyetem

Koncz István
Professzorok az Európai Magyarorszáért

Mező F., Máth J., Abari K. és Mező K. (2015): Fejlesztőprogramok önkontrollos hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/4. szám, 65-75. DOI 10.18458/KB.2015.4.65

Absztrakt

E tanulmány a különleges bánásmódot igénylő tanulók számára készült fejlesztőprogramok (elővizsgálat-fejlesztés-utóvizsgálat elrendezésű) önkontrollos hatásvizsgálatának matematikai statisztikai elemzéséhez nyújt módszertani útmutatót. A szükséges alapfogalmak össze-foglalása után bemutatjuk, hogy egy, az adatelemzéshez használható, ingyenesen letölthető szoftver (az R-nyelv) számára milyen utasításokat adhatunk, s a szoftver által elvégzett statisztikai műveletek eredményeit miként értelmezhetjük.

Kulcsszavak: fejlesztőprogram, hatásvizsgálat, statisztika

Diszciplínák: matematika, pszichológia, gyógypedagógia, pedagógia

Abstract

MATHEMATICAL STATISTICAL BACKGROUND OF SELF-CONTROLLED EFFECTIVENESS STUDY OF DEVELOPMENT PROGRAMMES

This paper offers a methodological guidance to mathematical statistical analysis of self controlled (pre-test - development - post-test type) effectiveness studies of development programmes written for children who need special treatment. After summarising the basic

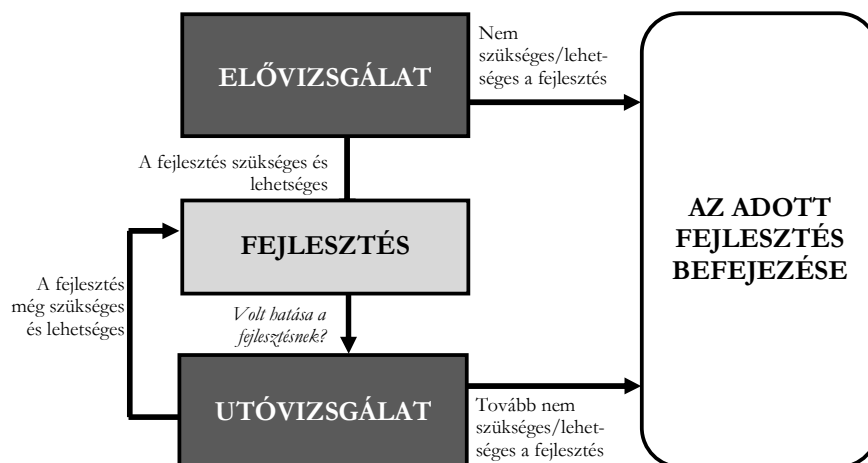
terms we show what kind of commands can be given to a downloadable free software (it is the R language), and how we can interpret the results of statistical calculations done by the software.

Keywords: development programmes, effectiveness study, statistics, R language

Disciplines: mathematics, psychology, special education, pedagogy

E tanulmányban a „fejlesztőprogram” kifejezésen olyan (pedagógiai, gyógypedagógiai, fejlesztőpedagógiai, pszichológiai orientációjú) beavatkozást értünk, mely tervszerűen (ideális esetben egy írásban rögzített fejlesztési terv alapján) igyekszik egy kedvezőtlenebbnek tartott értékről kedvezőbb irányba változtatni a program alanyainak tekinthető személyek valamely jól körülírt jellemzőjét (pl. figyelmét, önismeretét, tanulási stílusát stb.). E programokban/tervekben a fejlesztési cél meghatározása legalább kétféle lehet: a) konkrét cél lehet egy előre meghatározott kritériumszint (pl. ponthatár) elérése (bővebben lásd: Mező és tsai, 2015); b) általánosabb célként határozható meg, hogy a fejlesztés előtt és után végzett vizsgálat eredményei között különbség mutakozzon az utóvizsgálat javára. Jelen tanulmányban az utóbbi, általánosabb jellegű célmeghatározás ellenőrzésére szolgáló önkontrollos hatásvizsgálatra fókuszálunk a továbbiakban. A fejlesztőprogramok hatásának „önkontrollos” jellege arra utal, hogy a program alanyainak tekinthető személyek önmagukhoz képest mért fejlődésére fókuszálunk egy elővizsgálat-fejlesztőprogram-utóvizsgálat jellegű folyamatban (1. ábra).

1. ábra: az önkontrollos hatásvizsgálat sémája (forrás: a Szerzők)



Egy fejlesztőtevékenység önkontrollos hatásvizsgálata során az alábbiakhoz hasonló kérdésekre kell választ adnunk:

- Az „IPOO – minimum program” tanulás módszertani tréning előtt és után mért tanulás módszertani teljesítményben (a Jupiterbolha-próba összpontszámában) jelentős különbség tapasztalható-e? Különösen: kedvező (teljesítményt növelő) hatása volt-e a tréningnek, vagy sem?
- Igaz-e, hogy a csoport félév végi matematika felmérő dolgozatra kapott érdemjegyei lényeges változást mutatnak a félév eleji (hasonló tartalmú és nehézségű) dolgozathoz képest?
- Egy fejlesztő program elején és végén a Kozéki-féle „Iskolai orientáció” kérdőív révén felmérjük, hogy a diákok tanulási orientációja közül melyik a legdominánsabb kategória: a mélyreható tanulás, a reprodukzív tanulás vagy a szervezett tanulás? Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tehetség-gondozó programban való részvétel megváltoztatta-e a diákok tanulási orientációjának jellegét.

E kérdések közös vonása tehát, hogy egy csoport két vizsgálati alkalommal nyert eredményét hasonlítjuk össze (önkontrollos hatásvizsgálatot végzünk). Csoportos fejlesztések esetében az átlagos pontszámok, százalékos értékek számításán túl matematikai statisztikai különbségvizsgálatokkal támaszthatjuk alá vagy cáfolhatjuk meg a fejlesztőprogram hatásával kapcsolatos hipotéziseinket. E hipotézisek vizsgálata rámutathat arra, hogy a csoportban elért fejlesztőhatás szignifikáns (nem véletlenszerű) mértékű-e, vagy csupán eseti jelenségnek tekinthető-e.

Az alábbiakban olvasható útmutató a hipotézisvizsgálat - R statisztikai szoftverrel végezhető - adatelemzéséhez kíván módszertani segítséget nyújtani, a bemutatott statisztikai eljárások elméleti háttérének tárgyalása azonban nem célunk. A felmerülő elméleti kérdések tárgyalására a következő, magyarul is elérhető irodalmakat javasoljuk: Vargha (2000), Reiczigel és mtsai (2007), Máth (2004), Falus és Ollé (s.a.), Mező, Máth és Abari (2008), Máth és tsai (2015), továbbá az R adatelemző szoftverrel kapcsolatos praktikus ismereteket Abari és tsai (2015) írása foglalja össze.

Jelen tanulmányban az R parancsokkal kapcsolatban az Abari (2008) által megadott konvenciókat követjük. Az alábbi példákban szereplő R parancsok ezért alapesetben egy d nevű adattáblát használnak, amelyben minden megfigyelt személy adata egyetlen sorban szerepel, még akkor is, ha több különböző mérés tartozik hozzá:

	X1	X2
1	102	102
2	98	105
stb...	stb...	stb...
10	100	103

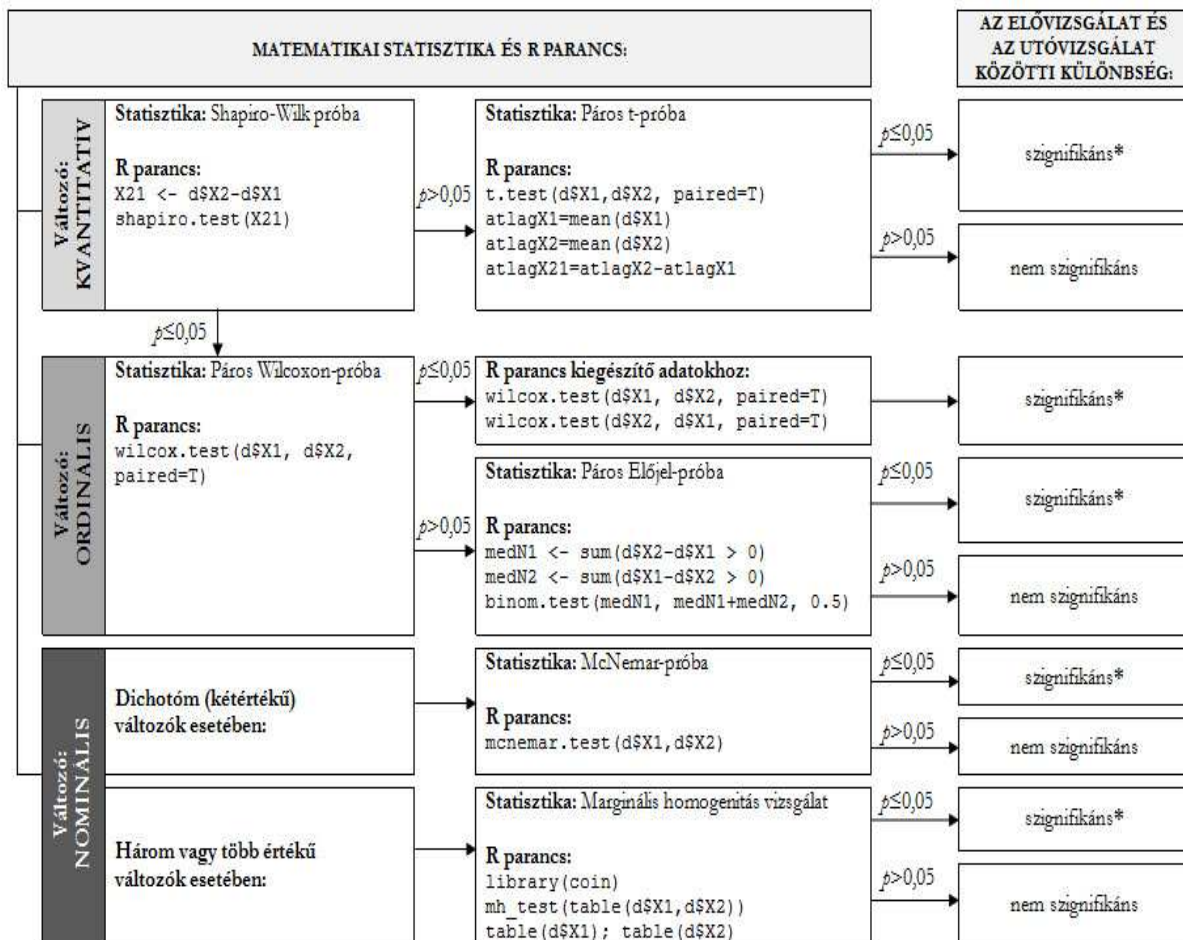
Az adattábla oszlopai a vizsgált változók (pl. X1, X2 vagy pl. az „IQ-elővizsgálat”, „IQ-utóvizsgálat” változók) adatait tartalmazzák. Az azonos személyek különböző mérési időpontok közötti összetartozását $X1$, $X2$ nevekkel jelöljük, így ezek a változók az R parancsokban $d\$X1$, illetve $d\$X2$ módon jelennek meg (pl. $X1$ = előtesztbeli teljesítmény; $X2$ = utótesztbeli teljesítmény; a $d\$X1$ jelentése pedig: d adatbázis $X1$ változójára hivatkozunk az R parancsban, stb.).

Statisztikaválasztás és végrehajtás az R-nyelvben

A matematikai statisztika elemzés kiindulópontja egy olyan adatbázis létrehozása, amelyben egy oszlopban (legyen a neve: $X1$ oszlop) felsoroljuk a fejlesztés előtti eredményeket, s egy másik oszlopban (legyen most a neve ennek: $X2$) a fejlesztést követő eredményeket soroljuk fel. Lényeges, hogy egy tanuló adatai egy sorba kerüljenek! Az adatbázis létrehozását követően ki kell választanunk az adatainknak megfelelő statisztikai eljárást (szokás statisztikai próbának is nevezni ezeket).

A megfelelő statisztikai próba kiválasztásának menete az önkontrollos hatásvizsgálat során (vö.: 2. ábra):

2. ábra: Statisztikaválasztás önkontrollos hatásvizsgálat esetében ($d\$X1$ = elővizsgálat és $d\$X2$ = utóvizsgálat adatait tartalmazó változók a „d” adatbázisban). Forrás: Mező, Máth és Abari (2008) alapján Mező F.



* Ha a változó magasabb értéke jelenti a kedvezőbb eredményt (pl. jobb képességet), akkor fejlesztő hatásról $d\$X1 < d\$X2$; visszafejlődésről $d\$X1 > d\$X2$ viszony esetében beszélhetünk. Ha a változó alacsonyabb értéke jelenti a kedvezőbb eredményt (pl. kisebb mértékű szorongást), akkor $d\$X1 > d\$X2$ eredmény jelenti a fejlődést, s a $d\$X1 < d\$X2$ eredmény informál kedvezőtlen változásról.

1. meghatározzuk, hogy nominális, ordinális vagy kvantitatív változókkal kell-e számolnunk a továbbiakban. Értékeik jellegzetességei alapján ugyanis három változótípust különböztethetünk meg:
 - nominális változót, melynek egymástól megkülönböztethető, de nem rangsorolható értékei vannak;
 - ordinális változót, melynek értékei nemcsak megkülönböztethetők, de a kisebb-nagyobb dimenzió mentén rangsorolhatók, ugyanakkor két-két értéke közötti különbség nem egységes (pl. az iskolai osztályzatok esetében az elégtelen és az elégséges érdemjegy közötti távolság általában jóval nagyobb, mint a jó és jeles közötti távolság, amikor százalékos értékekben fejezik ki a pedagógusok az érdemjegyek ponthatárait);
 - kvantitatív változót (értékei nemcsak megkülönböztethetők és rangsorolhatók, de két értékük különbsége is értelmezhető);
2. kvantitatív változók esetében szoftver segítségével döntjük el, hogy normális eloszlásúnak tekinthető (harang alakú görbét mutató) változóról van-e szó;
3. az előző két lépés alapján kerülhet megválasztásra, végrehajtásra az adekvát statisztikai próba;
4. olykor további elemzésekre is szükség lehet.

A 2. ábra mutatja be, hogy milyen döntések meghozatala után választhatjuk ki az adekvát matematikai statisztikai eljárást, amennyiben egy vizsgálati csoport két alkalommal mért vizsgálati eredményét hasonlítjuk össze.

A továbbiakban a változók kvantitatív, ordinális, nominális jellege alapján tekintjük át a szükséges R parancsokat, a lehetséges szignifikancia értékeket, s az eredmények interpretációjának, publikációjának főbb lehetőségeit.

Kvantitatív változók az önkontrollos hatásvizsgálatban

Előfordulhat, hogy az önkontrollos hatásvizsgálat elő- és utótesztbeli változói (a továbbiakban röviden: $X1$ és $X2$ változók) kvantitatív skálával jellemezhetők. Ilyen esetben a megfelelő statisztikai próba kiválasztása érdekében arra a kérdésre kell választ találnunk, hogy: az $X2-X1$ (tehát a két változó különbsége, a továbbiakban röviden: $X21$) normális eloszlású változó-e? Ennek eldöntéséhez használható egyik statisztikai próba a Shapiro-Wilk próba, melynek nullhipotézise: „az $X21$ különbségváltozó normális eloszlású”; az R parancs pedig a következő:

```
X21 <- d$X2-d$X1
shapiro.test(X21)
```

A Shapiro-Wilk próba elvégzése során az R többek között megadja a szignifikanciát jelző p -értéket. További teendőinket pedig az határozza meg, hogy ez a p érték mekkora:

1) Ha a Shapiro-Wilk próba eredménye szerint $p > 0,05$, akkor ez azt jelenti, hogy az $X21$ különbségváltozó normális eloszlású. Ilyen esetben páros t-próbával hasonlíthatjuk össze az elő- és utóvizsgálati eredményeket. A páros t-próba arra a kérdésre ad választ, hogy „ $X1$ és $X2$ kvantitatív változók átlagai egyenlők-e egy-mással?”; nullhipotézise pedig: az $X1$ és $X2$ változó populáció átlaga egyenlő. A páros t-próba R-parancsa most a következő lesz:

```
t.test(d$X1,d$X2, paired=T)
atlagX1=mean(d$X1)
atlagX2=mean(d$X2)
atlagX21=atlagX2-atlagX1
```

Eddigi tevékenységünket pedig a következő mondón foglalhatjuk össze például (a *p-value* helyére az R által megadott *p*-értéket kell beírni): „Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az IPOO – minimum program tanulás módszertani tréning előtt és után mért tanulás módszertani teljesítményben (a Jupiterbolha-próba összpontszámában) jelentős különbség tapasztalható-e? Különösen: kedvező (itt: teljesítményt növelő) hatása volt-e a tréningnek, vagy sem? Az adekvát statisztikai próba kiválasztása érdekében a két mérés különbségének normális eloszlását Shapiro-Wilk próbával ellenőriztük, amelynek eredménye szerint ($p=p\text{-value}$), a két változóból képzett különbség-változót normális eloszlásúnak tekinthetjük. Ennek ismeretében páros t-próbával ellenőriztük, hogy a Jupiterbolha-próba átlaga lényeges változást mutat-e a két időpont között. Ennek eredménye szerint...”

A szöveg folytatása most a páros t-próba szignifikancia szintjétől függ:

- Ha a páros t-próba eredménye: $p > 0,05$, akkor az *X1* és *X2* változók populáció átlagaira vonatkozó nullhipotézist megtarthatjuk, nincs szignifikáns eltérés a két változó átlaga között. Publikációnkban ezt a bekezdést pedig így fejezhetjük be: „...a Jupiterbolha-próba összpontszáma nem különbözik lényegesen a tréning előtti és utáni mérések alkalmával ($p=p\text{-value}$). Lényegesebb változást nem eredményezett a tréning.”
- Ha a páros t-próba eredménye: $p \leq 0,05$, akkor az *X1* és *X2* változók populáció átlagaira vonatkozó nullhipotézist elvetjük, mert szignifikáns eltérést tapasztaltunk. Korábban megkezdett mondatunkat pedig így folytathatjuk például (a *p-value*, *atlagX1* stb. helyébe az R által megadott számokat kell beírni): „...az utótesztbeli teljesítmény jelentősen eltér az előtesztben nyújtott teljesítménytől (előteszt átlaga = *atlagX1*; utóteszt átlaga = *atlagX2*; átlagok különbsége = *atlagX21*; $p=p\text{-value}$).”

Ha az utótesztbeli értékek jobbak, mint az előtesztbeli értékek, akkor a fejlesztőprogramnak kedvező hatása volt. Ha az utótesztbeli értékek rosszabbak, mint az előtesztbeli értékek, akkor a tréningnek kedvezőtlen hatása volt.

2) Ha a Shapiro-Wilk próba eredménye: $p \leq 0,05$, akkor az *X21* különbségváltozó nem tekinthető normális eloszlásúnak. Ez azzal a következménnyel jár, hogy az elő- és utóvizsgálat eredményeinek összehasonlításakor nem az átlagokat, hanem a mediánokat vethetjük össze páros Wilcoxon-próbával.

Mindennek szöveges összefoglalása például: „Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy az IPOO – minimum program tanulás módszertani tréning előtt és után mért tanulás módszertani teljesítményben (a Jupiterbolha-próba összpontszámában) jelentős különbség tapasztalható-e? Különösen: kedvező (itt: teljesítményt növelő) hatása volt-e a tréningnek, vagy sem? Az adekvát statisztikai próba kiválasztása érdekében a két mérés különbségének normális eloszlását Shapiro-Wilk próbával ellenőriztük, amelynek eredménye szerint ($p=p\text{-value}$), a két változóból képzett különbségváltozót nem tekinthetjük normális eloszlásúnak. A továbbiakban páros Wilcoxon-próbát végeztünk, amelynek eredménye szerint...”

A páros Wilcoxon-próbával kapcsolatos információkat az ordinális változókkal foglalkozó következő fejezetben foglaljuk össze.

Ordinális változók az önkontrollós hatásvizsgálatban

Előfordulhat, hogy vizsgált változóink: a) eleve ordinális skálájúak (pl.: „Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy igaz-e, hogy a csoport félév végi matematika felmérő dolgozatra kapott érdemjegyei lényeges változást mutatnak a félév eleji dolgozathoz képest? A páros Wilcoxon-próba eredménye szerint...”) ; b) kvantitatív skálájúak ugyan, ám különbség-változók nem normális eloszlásúak, így csak az ordinális változókkal végrehajtható statisztikai próbákat alkalmazhatjuk esetükben (lásd fentebb a Shapiro-Wilk próba $p \leq 0,05$ esetében írtakat például).

A statisztikai próbával eldöntendő kérdés most az, hogy „az $X1$ és $X2$ (legalább) ordinális változók különbsége nullára szimmetrikus változó-e?”, ahol példánknál maradván $X1$ =félév elején szerzett érdemjegy; $X2$ =félév végén szerzett érdemjegy. Megjegyzés: ha $X1$ és $X2$ különbsége szimmetrikus, akkor a minta egésze nem mutat változást, hiszen az egyéni szinten jelentkező változások kiegyenlítik egymást. E kérdés megválaszolására alkalmas statisztikai próba a páros Wilcoxon-próba, melynek nullhipotézise: az $X1$ és $X2$ változó különbsége szimmetrikus. Az R parancs:

```
wilcox.test(d$X1, d$X2, paired=T)
```

A további teendőinket pedig most is a szignifikancia értéke fogja meghatározni:

1) Ha a páros Wilcoxon-próba eredménye: $p > 0,05$, akkor megállapíthatjuk, hogy nincs szignifikáns különbség a két minta között. Az imént félbehagyott mondatot pedig így folytathatjuk: „...a két vizsgálat eredményei között nincs szignifikáns eltérés ($p=p\text{-value}$). Az ún. előjel-próba a szimmetria sérülésének más aspektusát mutathatja ki, mint az imént végzett páros Wilcoxon-próba, ezért célszerűnek láttuk az előjel-próbát is elvégezni, hátha az kimutat valamilyen eltérést.”

A szövegben jelzett előjel-próbához tartozó R parancs a következő:

```
medN1 <- sum(d$X2-d$X1 > 0)
medN2 <- sum(d$X1-d$X2 > 0)
binom.test(medN1, medN1+medN2, 0.5)
```

A fenti R parancsban $medN1$ = azon értékek száma, ahol $X1 < X2$, s $medN2$ = azon értékek száma, ahol $X1 > X2$. Az előjel-próba lehetséges eredményei: ha az előjel-próba eredménye: $p > 0,05$, akkor a publikációnknak ezt a bekezdését ehhez hasonlóan zárhatjuk: „Az előjel-próba szerint sincs kimutatható különbség: a jobb és a rosszabb eredményt elérők száma nem tér el jelentősen ($p=p\text{-value}$).”

Azonban, ha az előjel-próba eredménye: $p \leq 0,05$, akkor ezt állapíthatjuk meg (a $medN1$, $medN2$ és $p\text{-value}$ értékek értelemszerű behelyettesítésével): „Az előjel próba szerint a jobb/gyengébb eredményt elérők száma lényegesen eltér ($p=p\text{-value}$), $medN1$ esetben nő, $medN2$ esetben csökken.”

2) Ha a páros Wilcoxon-próba eredménye: $p\text{-value} \leq 0,05$, akkor szignifikáns különbség van az $X1$ és $X2$ változók eloszlása között. Futtassuk le a következő parancsokat:

```
wilcox.test(d$X1, d$X2, paired=T)
wilcox.test(d$X2, d$X1, paired=T)
```

Mindkét parancs eredményeként az R outputjában egy *V-érték* lesz látható a képernyőn. Az első parancs *V-értékét* jelöljük a továbbiakban *VI*-gyel, a másodikat *V2*-vel, s hasonlítsuk össze értékeiket!

Ha *V2* nagyobb *VI*-nél, akkor összességében szignifikáns növekedést tapasztaltunk. Ezt így fogalmazhatjuk meg például (a fentebb közölt „A továbbiakban páros Wilcoxon-próbát végeztünk, amelynek eredménye szerint...” mondat folytatásaként): „...a két vizsgálat eredményei között szignifikáns eltérést találtunk (rangösszeg, ha előteszt értéke > utóteszt értéke = *VI érték*, rangösszeg, ha előteszt értéke < utóteszt értéke = *V2 érték*, $p=p\text{-value}$). Összességében az összpontszámok értéke nőtt.”

Ha *V2* kisebb *VI*-nél, akkor összességében szignifikáns csökkenést tapasztaltunk: „...a két vizsgálat eredményei között szignifikáns csökkenést találtunk (rangösszeg, ha előteszt értéke > utóteszt értéke = *VI érték*, rangösszeg, ha előteszt értéke < utóteszt értéke = *V2 érték*, $p=p\text{-value}$). Összességében az összpontszámok értéke csökkent.”

A fentiekben természetesen *VI*, *V2* és *p-value* értékeket számszerűen kell a szövegbe szerkeszteni. A további értelmezésben pedig segíthet, ha leíró statisztikákat kérünk a két változó különbségéről. Kérhetünk kvartiliseket (melyek a mintát negyedelik), de kérhetünk részletesebb ábrázolást is. A kvartiliseket és pl. a mintát ötödölő értékeket a következőképpen kaphatjuk meg:

```
X21 <- d$X2-d$X1
quantile(X21)
quantile(X21,c(.2,.4,.6,.8))
```

Nominális változók az önkontrollos hatásvizsgálatban

Amennyiben az általunk vizsgált változók egyes értékei megkülönböztethetők ugyan, de nem rangsorolhatók, akkor az önkontrollos hatásvizsgálat céljából megfogalmazható általános értelemben vett kérdésfeltevésünk így hangzik „*X1* és *X2* nominális változó megfigyelt gyakoriságai eltérnek-e lényegesen egymástól?”. *X1* és *X2* most is az elő-, illetve az utóvizsgálat eredményére utal.

Vegyük például a következő esetet: „Egy fejlesztő program elején és végén a Kozéki-féle „Iskolai orientáció” kérdőív révén felmérjük, hogy a diákok tanulási orientációja közül melyik a legdominánsabb kategória: a mélyreható tanulás, a reprodukív tanulás vagy a szervezett tanulás? Vizsgálatunkban arra voltunk kíváncsiak, hogy a tehetséggondozó programban való részvétel megváltoztatta-e a diákok tanulási orientációjának jellegét.”

A megfelelő statisztikai próba kiválasztása változóink lehetséges értékeinek függvénye: kétértékű (dichotóm) változók esetében McNemar-próbát, több értékű változók esetében marginális homogenitás tesztet kell alkalmaznunk:

Dichotóm (kétértékű) változókkal dolgozunk akkor, ha csak két tanulási orientáció kategóriát (mondjuk a mélyreható orientációt és a reprodukív orientációt) veszünk figyelembe. A statisztikai jellegű kérdés ekkor az, hogy az *X1* és *X2* dichotóm (azaz kétértékű) változók gyakorisága hasonló-e. E kérdésben *X1* = az elővizsgálat változója (értékei legyenek: 1=mélyreható tanulás; 2=reprodukív tanulás), *X2* = az utóvizsgálat változója (értékei: 1=mélyreható tanulás; 2=reprodukív tanulás). A kérdés eldöntésére alkalmazható McNemar-próba nullhipotézise szerint az *X1* és *X2* gyakoriságai hasonlóak. A McNemar-próba R parancsa:


```
mcnemar.test(d$X1, d$X2)
```

Ha a McNemar-próba eredménye: $p > 0,05$, akkor az $X1$ és $X2$ változó gyakoriságai között nincs lényeges különbség, akkor „McNemar-próbával vetettük össze a két időpontban megállapított tanulási orientáció gyakoriságait és nem találtunk lényeges eltérést ($p=p\text{-value}$).” jellegű mondatot fogalmazhatunk meg publikációnkban. Ha a McNemar-próba eredménye: $p \leq 0,05$ (vagyis: az $X1$ és $X2$ változó gyakoriságai között lényeges különbség van), akkor ezt így is megfogalmazhatjuk: „McNemar-próbával vetettük össze a két időpontban megállapított tanulási orientáció gyakoriságait és lényeges eltérést találtunk ($p=p\text{-value}$).” Közzöljük mindkét mérés esetén a változók gyakoriságait a `table(d$X1)` és `table(d$X2)` parancsokkal, hogy a változás lényegét lássuk!

Kettőnél több értékű nominális változók (pl. ha háromféle lehetséges tanulási orientációt veszünk figyelembe: a mélyreható, a reprodukív és a szervezett) esetében is az alapvető kérdésünk egy önkontrollos hatásvizsgálat alkalmával, hogy $X1$ és $X2$ változók gyakoriságai hasonló-e. A változók értékészlete azonban itt már több, mint két értéket számlál - $X1$ elővizsgálati változó és $X2$ utóvizsgálati változó lehetséges értékei legyenek mondjuk: 1=mélyreható tanulás; 2=reprodukív tanulás; 3 = szervezett tanulás. Az „ $X1$ és $X2$ gyakoriságai hasonló?” nullhipotézis tesztelését most a marginális homogenitás teszttel oldhatjuk meg. R parancs (mivel e próba végrehajtásához szükséges függvény az R programon belül a `coin` csomagban található, az `mh_test()` függvény hívása előtt ki kell adnunk a `library(coin)` parancsot):

```
library(coin)
mh_test(table(d$X1, d$X2))
```

Amennyiben a marginális homogenitás teszt eredménye: $p > 0,05$, akkor az $X1$ és $X2$ változó gyakoriságai között nincs lényeges különbség. Publikációnkban megfogalmazhatjuk, hogy: „Marginális homogenitás teszttel vetettük össze a két időpontban megállapított tanulási orientációk gyakoriságait és nem találtunk lényeges eltérést ($p=p\text{-value}$)”. Ellenben, ha a marginális homogenitás teszt eredménye: $p \leq 0,05$, az arra utal, hogy az $X1$ és $X2$ változó gyakoriságai között lényeges különbség van. Szövegbe foglalva: „Marginális homogenitás teszttel vetettük össze a két időpontban megállapított tanulási orientációk gyakoriságait és lényeges eltérést találtunk ($p=p\text{-value}$)”. Közzöljük mindkét mérés esetén a változók gyakoriságait a `table(d$X1)` és `table(d$X2)` parancsokkal hogy a változás lényegét lássuk!

Zárógondolatok

Jelen tanulmányban az önkontrollos hatásvizsgálatok elemzésekor hat statisztikai próba alkalmazását és R-nyelvbeli parancsait mutattuk be (lásd: 2. ábra):

- a Shapiro-Wilk próbát alkalmaztuk a kvantitatív változók különbségváltozója normális eloszlásának vizsgálatára. E próba szignifikáns ($p \leq 0,05$) értéke esetén nem normális eloszlás jellemzi a vizsgált változónkat (s a továbbiakban csak ordinális vagy nominális változókra vonatkozó statisztikai próbákat alkalmazhatunk), máskülönben normális eloszlásúnak tekinthető kvantitatív változókat használó statisztikai próbák is végezhetőek vele.

- az elő- és utóvizsgálatok (normális eloszlású különbségváltozóval jellemezhető) kvantitatív változóinak összehasonlítására használtuk a páros t-próbát. A páros t-próba $p \leq 0,05$ értéke jelez szignifikáns különbséget a két vizsgálat között.
- az ordinális változók összehasonlításakor páros Wilcoxon-próbát, illetve páros előjel-próbát alkalmaztunk fentebb. Ha a páros Wilcoxon-próba, illetve a páros előjel-próba szignifikás $p \leq 0,05$ értékű, akkor szignifikáns különbségről beszélhetünk.
- kétértékű nominális változók összehasonlítására szolgál a McNemar-próba, melynek $p \leq 0,05$ szignifikancia szintje lényeges különbséget jelez.
- Három vagy több értékű nominális változók elemzéséhez a marginális homogenitás tesztre láthattunk példát. A marginális homogenitás teszt $p \leq 0,05$ értéke jelzi a szignifikáns különbséget.

Lényeges ugyanakkor, hogy más statisztikai próbák, módszerek (lásd: Varga, 2000) és vizsgálati elrendezések (Eccles és tsai, 2003) is léteznek hasonló kérdések eldöntésére.

Fontosnak tartjuk megjegyezni, hogy az önkontrollos hatásvizsgálat matematikai statisztikai elemzése nem egy vizsgálati tevékenység végének, mint inkább közbülső állomásának tekinthető. A vizsgálati eredmények átgondolásakor, közlésekor célszerű kitérni arra is, hogy mások eredményei alátámasztják-e az aktuális vizsgálati eredményeinket; mi lehet az eredmények közötti hasonlóság/különbség oka; milyen gyakorlati következményei lehetnek eredményeinknek; milyen korlátai (pl. mintavétel problémája, mérőeszközök esetleges megbízhatatlansága stb.) lehetnek vizsgálatunknak, s milyen további kutatási kérdések és lehetőségek merültek fel a vizsgálat kapcsán.

Amennyiben egy fejlesztő program létjogosultságát önkontrollos hatásvizsgálattal szeretnénk ellenőrizni, akkor az elő- és az utóvizsgálat eredményei között megnyilvánuló olyan szignifikáns ($p \leq 0,05$) különbség létezésére szükséges rákérdeznünk, amelyek:

a) a program céljának megfelelő irányúak (például az IQ tekintetében az utóvizsgálat magasabb, a szorongás esetében az utóvizsgálat alacsonyabb pontszáma jelzi a kedvezőbb irányú változást);

b) a program céljának megfelelő (például a spontán érést, fejlődést meghaladó) mértékűek.

A spontán változás mértékét egyrészt kritériumszintként értelmezett életkori sztandardokkal történő összevetéssel ellenőrizhetjük (a kritériumorientált vizsgálatokhoz szükséges statisztikai eljárásokkal kapcsolatban lásd: Mező és tsai, 2015). Másrészt elavult és/vagy nem reprezentatív és/vagy számunkra nem hozzáférhető és/vagy nem létező életkori sztandardok hiányában a fejlesztésben nem részesített, de az elő- és utóvizsgálatokban résztvevő kontrollcsoport fejlődéséhez viszonyíthatjuk a fejlesztésbe bevont csoport eredményeit (független minták összehasonlítására alkalmas statisztikai próbákkal). Ugyanakkor az is előfordulhat, hogy nem egyfajta spontán fejlődési/érési rátához, hanem egy fejlesztési tervben célként (nem kontrollcsoportok és nem életkori standardok által) előírt elő-/utóvizsgálati különbséghez (pl. megadott értékű pontszámnövekedéshez) mérhetjük az általunk fejlesztett csoportban kapott különbségeket. Ebben az esetben kritériumként megadott pontszám-különbséghez hasonlíthatjuk a fejlesztett csoportban tapasztalt pontszámbeli különbségeket (Mező és tsai, 2015).

Ha sem életkori sztandard, sem kontrollcsoportbeli eredmények, sem fejlesztési tervben meghatározott különbségértékek nem állnak rendelkezésünkre, akkor csak az elő- és utóvizsgálat közötti különbségről tehetünk megállapításokat a jelen tanulmányban közöltek szerint.

Irodalom

- Abari K. (2008): A tehetségdiagnosztika adatkezelésbeli alapjai R környezetben. In Mező F. (szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 105-130.
- Abari Kálmán, Mező Ferenc, Mező Katalin és Máth János (2015): Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatát szolgáló adatbázisok szerkezete egy ingyenes statisztikai szoftverben: az R-ben. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/2. szám, 37-47. DOI 10.18458/KB.2015.2.37
- Eccles, M., Grimshaw, J., Cambell, M. & Ramsay, C. (2003): Research designs for studies evaluating the effectiveness of change and improvement strategies. *Quality and Safety in Health Care*, 2003, 12, 47-52 doi: 10.1136/qhc.12.1.47
- Falus I. & Ollé J. (s.a.): *Statisztikai módszerek pedagógusok számára*. Okker Kiadói Kft., Budapest.
- Máth J. (2004): Kategórikus változók elemzése (loglineáris modell látens változókkal). *Alkalmazott Pszichológia*, VI/1, pp 57-81. Letöltés: 2015.09.14. Web: http://psycho.unideb.hu/archivum/kategorikus_valtozok.pdf
- Máth János, Mező Ferenc, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015): Fejlesztőprogramok hatásvizsgálatának matematikai statisztikai alapfogalmai. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/1. szám, 69-77. DOI 10.18458/KB.2015.1.69
- Mező F., Máth J. és Abari K. (2008): A különbségvizsgálatokon alapuló tehetségdiagnosztika matematikai statisztikai alapjai (adatelemzési útmutató). In Mező F. (Szerk.): *Tehetségdiagnosztika*. Kocka Kör & Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra, Debrecen. pp 131-207.
- Mező Ferenc, Máth János, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015): Fejlesztőprogramok egymintás, kritériumorientált hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/3. szám, 69-78. DOI 10.18458/KB.2015.3.69
- Reiczigel J., Harnos A. & Solymosi N. (2007): *Biostatisztika nem statisztikusoknak*. Pars Kft., Nagykovácsi.
- Solymosi N. (2005): *R<...erre, erre...! Internetes R-jegyzet*. Letöltés: 2015.09.14. Web: <http://cran.r-project.org/doc/contrib/Solymosi-Rjegyzet.pdf>
- Vargha A. (2000): *Matematikai statisztika pszichológiai, nyelvészeti és biológiai alkalmazásokkal*. Pólya Kiadó, Budapest.

REHABILITÁCIÓ A GYAKORLATBAN – EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV

Szerző:

Csányi Mariann

Szerző e-mail címe:
meryenn17@gmail.com

Lektorok:

Varga Imre
Szegedi Tudományegyetem

Mező Katalin
Debreceni Egyetem

Schéder Veronika
Debreceni Egyetem

Mező Ferenc
Debreceni Egyetem

Csányi Mariann (2015): Rehabilitáció a gyakorlatban – Egyéni fejlesztési terv, *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/4. szám, 77-100. DOI 10.18458/KB.2015.4.77

Absztrakt

Hogyan alkothatunk egyéni fejlesztési tervet, óratervet és fejlődési lapot? E módszertani tanulmány minta dokumentumokat mutat be és javaslatokat ad az általános ismeretek, a figyelem, a szókincs, a nyelvi rendezés, a mozgás és ritmus, a számolás és mérés, az olvasás és írás, a térbeli-, síkbeli-, és időbeli tájékozódás, a testséma, a beszéd, az analitikus és szintetikus gondolkodás, a pszichoszociális rehabilitáció, és a tanulási technikák fejlesztésére.

Kulcsszavak: rehabilitáció, habilitáció, egyéni fejlesztés, fejlesztési terv

Diszciplina: Gyógypedagógia

Abstract

REHABILITATION IN PRACTICE — INDIVIDUAL DEVELOPMENTAL PLAN MODEL

How can we create individual a development plan, a lesson plan and a development board? This methodological study shows the sample documents, and gives recommendations about development of general knowledge, attention, vocabulary, linguistic layout, movement and rhythm, counting and measurement, reading and writing, spatial, planar and time orientation, body schema, speech, analytic and synthetic thinking, psychosocial rehabilitation and learning technics.

Keywords: rehabilitation, habilitation, individual development, development plan

Discipline: special education

„Sokszor kérdezik tőlem: Nick, boldog lennél, ha lennének kezeid és lábaid? Én azt felelem nekik: - Nem hiszem, hogy a boldogság a végtagokban lenne. Ha így lenne mindenki, akinek vannak kezei és lábai boldog lenne... A boldogság forrása benned van... Abban, hogy ki vagy... És nem abban mit tudsz megtenni és mit nem...(…) Van pár dolog az életben, amit se irányítani, se megváltoztatni nem tudsz, élned kell vele. Miénk a döntés, vagy feladjuk, vagy folytatjuk tovább.(…) Érdekes dolog az élet! Egyfajta utazás.”

(Nick Vujicic)

Sajátos módon az egyéni fejlesztés egyaránt kulcsfontosságú a sérült és/vagy tehetséges gyermekek mindennapjaiban. Az egyéni fejlesztés a szociális (szociokulturális) környezetből, a kompetenciák (ismeretek, jártasságok, készségek, képességek) fejlettségéből/fejletlenségéből és az iskola világához való viszonyulásokból (attitűdök) adódó hátrányok ellensúlyozását, mérséklését és/vagy az említett tényezőkből adódó előnyök felhasználását célzó tervszerű, tudatos nevelő-oktató tevékenység. Lényeges kiemelni, hogy a fejlesztő munkát a már meglévő készségekre, képességekre építve, a gyermek önbizalmának folyamatos pozitív megerősítése mellett lehet eredményesen végezni.

Az egyéni fejlesztési tervet annak érdekében készítjük el, hogy a fejlesztés menete személyre szabottan történjen és a tanuló fejlődése szempontjából kulcsfontosságú területekre nagyobb hangsúly helyeződjön az adott időszakban (például a tanév során). Ez a pont a tehetséges és a sérült gyermekeknél egyformán fontos.

A fejlesztési terv konkrét célokat, illetve a célokhoz segítő lépéseket (mintát) fogalmaz meg, és kiemelt szerepe van benne azoknak a területeknek, amelyek a tanuló érdeklődéséhez szorosan kapcsolódnak. Fontos a készségek és a tudásszint felmérése az egyéni haladási ütem megtervezésében. A fejlesztési tervet *háromhavonta felül kell vizsgálni*, és az abban foglaltak értékelését, tapasztalatait figyelembe kell venni a következő időszak, illetve a következő tanév megtervezésénél. Az egyéni fejlesztési terv hozzáférhető a tanuló számára, illetve a vonatkozó tartalmak hozzáférhetők az adott kérdésben érintettek számára.

Az egyéni fejlesztés tervét szervesen egészíti ki egyrészt a gyermek egyéni fejlődési lapja, másrészt a fejlesztés óraterveinek tömege. A következőkben a rehabilitáció megtervezéséhez szükséges egyéni fejlesztési terv, illetve egyéni fejlődési lap, valamint (re)habilitációs óraterv iratmintáit mutatjuk be. Noha az itt közölt iratminták példák, s intézményenként, pedagógusokként ezektől igen eltérő formátumokkal is találkozhatunk a gyakorlatban, azonban e dokumentumok általános tartalmi struktúrája – tapasztalat szerint – kevésbé változatos.

Egyéni fejlesztési terv

Az 1. ábra az egyéni fejlesztési terv egy lehetséges formátumára mutat be példát. E sablon három főbb részre osztható. Az első részben kerül összefoglalásra a gyermek neve, köznevelési intézménye/osztálya, a fejlesztési ciklus és a hónap meghatározása, a fejlesztési időszak (például: tanév) pontosítása, és az egyéni fejlesztési terv kidolgozójának neve.

A második tartalmi egység körvonalazza:

- az egyéni fejlesztési terv alapját képező kiinduló állapotot és a diagnosztikus mérések eredményeit (például a szakértői véleményben előírt fejlesztési területeket). Néhány gyakori fejlesztési terület például:

1. Személyiség rendezése, általános ismeretek fejlesztése,
2. Észlelés, figyelem, emlékezet fejlesztése,
3. Szókincs fejlesztése,
4. Nyelvi rendezés,
5. Mozgás és ritmus korrekciója,
6. Számolás-mérés,
7. Olvasás-írás,
8. Térbeli tájékozódás fejlesztése,
9. Síkbeli tájékozódás fejlesztése,
10. Időbeli tájékozódás fejlesztése,

1. ábra: Egyéni fejlesztési terv iratminta (forrás: a Szerző)

EGYÉNI FEJLESZTÉSI TERV			
Tanév:		Gyermek neve:	
Készítette:		Intézmény, osztály:	
Fejlesztési ciklus:		Hónap:	
Kiinduló állapot és diagnosztikus mérése, célállapot meghatározása	Fejlesztő tevékenység módszere, eszköze	Konzultáció, tapasztalatok	
Fejlesztésre szoruló részképességek, fejlesztési területek, fejlesztési tevékenység, módszere, eszközök		Fejlesztés eredménye*	Megjegyzés, tapasztalat**
		Nem javult.	
		Részben javult.	
		Keveset javult.	
		Lényegesen javult.	
<p>*a megfelelő eredmény aláhúzendő **folyamatosan írható</p>			

11. Testséma fejlesztése,
12. Beszédfejlesztés,
13. Gondolkodás (analízis-szintézis) fejlesztése,
14. Pszichoszociális rehabilitáció fejlesztése,
15. Egyénre szabott tanulási technika elsajátítása.

De itt rögzíthetők a saját felmérések és az előző időszak egyéni fejlesztési tervének záró eredményei is. A fejlesztés hatására elérendő célállapotot is ebben a részben írhatjuk körül.

- a fejlesztő tevékenység általános módszereit (a fokozatosság elvét betartva, érdeklődés felkeltés, szemléltetés, bemutatás, tevékenykedtetés, egyéniesítés, értékelés módszereire fókuszálva), eszközeit. Ez utóbbiak közt például feltüntethetők: feladatlapok; betű-, szó-, mondatkártyák; betűs dobókocka olvasó játékok; puzzle-k; formaegyeztető és egyéb képességfejlesztőnek tekinthető játékok; lottó-játékok, dominók, játéktárgyak; labda; babzsák; mozgásfejlesztő eszközök; képeskönyvek; applikációs képek; saját készítésű feladatlapok; képversek; interaktív tábla.
- konzultációkat, tapasztalatokat. A konzultációk olyan témaköröket ölelhetnek fel például, mint: szülői értekezlet keretében a gyermek otthoni tanulásának megbeszélése; konzultáció a fejlesztő foglalkozás feladatairól, céljairól, szükséges felszerelésről; tanácsadás a gyermek speciális problémáinak családi kezelésével kapcsolatban; az első félévre kitűzött célok tisztázása; órarend egyeztetés az osztályfőnökkel; óralátogatás tapasztalatainak megvitatása; hospitálást követően (gyógy)pedagógiai tanácsadás tanárnak/szülőnek; tanmenetek megismerése és fejlesztési tervbe történő beépítése.

Az egyéni fejlesztési terv harmadik tartalmi egysége már egészen konkrétan részletezi a fejlesztésre szoruló területeket (például részképességeket), a konkrét tevékenységeket és felhasználható eszközöket, a fejlesztés eredményét (legalább a „nem javult”, „részben javult”, „keveset javult”, „lényegesen javult” stb. megjegyzések szintjén, de akár számszerűen, diagnosztikai mérések alapján is), illetve a fejlesztők megjegyzéseit, tapasztalatait (ezek a fejlesztés során vagy azt követően is írhatók). Ennek a résznek a legnagyobb kihívást jelentő feladata talán a fejlesztési területekhez rendelhető tevékenységek meghatározása lehet. E kihívás leküzdésében segíthet az alábbi (teljesség igénye nélküli) összeállítás, amiből 3 hónapra (tekintve, hogy a fejlesztési terv felülvizsgálatát háromhavonta végezzük) kiválogathatjuk a gyermek számára szükséges fejlesztési tevékenységeket:

1. Személyiség rendezését, általános ismeretek fejlesztését célzó tevékenységek lehetnek:

- Egy óra, egy napszak, egy nap, egy hét...stb., ritmusának megtervezése először közösen, majd önállóan. Például tervezzük meg közösen, mit csináljunk a következő egy órában. Tervezzük meg a holnapi napot! Tervezzük napirendet! Napló írása, rajzolása.
- Az időrend betartása, pontosságra nevelés: tevékenységek időbeni behatárolása, kezdő és végpontok meghatározása.
- Közvetlen környezet rendjének megteremtése, a rend fenntartása. A gyermek határozza meg a számára legfontosabb dolgok helyét!
- Az érdeklődés reális mederbe terelése – például megkezdett tevékenység befejezésre törekvés állandó önmegfigyeléssel, eredményekről beszámoló készítésével.
- Tevékenységét folyamatosan figyelemmel kísérjük, írásbeli terveket és beszámolókat kérünk.

- Véleményalkotás, vélemények meghallgatására és elfogadására való képesség kialakítása. Például az órák zárásaként önértékelés és egymás értékelése, a vélemények meghallgatása, érvelés, elfogadás.
 - Saját személyére, szűkebb környezetére vonatkozóan: születési dátum, szülők, nagyszülők neve, testvérek, lakcím, telefonszám, szülők foglalkozása, iskolai végzettség, keresztnév, vezetéknév fogalma, hobbi.
 - Tágabb környezetére vonatkozóan: iskola neve, címe, vele foglalkozó pedagógusok neve, tantárgyak, szakkörök, rokonság, barátok.
 - Önismereti játékokkal, mondat kiegészítésekkel, igaz-hamis állítások gyűjtésével, eldöntésével, 3-4 kulcsszó alapján nevek, fogalmak kitalálása.
2. *Észlelés, figyelem, emlékezet fejlesztéséhez javasolható tevékenységek többek között:*
A vizuális észlelés, figyelem, differenciálás fejlesztése esetében:
- „Mi változott?” és „Keresd a páriját!” játékok játéktárgyakkal, memóriakártyákkal.
 - Kakuktkojás játékok („Melyik nem illik a sorba?”, „Keresd az egyformákat!”).
 - Tárgyak (kártyák, kavicsok, pénzérmék) megfigyeltetése, azonosak csoportosítása.
 - Pontok összekötése formamásolással.
 - Labirintus játék: térben, papíron, mágnessel.
 - Tréfás képek. Nagy képen kis részlet megtalálása. Képek átmásolása rajzolással, pálcikával, logikai készlet elemeivel. Felvillantott képek, információk megfigyelése (látótér növelése). Lényeges információ kiemelése képekből. Figyelemmegosztás fejlesztése több egyidejű információ megadásával.
 - Számtáblán, számsorozatokban megadott számok, számpárok keresése változatos számformák alkalmazásával.
 - Formák elkülönítése (emlékezetből meghatározott szempont szerint dolgok felsorolása az asztalról, polcra, teremből).
 - Azonosságok, különbözőségek felismerése („Keress ugyanolyat, mint az első!”, „Figyeld meg két ábrát – egyforma vagy nem egyforma?”, „Színezd az egyformát egyforma színűre!”, „Kösd össze/jelöld az ugyanolyat!”).
 - Vizuális alak- és háttértagolás (például formák, betűk, szavak, számok, képek kiegészítése egészé, betűelemekből betűk felismerése, betűsorokból kis-/nagybetűk felismerése, betűtáblákból szavak keresése. Tárgyak tulajdonságai alapján halmazépítés. Rendezés. Halmazok összehasonlítása).
 - Alak- és formaállandóság: betűk, számok, ábrák felismerése elforgatva egymásra rajzolva, változó helyzetekben. Rész-egész viszonyok érzékelése (kép, rajz kiegészítése, mozaik játékok, puzzle). Reprodukciós gyakorlatok térben, síkban.
 - Alak-háttér megkülönböztetése („Mi bújt el?”). Adott betű, szótag, szó kikeresése mondatból, szövegből. Betűtáblán értelmes szavak keresése (megadott szempontok szerint). Szópárok összehasonlítása. Kép – helyes szóképeggyeztetés. Lépegetős figyelemfejlesztés (betűről betűre; olvasás- és írásfejlesztő feladatok).
 - Mennyiségállandóság felismerése. (Minimat készlet, színes pálcikák, színes rudak készlete, logikai készlet, Figurix, Differix segítségével). Alakkonstancia, alak- és formaállandóság (számok, ábrák felismerése elforgatva, egymásra rajzolva, változó helyzetekben).

- Játék a logikai készlet elemeivel: sorok készítése különböző szabály alapján, formamásolás minta alapján. Tulajdonságkártyák alapján adott elem kiválasztása. „Logico Piccolo: Koncetrációs gyakorlatok”.
- Figyelemmegosztás fejlesztése több egyidejű információ megadásával. Betűtáblán megadott betűk, szavak keresése.

A vizuális emlékezet fejlesztése esetében:

- Környezetünk tárgyainak felidézése.
- Memória játékok: „Mi változott meg?”.
- Gyorsasági képkereső („Mit takartam le?”, „Mit tüntettem el?”, „Mit cseréletem ki?”, „Mi változott meg?”).
- Játéktárgyak, képek kirakása emlékezetből.
- Gyöngyfűzés megadott minta alapján.
- Rajzemlékezet, képelemlékezet, formaemlékezet. Formamásolás négyzethálóba.
- Szavak memorizálása, szótagok memorizálása szókérdőívekről, majd leírása.
- Számok memorizálása számkérdőívekről, majd leírása.

Vizuális szerialitás fejlesztése esetén:

- Tárgyak, képek sorozatának megjegyzése fokozatosan növekvő elemszámmal. Például „A polcon sorban a következő tárgyak voltak...”.
- Vizuális ritmus követése, utánzása, folytatása tárgyakkal, képekkel, vizuális szimbólumokkal, betűelemekkel, betűkkel: „Rakd ki sorrendben!”, „Rajzold le ugyanolyan sorrendben!” jellegű feladatok.
- „Egyforma – nem egyforma” játék értelmes szavakkal (például: „gyönyörű – gyönyörű”) és értelmetlen betűsorokkal (például: „banf – bafn”).

Akusztikus/verbális észlelés, figyelem, differenciálás fejlesztését szolgáló tevékenységek:

- Hangok, zörejek, hangszerek hangjának felismerése („Minek a hangját hallottad?”).
- Jelentés nélküli szöveg olvasása (logatomok olvasása).
- Hiányos szövegek kiegészítése („Milyen betűt felejtettek ki a szóból?”).
- Azonos szótagok, szavak keresése adott szövegben („Név-út” játék).
- Szegmentálás kialakítása: mondatokra, szavakra, szótagokra, hangokra bontás (például: „Mit mondtam robotnyelven?” játék).

Akusztikus/verbális emlékezet fejlesztésének tevékenységei lehetnek például:

- Hangok önálló ejtése, pontos visszamondása.
- Szavak visszamondása.
- Logatomok visszamondása.

Akusztikus/verbális szerialitás fejlesztésének tevékenységei lehetnek többek között:

- Ritmusképletek visszamondása.
- Hangsorozatok visszamondása.
- Szósorozatok visszamondása.
- Mondatisméltések.

3. *Szókincs fejlesztését segítő tevékenységek lehetnek:*

- Képválasztás alapján (állatok, gyümölcsök, zöldségek, ruhák, játékok, szerszámok, járművek, bútorok, virágok, foglalkozások, hangszerek, madarak, ételek, italok, háztartási gépek, evőeszközök, ünnepek, épületek stb.) főfogalom alá helyezés.
- Képi alátámasztás nélkül (kakukktojás: „Hallgasd meg a szavakat! Melyik nem illik a többi közé? Mit jelent? Válaszd ki a megfelelő szómagyarázatot!”; okos papagáj: „Akkor ismételd meg a szót, ha annak van értelme!”; szóban szó keresése: „Hány szó található ebben a hosszú szóban: sáttortábor?” jellegű játékok).
- Hosszú és rövid értelmes szavak gyűjtése vegyesen.
- Főfogalom alá helyezés képekkel, képsorozatokkal, képválogatással, mozgásos játékokkal, analógiás mondatokkal.
- Ellentétpárok gyűjtése. Szinonimák gyűjtése. Szóasszociáció. Rokon értelmű szavak.
- Szóképzés. Szókígyó.
- Szóalkotás (például összetett szavak alkotása), szólánc összetett szavakkal.
- Oda-vissza értelmes szavak (például: „vas – sav”, „tál – lát”).
- Hasonlóan hangzó szavak (rímek találatása képi alátámasztással, képi alátámasztás nélkül).
- Mondatbővítvények, önálló mondatbővítés szavakkal, tagmondattal, hiányos mondat pótlása 1-1 szóval.
- Idegen szavak, ritkán használt, régies kifejezések értelmezése, magyarázata.
- Szógyűjtés adott témához.
- Mese/történet mondása.
- Képleírás.

4. *Nyelvi rendezéshez választható feladatok:*

- Szógyűjtés (főnevek, igék, melléknevek).
- Szinonimák és ellentétpárok keresése.
- Mondatbefejezések („Fejezd be a mondatot!”; „Bővítsd a mondatot!” – kérdőszónak megfelelően, önállóan. Piramis mondatok készítése).
- Grammatikai rendszer kiépítése. Ragok beépítése a spontán beszédbe. Összetett mondatok alkotása. Mondatbefejezések.
- Hiányzó 3. vagy 4. kép kitalálása, megfogalmazása, lerajzolása.
- Szöveg nélküli képregényhez szöveg kitalálása.
- Nyelvtani hibák keresése („Keresd a hibát! Ismételd el hibátlanul!”).
- Képekről mondatalkotás. Képolvasás.
- Képek segítségével történetalkotás.
- Történet megfogalmazása különféle „műfajokban” („Legyen a mese vége vidám!” – vagy éppen: szomorú, meghökkentő stb.).
- Eseményképről történet összeállítása.
- Egy nap/hétvége történéseinek elmondása.
- Szabadon választott téma kifejtése.

- Beszélgetés szabályainak betartása, illemszabályok megbeszélése, értelmezése, betartása.
5. *Mozgás és ritmus korrekciója érdekében alkalmazható tevékenységek lehetnek:*
- Helyváltoztató mozgások indítása, lassítása, leállítása („Lassított felvétel” játék, Szobor-játék, Érintés szobrok).
 - Zenés mozgásgyakorlatok (például lassú, egyenletes lépés a szobában, zene ritmusára, egymás érintése nélkül, számolással elősegítve...).
 - Ritmusos mozgásgyakorlatok (tanult versek ritmizálása, ritmusos kopogása).
 - Alapmozgások koordinációjának javítása.
 - Testtudat kialakítása.
 - Vesztibuláris rendszer fejlesztése.
 - A két testfél mozgásának összerendezése.
 - Egyes érzékelési területek összekapcsolására irányuló gyakorlatok.
 - Finommozgás fejlesztése.
 - Téri tájékozódás fejlesztése.
 - Nagymozgások fejlesztése: kúszás, mászás, gurulás, járás, ugrás, labdadobás és -kapás, célbadobás, lufizás állatok mozgásának utánzása, különböző statikus helyzetek és tartások felvétele utánzás alapján. Székről leugrás, lábnyomokon lépkedés, dobantás lábbal, ritmustapsolás, karlengetés.
 - Finommozgások fejlesztése: fogás-elengedés, két ujjas fogás, integetés kézfejjel, csukló forgatása, ujjak nyitása, zárása felfelé és lefelé tartott tenyérrel. Labda dobálgatása felfelé tartott tenyérrel, asztalra fektetett tenyérrel. Ujjak emelgetése felváltva, egyenként, hüvelykujjal ujjak összeérintése, „szemüveg formálása”, ujjak sétáltatása asztalon. Labda nyomkodása tenyérrel, tenyérbe illő labda megfogása, szorítása, elengedése, labda gurítása asztalon csuklóból, majd ujjakkal, labda eldobása, elkapása két kézzel levegőben. Korong pöckölése kapuba. Golyó, pálcika, kocka kirakása minta alapján. Egér használata számítógépen. Fűzés, ki-begombolás, lábujjhegyen állás/járas, mimika. Gyurmázás, tépés, csipegetés, ujjgyakorlatok mondókákkal, konstrukciós játékokkal való manipulálás, puzzle játékok összerakása, sorozatok építése színes rudakból.
6. *Számolás-mérés fejlesztésekor gyakorolható tevékenységek például:*
- Számfogalom, mennyiségfogalom kialakítása, mennyiségállandóság, globális mennyiség felismerésének fejlesztése:
- Természetes számfogalom (pozitív egész számok) kialakítása: tárgyakkal, ujjakon. Ujjkép-tárgy egyeztetése, ujjkép-tárgy-korongkép összekapcsolása - a gyerek fejlettségi szintjéhez viszonyítva.
 - Tárgyak, képek megszámlálása ujjakon, mennyiséghez számok társítása (dominó, korongok). Azonos mennyiségek kirakása azonos, különböző elemekből, halmazalkotás meghatározott elemszámmal, elemek átrendezése halmazokon belül. Különböző elemű csoportok alkotása hozzáadással és elvétellel azonos, különböző tárgyakkal.
 - Utasításra megadott számú elemek kirakása, dominó kiválasztása, megfelelő számú ujj mutatása.

- Mennyiségek összehasonlítása, különbség, egyenlőség megfogalmazása, mennyiség bontása, szabályszerűség megfigyeltetése, megfigyelése, számok egymásutánja, számsor, számsorrend, számszomszédok növekvő számkörben.

Számnevek, számjegyek differenciálása:

- A hármas asszociáció kiépítése. Számfogalom megerősítése akusztikus, taktilis, vizuális úton („Hányat tapsoltam? Hányat tettem a kezembe?”).
- Számok felismerése tárgyakon, képeken különböző térbeli elhelyezésekben.
- Számképek-számjegyek memorizálása („Hányas számú autó győzött a versenyben? Milyen szám volt a pólóra írva?”).
- Számjegyek írása, másolása diktálás után.
- Számjegyek felismerése tapintás útján.
- Számegyenes alkotása.
- Számegyenesen való tájékozódás.
- Hiányos számegyenesen a számjegyek pótlása. Számegyenes használata.
- Helyi érték meghatározása. Számok írása helyi érték meghatározása alapján.
- Számolás pénzzel.

Szövegértés fejlesztése:

- Szöveges feladatok értelmezése rajzzal, lejegyzése számokkal. Rajzokról szöveges feladatok kitalálása. Tárgyakkal manipulálva történetbe ágyazott matematikai feladatok értelmezése, visszamondása. Történetből számok kinyerése. Matematika nyelvről fordítás. Matematikai nyelvre fordítás.
- Szöveges feladatok szövegének megismétlése, értelmezése: összesen maradt fogalmának művelethez kapcsolása.
- Lényegkiemelés: a megoldás szempontjából lényeges, illetve lényegtelen elemek kiválasztása.
- Adatok kigyűjtése, értelmezése a megoldás szempontjából.
- Megoldási terv készítése, megfelelő művelet megválasztása.

Matematikai műveletvégzés fejlesztése:

- Halmazalkotás, pótlás, bontás, összeadás, kivonás, szorzás, osztás, műveletek inverzei, szöveges feladatok, vegyes feladatok.
- Igazodás a gyermek egyéni képességeihez, haladási tempójához, eddig megszerzett tudásához közelítve az osztályfoknak megfelelő szinthez.
- Elemek azonos tulajdonságok alapján rendezése (tárgyak, képek, fogalmak, számok).
- Halmazok alkotása megnevezés után. Tulajdonságok transzformációja. Felsorolással megadott halmazok folytatása. Halmazok létrehozása minta alapján. Halmazok létrehozása elemszám megváltoztatásával. Üres halmaz kialakítása. Mennyiségek leképezése. Tanult számkörben mennyiségek bontása, pótlása szemléltetéssel (rajz, kéz ujjai, korongok, pálcikák).
- Összeadás és kivonás, mint matematikai művelet értelmezése cselekedtetéssel, tárgyakkal, képekkel, rajzzal, majd elvontabb formában a stabil számfogalom kialakulása után fejben való számolással.

- Számegyenes használata számszomszédok esetében vagy összeadás és kivonás végzésének megkönnyítésére.
- Százastábla használata a műveletvégzés segítésére, az analógiás gondolkodás megerősítésére.
- 5-ös, 10-es számkör majd 10-es, 20-as átlépés, helyi értéként továbblépve és megtanítva az egyes helyi értékek átlépését.
- Analógiák használata az egyes számkörök átlépésekor, számlálás automatizálása tízesével, százasaival való számolásakor kerek tízesek majd teljes 2-4-jegyű számok esetében.
- Különböző beosztású számegyeneseken ugyanannak a számnak a bejelölése.
- Becslés, kerekítés gyakorlása különböző számkörökben.

7. *Olvasás – írás fejlesztéséhez kapcsolódó tevékenységek például:*

Betűtanítást szolgáló feladatok:

- A hármasszociáció kiépítése (beszédhang-beszédmozgás-betűalak).
- A betű optikus képének, fonetikai jellegzetességeinek megbeszélése.
- Betűtanítás sorrendje (egyénesítve!) a homogén gátlás figyelembe vételével.
- Optikus és akusztikus azonosság, különbözőség megfogalmazása, tudatosítása betűpáronként.
- Betűk, szótagok, szósorok olvasása szótípusonként.
- Mondat, történet olvasása.
- Gyakorlás olvasójátékokkal: dominó, lottó, memória.
- Betűhiány szavakban, mondatokban.
- Betűpótlás: rövid-hosszú, zöngés, zöngétlen, j-ly.
- Fölösleges betű keresése szavakban.
- Betű-, szótag-, szó-, mondat-, történet analízis/szintézis.
- Szótagolás.
- Szóalkotó játék: betűkockával 6-8 betű kiválasztás, értelmes szó alkotása.
- Szótagkereső: összekevert szótagokból szókirakás, nehezítés: fölösleges szótagok.

Betűfelismerés, összeolvasás fejlesztése:

- Hívóképek – betűkártyák egyeztetése.
- Betűvadászat betűhalmazból/betűtáblán, betűrácsból, dominó/lottójátékkal, memoriterekkel.
- Betűk olvasása.
- 2-3 betűs szótagok olvasása.
- 2-3 betűs szótagok olvasása szótagkártya-kép, szótag-szótagkártya egyeztetéssel, szótagszintézissel.
- Szavak olvasása (Olvasd! Ismételd! Értelmezd!).

Szintézis/analízis gyakoroltató feladatok az olvasás/írás során:

- Szavak olvasása szószintézissel, szó-szóképegyeztetéssel, befejezéssel, kiegészítéssel.
- Szósorok olvasása szótípusonként.
- Mondatok olvasása mondatszintézissel, kép-mondatszintézissel, mondatbefejezéssel, kiegészítésekkel.

- Történet/szöveg olvasása (történetszintézissel, befejezéssel, kiegészítéssel).
- Gyakorlás olvasójátékokkal: betűs dobókocka, dominó, lottó, memoriterek.

8. *Térbeli tájékozódás fejlesztését segítő tevékenységek lehetnek:*

- Főbb testrészek megnevezése, törzs részei, végtagok részeinek megnevezése, érintése fentről lefelé haladva.
- Oldaliság fogalma: jobb kezem, bal kezem, jobb oldalam, bal lábam, jobb lábam, jobbal megkülönböztetése kézen, saját testen. Differenciálás a saját testen, keresztezett iránygyakorlatok. (Bemutakozó játékok. Játék a mozdulatokkal. „Hol dobog a szíved?”. Fababa. Azonos oldali testrészek mutatása, mozgatása utasításra. Ellentétes oldali testrészek mutatása, mozgatása utasításra. Menetelés. Indián szökdelés. Kövesd a vezért! Tükörgyakorlatok.)
- Oldaliság kialakítása belső testélményből.
- Tájékozódás térben: viszonyfogalmak, test mozgatása megadott irányba, irányhármasság (Hová? Hol? Honnan?).
- Térbeli viszonyok megnevezése, névutók helyes használata.
- Sorolvasás tanítása. Sor eleje, sor vége (balról jobbra való haladás automatizálása). Alsó, felső, középső sor fogalma. Labirintus játék. Robotos játék. Játék a mozdulatokkal.
- Sorozatok tárgyakkal: sor eleje, sor vége, közepe. Sorolvasás, sorváltás. Sor, oszlop fogalma. Első, utolsó, középső oszlop fogalma. Csukott szemmel a teremben lévő tárgyakkal, személyeknek pontos helymeghatározása. „Mi van messzebb? Mi van lejjebb és feljebb?”. Ábrásorból a téri helyzetben oda nem illő kiválasztása. Ábrásorból az adott mintával azonos kiválasztása. Téri tollbamondás, cselekvéses feladatok. Nyitott mondatok befejezése. Szövegkiegészítés, szövegjavítás térbeli viszonyszavakkal.
- Alsó, felső, középső sor fogalma.
- Első, utolsó, középső oszlop fogalma (Sorbaállással, játéktárgyak sorba állításával, majd tárgyképekkel folytatjuk a gyakorlást. „Ki az első a sorban?”. Gyakorlás feladatlapon).
- Tájékozódás hármason vonalközben. (Ház részeinek megnevezése, utcák elnevezése táblai rajz segítségével. Saját házikóba képecskék behelyezésével. Hány utcába fér el? Tárgyképek helyének megkeresése, tárgykép behelyezése az adott helyre. A cica a padlásra költözött, az egér a pincébe).
- Tájékozódás pontrendszerben (Cselekedtetéssel. Cukorka elhelyezése az adott pontra. Virágos kerttel, méhecskékkal gyakorlás. Feladatlapon.)
- Iránygyakorlatok (Csoszogó. „Hideg-meleg-hol van?” játék, labirintus játék).

9. *Síkbeli tájékozódás fejlesztését segítő tevékenységek:*

- Tájékozódás függőleges síkban (vetített képen, táblán), vízszintes síkban (padon, fűzetben), fentről lefelé, balról jobbra, vonalközben.
- Manipulálás képekkel. Kép kiegészítése utasítás alapján, irányoknak megfelelően. Szomszédok meghatározása. „Nyíl mutatja az utat” rejtvények. Kérdés-felelet játékok eseményképről. Vicces rajzok (Miért nem valóságos?).

- Formamásolás négyzethálóban, fokozatosan növekedő pontrácsban. „Labirintusok” másolása. Csoszogó. Varázsképek irányok követésével. Rajz készítése az irányok megnevezésével négyzetrácsban.
- Oszlop, sor fogalma síkban. Torpedó formákkal, számokkal. Dátumkereső. Területfoglaló négyzetrácsban.
- Tájékozódás mátrixban. Átfordítás függőleges síkből vízszintesbe (Ábrák, ábrásor kirakás, másolása tábláról füzetbe.) Logico Maximo: Tükrözés és forgatás.

10. Időbeli tájékozódás fejlesztése:

- Idő és a természet ritmusának megfigyelése, visszaemlékezés történésekre. Az idő ritmu-sa, a természet ritmusa.
- Évszakok jellemzői, eseményei, körforgása. Évszakok társas, puzzle. Hiányos képek pótlása. Történethez évszak társítása.
- Hét napjai, eseményei. Tájékozódás egy napon belül: napszakok, napi események időtar-tama. Időpont, időköz pontosítása (mikor? mettől-meddig?), tegnap, holnap, tegnapelőtt, holnapután, hétköznapi, hétvége fogalma. Hét napjai oda-vissza sorrendben.
- Hónapok körforgása, hónapok évszakok kapcsolata. Évszakok eseményei. Órabeállítás, időbecslés, időmérés.
- Dátumok, események időrendje, időtartama. Egyéni ünnepek, dátumok időrendje.
- Naptár (heti, havi, évszakot átfogó, éves) használata.
- Idő mértékei, „átváltások” (negyed, fél év, fél nap fogalma). Emberi élettartam, saját életkor tudatosítása, összehasonlítása másokéval, fiatal-idős, mint viszonyfogalmak.
- Az eltelt idő érzékeltetése, történetrendezés időrendben (képek, mondatcsíkok). Hiányos mondatok kiegészítése időfogalmakkal. Időfogalmak ellentétpárjának megkeresése.

11. Testséma kialakítása, fejlesztése során alkalmazható tevékenységek lehetnek:

- Főbb testrészek megnevezése, saját testen, társon, bábon.
- Törzs részei, végtagok (kéz, láb), érzékszervek megmutatása, megnevezése (mire használjuk?), arc részeinek megnevezése, érintése fentről lefelé haladva (kinesztéziát is bekapcsolva az érzékelésbe). „Nehéz” testrészek megmutatása, megnevezése. Testrajz. Szétvágott emberkép összeillesztése. Hiányos emberrajzok kiegészítése. Testpontok. Simogató játék. Rendőrijáték. Szobrászjáték. Méhecskés játék. Játék a lenyomatokkal. „Ez volnék én” gyakorlókönyv. Testrész mennyiség összekapcsolása. Bal, jobb oldal megta-nítása, differenciálása.

12. Beszédfejlesztés tevékenységei dióhéjban:

- Beszédkedv, kontaktus felkeltése (hangutánzás, bábozás, képeskönyv nézegetés).
- Artikulációs mozgásügyesítés (ajak- és állgyakorlatok, fúvó-pattintó gyakorlatok, nyelv-gyakorlatok).
- Ciklizálás. Ciklikus- és aciklikus sorokkal (bábozással, labdagurítással, székről leugrálás-sal, gyöngyfűzéssel, firkálással, formaazonosítással).
- Hallási diszkrimináció fejlesztése. A figyelem ráirányítása a hangok sokféleségére. Szoborjáték hangjelzésre. Környezetünk hangjai felismerése magnóról.

Szókincs fejlesztése (figyelem, emlékezet, észlelés, szerialitás fejlesztésével):

- Szókincsfejlesztés utánmondással. Tárgyak válogatása analógiás sorok kirakásával. Játék-polcon rendrakás. Adott tárgy megtalálása tapintás útján.
- Passzív szókincs fejlesztése. Tárgyak, képek közül a megfelelő kiválasztása. 1-2 tárgy vagy kép kiválasztása emlékezetből.
- Aktív szókincs fejlesztése. Azonos tárgyak szétválogatása. Analógiás sorok kirakása. Verbális emlékezet fejlesztés 2-3 kép visszakeresésével, majd önálló megnevezésével. 2-3 kép közül az egyik lefordítása, két kép helycseréje. Tapintásfejlesztés („Mi van a kendő alatt?”).
- Magmondatok kialakítása. Egyszerű mondatalkotás. Házikóból állatkák előhúzása.

13. *Gondolkodás (analízis-szintézis) fejlesztését támogató tevékenységek:*

- Puzzle játékok.
- „Keresd a kisképet a nagyképen!” feladat.
- Csoportosítás különböző tulajdonságok alapján.
- Analógiák szerint csoportok alkotása.
- Rajzos sorok folytatása szabálymegadással, szabályfelismeréssel.
- Mennyiségek leképezése.
- Hozzárendelések, egyeztetések.
- Konkrét tapasztalat elvonttá alakítása és viszont.
- Összeadás, kivonás, szorzás, osztás műveletének értelmezése.
- Képről szöveges feladat alkotása.
- Logico Piccolo: Logikai feladványok.
- Logico Maximo: Eltolás és mozgatás.

14. *Pszichoszociális rehabilitációt szolgáló tevékenységek:*

- szülőkkel együtt a napi teendők megbeszélése
- a túlzott féltés, aggodalmak miatti helyes értékrend kialakítása
- pszichológus segítségét elfogadtatni
- anyáról leválás elősegítése
- barátokkal, osztálytársakkal tanítási órán kívüli szabadidős tevékenységek elősegítése
- önálló tevékenységre biztatás
- A feldolgozott szöveg alapján az emberi természet átgondolása a helyes viselkedés megbeszélése.

15. *Egyénre szabott tanulási technika elsajátítása:*

- A gyermek személyiségét, tudását, önállóságát figyelembe véve nyújtani a megfelelő tanulástechnikai módszert.
- Feldolgozandó szöveg otthoni, az órán megbeszéltek alapján való egyedüli, kérdések alapján történő feldolgozása.
- Az IPOO-minimum program kreatív tanulási stratégiáinak gyakorlása (Mező, 2011; Mező és tsai, 2011).

A személyiség rendezésével, a testséma és a pszichoszociális készségekkel kapcsolatos fejlesztéshez Kocsis és Rosta (2006), Márkus (1994), Szászné és Varga (2005) és Mező (2015) műveiben találhatunk praktikus segítséget.

Az olyan kognitív képességek, mint az észlelés, figyelem, emlékezet, gondolkodás, kreativitás esetében Mező és Mező (2003), Dékány (2004), Tárnok (2005), Pšenáková és Mező (2010), Mező és Mező (2013), Mező K. (2015) művei lehetnek segítségünkre fejlesztési terveink megalkotásakor, valamint a Hangyácska logikai képességfejlesztő szoftvert ajánlom az Olvasók figyelmébe.

Nyelvi készségek, képességek, szókincs fejlesztése, nyelvi rendezés esetén javasolt szakirodalom például: Vannay (2005), Tölgyszéky (1995, 2003), Ismerd meg az ellentéteket című szoftver. A szűkebb értelemben vett beszédfejlesztéshez pedig Balászné és Ammerné (2003), Balogh és tsai. (1998), Besztercei (2005), Bittera és Juhász (2014), Juhász (1999) művei lehetnek iránytadók.

Az olvasás-írás fejlesztéséhez kapaszkodókat találunk például Adorján (2008), Batáné és tsai. (1997), Csabay (2013, 2014), Kárpátiné, Tasnádyné és Vajda (2003), Meixner 81994, 2013) és Tarnai (2006) műveiben, illetve olyan szoftverekben, mint: Dinamikus olvasás, Helyesírási gyakorló, Magyar helyesírás, Manó ábécé, Manó nyelvtan, Manó olvasás.

Motoros képességek fejlesztéséhez Márkus (1994); Rosta, File és Arany (2012) és Szabó (2006) írásaiban nyerhetünk ihletet.

Számolás-mérés fejlesztését szolgáló tevékenységek tervezésekor haszonnal forgathatók például az alábbi művek: Alkonyi és Rosta (1993), Bernáthné és tsai. (1996), Büchler (1995), Csonkáné (2006), Dékány és tsai. (2002), Hajdu és tsai. (2004), Kormosné és Tokai (2006), Mesterházi (1999), Rónai és tsai. (2003), Rosta és tsai. (2012), Szabó és Szabó (2001), Tálás (2006) és Villányi (1993). De a Manó matek, Fantasztikus matekváros, matek iskola jellegű szoftverek is jó szolgálatot tehetnek.

A térbeli, síkbeli, időbeli tájékozódás fejlesztéséhez javasolt szakirodalom: Jakus (2009a,b), Nagyné (1996).

Az egyénre szabott tanulási technikák fejlesztését segítő szakirodalom például: Kulcsár (2014), Mező F. (2011), Mező és tsai. (2011) és Valett (1996).

Általában véve pedig az alábbi művekben találhatunk ötleteket fejlesztési tervünkhöz: Büchler (2011), Dobosné és Bozsik (1997), Dovala (1987), Fejér (2004), Ferlingné (2009), Hegyi (2000), Kelemen (2008), Marosits (2005), Németh és S. Pintye (2006), Németiné (2003), Papp (2004), Perlai (2014), Pethő (2003), Porkolábné (2009), Presserné (2003), Rosta (2004), Sedlak és Sindelar (2005), Simonné (1998), Szakácsné (2006, 2007), Szautner (2006), Szebenyné (2006) és Székely (2014). Javasolt szoftverek továbbá: Aprófalva, Játsszóház gyerekeknek, Manó kaland.

Rehabilitációs-habilitációs óraterv

Az óraterv már nagyon részletes, akár percekre lebontott időegységekben foglalja össze egy (re)habilitációs foglalkozás történéseit (2. ábra). Két főbb részre bontható. Az első részben rögzítjük a gyermek/csoport nevét, a foglalkozás helyét, a tanévet, a pedagógus nevét, az óra típusát, a főbb fejlesztendő terület(ek)et, az óra anyagát és tevékenységeit, fogalmait, a fejlesztés célját, a javasolt szakirodalmat.

A második részben foglaljuk össze, hogy mennyi időt szánunk, mire, milyen módszereket és eszközöket alkalmazunk és milyen didaktikai célokat, feladatokat szolgálunk éppen. Az 1. számú mellékletben található egy kitöltött rehabilitációs-habilitációs óraterv demonstrációképpen.

2. ábra: rehabilitációs-habilitációs óraterv sablon (forrás: a Szerző)

Gyermek neve/csoport azonosítója: ...					
Foglalkozás helye: ...					
Tanév: ...					
Pedagógus: ...					
Óra típusa: ...					
Fő fejlesztendő terület: ...					
Óra anyaga: ...					
Tevékenységek: ...					
Fogalom: ...					
Fejlesztés célja: ...					
Fejlesztendő területek: ...					
Felhasználható irodalom: ...					
Idő	Fejlesztés menete	Fejlesztendő terület	Módszerek, eszközök	Didaktikai célok, feladatok	Megj.
...

Egészségügyi és pedagógiai célú rehabilitáció, rehabilitáció egyéni fejlődési lap

Az egyéni fejlődési lapot foglalkozásról foglalkozásra vezetjük. Célja: a fejlesztés nyomon követhetőségének biztosítása a fejlesztésbe bevont gyermekek, szülők és szakemberek számára egyaránt (de: az egyéni fejlődési lapba történő betekintés engedélyezésének mérlegelésekor mindig szem előtt kell tartani a gyermek személyiségi jogait, s biztosítani kell a személyes adatok védelmét!).

Az egyéni fejlődési lap lényegében véve két tartalmi egységből áll (3. ábra). Az első részben a foglaljuk össze a gyermekre, fejlesztési területre, pedagógusra és időszakra vonatkozó adatokat. A második egységben közöljük a foglalkozás sorszámát, időpontját, tartalmát, módszereit, eszközeit, megjegyzéseinket. Amennyiben több szakember is be van vonva ugyanannak a gyermeknek a fejlesztésébe, s egyazon fejlődési lapot vezetik, akkor célszerű, ha minden szakember önmaga tölti ki a rá vonatkozó adatokat, s aláírásával egyrészt hitelesíti azokat, másrészt felelőséget vállal a leírtakra, s az elvégzett tevékenységekre.

3. ábra: egyéni fejlődési lap iratmintája (forrás: a Szerző)

EGYÉNI FEJLŐDÉSI LAP				
Tanév:				
Gyermek neve:				
Fejlesztési terület:				
Pedagógus neve:				
Sorszám	Időpont	A foglalkozás tartalma, módszerei, eszközei	Megjegyzés	Aláírás
...

Összefoglalás

Az egyénre szabott, differenciált fejlesztés alapja - akár rehabilitációs, akár rehabilitációs, akár tehetségfejlesztői törekvések álljanak a háttérben - ideális esetben átgondolt, megtervezett pedagógiai folyamat. E tervezést olyan dokumentumok segíthetik, mint például az egyéni fejlesztési terv, az óravázlat, illetve az egyéni fejlődési lap. Míg az előző két dokumentumot a fejlesztés előtt állítjuk elő, addig a fejlődési lap a fejlesztés során alakul.

Ne feledjük, hogy a pedagógiai folyamat megtervezése ugyanolyan lényegi része a szakszerű fejlesztő tevékenységnek, mint a fejlesztés célterületeit kitűző, s e célok elérését ellenőrző diagnosztika elvégzése (Mező és tsai, 2015a,b).

Irodalom

- Adorján K. (2008): *Gyakorlóanyag I., II., III.* Meixner műhely, Budapest.
- Alkonyi M. és Rosta K. (1993): *Számlálni kezdek. Számolásfejlesztő feladatlap-gyűjtemény.* Ictus, Szeged.
- Balázsné Fige I. és Ammerné Nagymihány E. (2003): *Beszédfejlesztés és környezetismeret I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Balogh Zs., Becsei Józsefné, Dancsóné Kasznár M. és Sánta M. (1998): *Anyanyelvi, kommunikációs képességfejlesztés.* IPSZILON Kiadó, Békéscsaba.

- Batáné M.E., Kisné B. Zs. és Koncz A. (1997): *Értjük!? Képességorientált, hatékonyságnövelő olvasás-, írástanítás program.* Szalay Könyvkiadó, Kisújszállás.
- Bernáthné Nagy Á., Mátrai Józsefné és Tóth Józsefné (1996): *Gyakorlólapok a készségszintű számolás fejlesztéséhez. Fejlesztő munkalapok A számok világához.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Besztercei E. (2005): *Másképp.* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Bittera Tiborné és Juhász Á. (2014): *Én is tudok beszélni 1. Munkatankönyv.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Büchler J. (1995): *A mennyiségfogalom fejlesztése játékos gyakorlatokkal.* FPI, Budapest.
- Büchler J. (2011): *Ötlettár.* Flaccus Kiadó, Budapest.
- Csabay K. (2013): *Lexi iskolás lesz.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csabay K. (2014): *Lexi.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csonkáné Polgárdi V. (2006): *Számolás 1., 2.* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Dékány J. (2004): *Mit gondolsz? 1. Összefüggések, 2. Analógia, 3. Összehasonlítás.* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Dékány J., Cortivo E., Darvas Istvánné és Egri K. (2002): *Kép és szöveggyűjtemény számolni tanuló gyerekeknek I., II.* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Dobosné Bányai V. és Bozsik R. (1997): *Óvodából iskolába, felkészítő füzet 5-7 éveseknek, az óvodák iskolára előkészítő csoportjai számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dovala M. (1987): *Nyitogató.* Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.
- Fejér Zs. (2004): *Csoszogó – Képességfejlesztő Munkafüzet.* Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fejlesztőlapok I. Feladatlapok az értelmileg akadályozottak számára.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest 1998.
- Ferlingné Csányi E. (2009): *Játsszunk együtt.* Krasznár és Fiai Kkt, Budapest.
- Hajdu S., Novák Lászlóné és Scherlein M. (2004): *Furfangos fejtörő – Matematika 1-2. feladatgyűjtemény.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Hegy I. (2000): *Fejlődési lépcsőfokok az óvodáskorban.* Okker Kiadó, Budapest.
- Jakus J. (2009a): *Téri tájékozódás Irányok.* Fimota Központ, Budapest.
- Jakus J. (2009b): *Téri tájékozódás Pontrácsok;* Fimota Központ, Budapest.
- Juhász Á. (szerk)(1999): *Logopédiai vizsgálatok kézikönyve.* Új Múza Kiadó, Budapest.
- Kárpátiné, Tasnádyné és Vajda (2003): *Betűről betűre Olvasásfejlesztő füzetek.* Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Kelemen L. (szerk.) (2008): *Képességmérés az óvodában.* Poliforma Kft, Hajdúböszörmény.
- Kocsis Lászlóné és Rosta K. (2006): *Ez volnék én?* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Kormosné Kovács T. és Tokai Cs. T. (2006): *Én is tudok számolni! – Feladatlap-gyűjtemény 1.2. 3. Számolásgyenge, dyscalculiás gyermekek részére.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kulcsár Mihályné (2014): *A tanulás öröm is lehet!* Neuro-Logo-Ped Kft, Bicske.
- Márkus E. (1994): *Képességfejlesztő eszközök a súlyosan és halmozottan sérült mozgásfogyatékos gyermekek gyógypedagógiai nevelésében.* ELTE, Budapest.
- Marosits Istvánné (2005): *Tudod-e?;* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Meixner I. (1994): *Írólapok.* Tanszer-Tár, Budapest.
- Meixner I. (2013): *Én is tudok olvasni.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mező F. (2011): *Tanulás: diagnosztika és fejlesztés az IPOO-modell alapján.* K+F Stúdió Kft., Debrecen.
- Mező F. (2015): *Kreatív kapcsolatalakítási stratégiák.* K+F Stúdió Kft., Debrecen.

- Mező Ferenc, Máth János, Abari Kálmán és Mező Katalin (2015a): Fejlesztőprogramok egymintás, kritériumorientált hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/3. szám, 69-78. DOI 10.18458/KB.2015.3.69
- Mező F., Máth J., Abari K. és Mező K. (2015b): Fejlesztőprogramok önkontrollos hatásvizsgálatának matematikai statisztikai háttere. *Különleges Bánásmód*, I. évf. 2015/4. szám, 65-75. DOI 10.18458/KB.2015.4.65
- Mező F. és Mező K. (2003): *Kreatív és iskolába jár!* Tehetségvadász Stúdió – Kocka Kör Tehetőséggyondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mező F. és Mező K. (szerk.)(2013): *Képességfejlesztés – elmélet és példatár*. Debreceni Egyetemi Kiadó. Debrecen.
- Mező F., Mező K. és Mező L. D. (2011): *Tanulógép. Tanulás módszertani javaslatok*. K+F Stúdió Kft. Debrecen.
- Mező K. (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör, Debrecen.
- Mesterházi Zs. (1999): *Diszkalkuliáról pedagógusoknak*. ELTE, Budapest.
- Nagyné Réz I. (1996): *Téri tájékozódás fejlesztő program*. ELTE BGGYFK, Budapest.
- Németh E. és S. Pintye M. (2006): *Mozdul a szó*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Németiné Borbás A. (szerk.)(2003): *Játékosan... Játékgyűjtemény a részképességek fejlesztéséhez*. Eu-Synergion Kft, Vác.
- Papp L. (szerk.) (2004): *Képességfejlesztés, képességmérés az óvodában*. Didakt Kiadó, Debrecen.
- Perlai Rezsőné (2014): *Az óvodáskor fejlesztőjátékai*. Flaccus Kiadó, Budapest.
- Pethő M. (szerk.)(2003): *Játssz velem!* Ec-Pec Alapítvány, Budapest.
- Porkolábné Balogh K. (szerk.) (2009): *Komplex prevenció óvodai program (Kudarccal nélkül az iskolában)*. Trefort Kiadó, Békéscsaba.
- Presserné Vér K. (2003): *Játékos suliváró*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pšénáková, I. és Mező, F. (Szerk.)(2010): *Képességfejlesztés digitális tananyaggal*. Kocka Kör, Debrecen.
- Rónai J., Soltész B.I. és Velkeyné G. Zs. (2003): *A számolás mérés előkészítése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rosta K. (szerk.)(2004): *Taníts meg engem!* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Rosta K. és Kocsis Lászlóné (2006): *Ez volnék én?* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Rosta K., Egri K. és File E. (2012): *Színezd ki és számoldj te is!* Göncöl Kiadó, Budapest.
- Rosta K., File E. és Arany (2012): *Színezd ki és rajzolj te is!* Göncöl Kiadó, Budapest.
- Sedlak, F. és Sindelar, B. (2005): *„De jó, már én is tudom!”* ELTE BGGYFK, Budapest.
- Simonné Zachár A. (1998): *Iskolába készülök*. Mokka, Pápa.
- Szabó B. (2006): *Mozdulj rá!* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Szabó O. és Szabó I. (2001): *Számról számra. Matematikai munkafüzet nehezen számoló gyerekeknek*. VMPI, Szombathely.
- Szakácsné Kupeczki É. (2006): *Kukucskáló*. Pannon Literatúra Kft, Kisújszállás.
- Szakácsné Kupeczki É. (2007): *Lánc, lánc, lánc*. Szalay Könyvkiadó, Kisújszállás.
- Szászné, Varga K. (2005): *Segítőkézség*. Ec-Pec Alapítvány, Budapest.
- Szautner Jánosné Szigeti G. (2006): *Nebuló 1., 2., 3., 4.* Marketing Műhely Kft, Szolnok.
- Szebenyiné Nagy É. (2006): *Böngésző*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Székely Balázné (2014): *Részképességek I. II.* Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Tálas Józsefné (2006): *Számolás 1., 2., 3. 4.* Logopédia Kiadó, Budapest.
- Tarnai K. (2006): *Betűsuli 1., 2.* Logopédia Kiadó, Budapest.

- Tárnok G. (2005): *Pontról pontra pontosan*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Tölgyszéky Papp Gyuláné (1995): *Képességfejlesztő technikák és eljárások az anyanyelv tanításában*; ELTE BGGYFK, Budapest.
- Tölgyszéky Papp Gyuláné (szerk.)(2003): *A tanulási nehézségek kezelése – Kézikönyv a rehabilitációs programcsomag használatához*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Valett, R. E. (1996): *A tanulási zavarok terápiája*. BGGYFK, Budapest.
- Vannay Aladárné (2005): *Szórejtvő szófejtvő*. Logopédia Kiadó, Budapest.
- Villányi Györgyné (1993): *Játék a matematika?* Tárogató Kiadó, Budapest.

CD ROM – Szoftver:

- Aprófalva. Játékos oktatóprogram 4-8 éves gyerekeknek*. Bp. Unit, 2000. 1 CD-ROM
- Dinamikus olvasás. Számítógépes olvasásfejlesztő Windows környezetben*. Bp. AKG, 1996. 1 floppy
- Fantasztikus matekváros*. Bp. Automex, 2000. 1 CD-ROM
- Hangyácska és a Logikai készlet 1. Játékos oktatóprogram óvodásoknak*. Baja. Profi-Media Kft., 2002. 1 CD-ROM
- Helyesírási gyakorló szoftver 1440 szóval 1-4. osztályosoknak*. Bp. Marconi, 1998. 1 floppy
- Ismerd meg az ellentéteket*. Bp. Woodstone Interactive, 2000. 1 CD-ROM
- Játzóház gyerekeknek*. Bp. Cyberstone, 1998. 1 CD-ROM
- Magyar helyesírás. Gyakorló szoftver haladóknak, felsősöknek és nagyobbaknak*. Bp. Marconi, 1998. 1 floppy
- Manó ábécé. Játékos oktatóprogram 5-8 éves gyerekeknek*. Baja. Profi-Media Kft., 1999. 1 CD-ROM
- Manó kaland. Játékos oktatóprogram 5-9 éves gyerekeknek*. Baja. Profi-Media Kft., 2002. 1 CD-ROM
- Manó matek 1-4. Játékos oktatóprogram 5-12 éves gyerekeknek*. Baja. Profi-Media Kft., 1998-2003. 4 CD-ROM
- Manó nyelvtan. Játékos oktatóprogram 7-10 éves gyerekeknek*. Baja. Profi-Media Kft., 2004. 1 CD-ROM
- Manó olvasás. Játékos oktatóprogram 5-8 éves gyerekeknek*. Baja. Profi-Media Kft., 1999. 1 CD-ROM
- Manófalva. Matematika*. Bp. Nemzeti Tankvk., 1997. 1 CD-ROM
- Matek iskola. Számolj velünk. Matematika oktató program 5-8 éves gyerekeknek*. Bp. Woodstone Interactive, 2000. 2 CD-ROM

1. melléklet

Rehabilitációs - habilitációs óratervezet

Foglalkozás helye: EGYMI Intézmény

Tanév: 2015/2016 tanév

Pedagógus: Csányi Mariann - gyógypedagógus

Óra típusa: Gyógypedagógiai rehabilitáció - habilitáció

Fő fejlesztendő terület: Számolás – mérés fejlesztése

Óra anyaga: Számfogalom megerősítése bontással, mennyiségek. Mennyiségállandóság.

Tevékenységek: Lépések betartásával, szemléltetéssel - a számfogalom rögzítése.

Fogalom: Bontás.

Fejlesztés célja: A mennyiség, a számkép és a számjegyek összehasonlítása – számfogalom biztos használata.



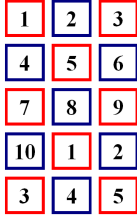
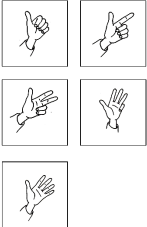
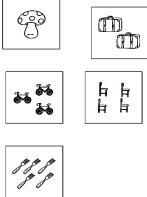
Fejlesztendő területek:


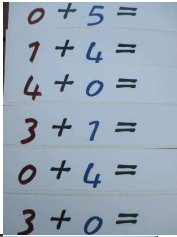
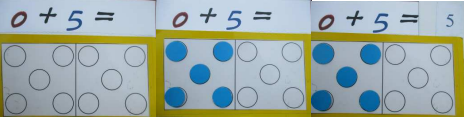
- Emlékezet fejlesztése
- Figyelem-koncentráció fejlesztése
- Finommotoros fejlesztés
- Matematikai gondolkodás fejlesztése
- Matematikai nyelvezet gyakorlása
- Matematikai relációk gyakorlása
- Mennyiség (ujjkép) és számkép egyeztetésének gyakorlása
- Mondatalkotás gyakorlása
- Önbizalom fejlesztése, motiválás
- Összeadás-kivonás gyakorlása tízes számkörben
- Páros és páratlan számok gyakorlása
- Szám- és mennyiségképek egyeztetése
- Számok gyakorlása 1-10-ig
- Számok sorrendiségének gyakorlása
- Számszomszédok felismerésének gyakorlása
- Szerialitás fejlesztése


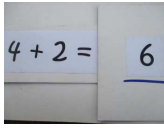

Felhasználható irodalom:

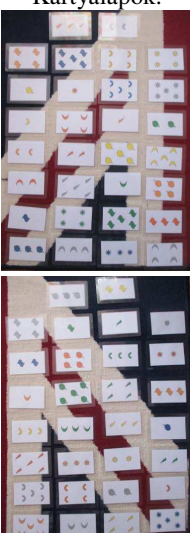
- Csonkáné Polgárdi Veronika: Számolás 1.; 2. Logopédia Kiadó 2006.
- Hajdu Sándor_Novák Lászlóné-Scherlein Márta: Furfangos fejtörő – Matematika 1-2. feladatgyűjtemény. Műszaki Könyvkiadó 2004.
- Kormosné Kovács Tünde – Tokai Csilla Tünde: Én is tudok számolni! – Feladatlap-gyűjtemény 1.2. Nemzeti TK 2006.
- Rónai Judit – Soltészné B.I. – Velkeyné G. Zs.: A számolás mérés előkészítése. Nemzeti TK 2003.
- Rosta Katalin-Egri Katalin-File Edit: Színezd ki és számolj te is! Logopédia Kiadó 2012.
- Tálás Józsefné: Számolás 1., 2. Logopédia Kiadó 2006.
- Tölgyszéky Papp Gyuláné szerk.: A tanulási nehézségek kezelése – Kézikönyv a habilitációs programcsomag használatához. Logopédia Kiadó 2003.

Idő	Fejlesztés menete	Fejlesztendő terület	Módszerek, eszközök	Didaktikai célok, feladatok	Megj.
1. 3'	Bevezetés: Most pedig LOTTÓZNI fogunk! Adok neked 5 korongot, mind az ötöt el kell használni, mert csak akkor nyersz, ha 5 találatod van! A feladat az, hogy mondok egy számot 1 – 5-ig, a szelvényen 5 olyan mező van, ami a számhoz kapcsolódik, keresd meg, ha megtaláltad tedd rá a korongot!	Szám – ujjkép – mennyiség felismerése. Analízis – szintézis. Figyelem – koncentráció fejlesztése. Rész – egész viszony értelmezése.	Cselekedtetés. „LOTTÓ” tábla 5 korong. Cél: ha nyersz, az	Szám – ujjkép – mennyiség egyeztetése, felismerése játékosan. A keresés lényege a játék: kitudunk egy utazási célt... és ha 5 találat	

	<p>Indulhat a játék? Itt a „szelvény”:</p> 	<p>Síkbeli tájékozódás. Vizuális észlelés.</p>	<p>óra végén elutazunk valahova!</p>	<p>van... már utazunk is!</p> <p>Számanként ellenőrzés, javítás.</p> <p>Kép: Saját készítésű feladatlap</p>
<p>2. 12'</p>	<p>Hoztam neked képeket! Számold meg, melyik képen mennyi van és tedd mellé a számképet!</p> <p>Ellenőrzés!</p> <p>Most elveszem a képeket, itt maradtak a számképek. Tedd a megfelelő számkép mellé az ujjképet!</p> <p>Ellenőrzés!</p> <p>Most az ujjképeket is elveszem. Csak a számok maradtak, de összekeveredtek. Radd őket sorba!</p>  <p>Melyik számnak hol a helye?</p> <p>Ellenőrzés!</p> <p>Visszaadom neked a számképeket! Tedd a megfelelő szám mellé!</p> <p>Ellenőrzés!</p> <p>A képeket is visszaadom! Tedd a szám és a számkép mellé a megfelelő képet!</p> <p>Ellenőrzés!</p> <p>Mutasd az ujjadon azt a számot, amennyit koppantok! (6)</p> <p>Hol van az a szám, mutasd meg!</p> <p>Mutasd az ujjadon azt a számot, amennyit tapsolok! (4)</p> <p>Hol van az a szám, mutasd meg!</p> <p>Mutasd az ujjadon azt a számot, amennyit dobbantok! (7)</p> <p>Hol van az a szám, mutasd meg!</p> <p>Mutasd az ujjadon azt a számot, amennyit csettintek! (5)</p> <p>Hol van az a szám, mutasd meg!</p> <p>Fő rész:</p>		  	<p>Számlálás, egyeztetés mennyiség – számképpel; számképek - ujjképpel.</p> <p>Biztosan tudja a számok helyét a számsorban!</p> <p>Inverz gondolkodás fejlesztése, az előző cselekvéssor megfordítása!</p> <p>Számok egyeztetése – ujjképpel és mennyiségekkel</p> <p>Számok egymás közötti kapcsolata – számfogalom biztos tudása.</p> <p>Forrás: saját készítésű, szerkesztésű számok, mennyiség képek, ujjképek.</p> <p>Hallási figyelem összekapcsolása a számfogalom megerősítésével</p> <p>Hallom – látom – csinálom = TUDOM!</p>

<p>3. 15'</p>	<p>A.) Most pedig a számokkal fogunk műveleteket végezni!</p> <p>A: Adok neked kártyákat, amin műveletek vannak. 5' A műveleti kártya segít neked, hisz a számok színesek és a számházba ebben a sorrendben kell tenni a korongokat!</p>  <p>Nézd meg, az első szám piros, a második szám kék. A számházat fogjuk használni korongokkal és a művelet elvégzése után a megfelelő kártyát kell mellé tenni!</p> $1 + 1 =$ $2 + 1 =$ $3 + 2 =$   <p>Ha odadtetted a számkártyát, onnan tudom, hogy készen vagy - ellenőrizzük, ha kell javítjuk és utána adom a következő kártyát!</p>	<p>Matematikai műveletvégzés a gyermek egyéni képességeihez mérten, - a művelet sorrendjének színnel való megsegítése.</p> <p>Tevékenységhez kapcsolt műveletvégzés.</p>	<p>Cselekedtetés.</p> <p>Számkártyák. Korongok. Műveleti kártyák.</p>	<p>Matematikai műveletek sorrendjének és technikájának biztos kialakítása. Technika rögzítése. Műveleti sorrend színnel való megsegítése. Számkép rögzítése.</p> <p>Forrás: Számház: Tólas Józsefné: Számolás 2. – melléklet felhasználásával saját készítésű, számképek és a műveletkártyák saját szerkesztésű és készítésű.</p>	
<p>B: 5'</p>	<p>B.) A következő feladatban fordítva fogsz dolgozni! Mutatok egy műveletet a számház segítségével, amit az előtted lévő műveleti kártyákból kell kiválasztani, hogy melyik műveletet mutatom!</p> <p>Leteszem eléd, tedd mellé a megfelelő műveleti kártyát. Ellenőrizzük, esetleg javítjuk, és aztán adom a következőt!</p>	<p>Inverz műveletek eszközzel. Figyelem, gondolkodás. Műveletek képi rögzítése és a hozzá tartozó műveleti kártya kiválasztása.</p>	<p>Művelet kártyák. Számház. Korongok.</p>	<p>A matematikai műveletek számképről műveletre való leképezése, színnel való megsegítéssel.</p>	

				
<p>C: 5[*]</p>	<p>C.) A következő feladatban ismét műveleti kártyákat adok neked, de itt már nem segítenek a színek!</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> $5 + 2 =$ $4 + 3 =$ $4 + 2 =$ $0 + 7 =$ </div> <p>Végezd el a műveletet a számház és a korongok segítségével, ha megvan az eredmény tedd a művelet mellé a számkártyát, onnan fogom tudni, hogy készen vagy!</p> $3 + 2 =$ $1 + 3 =$ $2 + 3 =$ <p>Ha kiraktad a számházban a műveletet, tedd oda az eredményt! Ellenőrizzük, ha kell, javítjuk és adom a következő feladatot!</p>	<p>Az előző feladat színnel való megsegítése nélkül. Matematikai műveltség a gyermek egyéni képességeihez mérten, - a művelet megsegítése. Tevékenységhez kapcsolt műveltség.</p>	<p>Cselekedtetés. Számkártyák. Korongok. Műveleti kártyák.</p>	<p>Matematikai műveletek sorrendjének és technikájának biztos kialakítása. műveleti sorrendek színnel Technika rögzítése. Műveleti sorrend színnel való megsegítése. Számkép rögzítése.</p> 
<p>4. 5[*]</p>	<p>A sok feladat után elutazunk! Hiszen az óra elején megnyerted a lottónyereményt! Hova utazzunk? (Olaszországba) A játék neve: HOTELPORTÁS. Egy szállodába foglaltam neked szobát, én leszek a Hotel portása! Nálam vannak a szobafoglalások, neked kell mindenkinek szobát foglalni!</p> <p>Ebben a Hotelben 10 szoba van. Mondd a szobaszámokat, én adok hozzá kulcsot. Ha már lefoglaltad a szobát – a játéknak vége, viszont ha minden szobát ügyesen lefoglalod, ingyen lesz a szállás! <i>Indulhat a foglalás?</i></p>  <p>1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10.</p> <p>Bármilyen sorrendben mondani kell a számokat – ha már elhangzott a szám, a játéknak vége! pl. 5, 3, 8, 2, 7, 5...vége. Ha minden számot egyszer mondott – a szállás ingyenes! pl. 3, 5, 2, 9, 4, 1, 8, 10, 6, 7.</p>	<p>Számemlékezet Gondolkodás. Figyelem. Számok helyének biztos tudása.</p>	<p>Feladatlap 1-10 számokkal, ami nálam van és lehúzom azt a számot, ami elhangzott.</p>	<p>Számok biztos tudásának játékos gyakorlása. A cél – bár virtuális – mégis ösztönző a figyelemre.</p> <p>(20-as számkörben is megpróbálhatjuk)</p>
<p>5.</p>	<p>Most pedig kártyázni fogunk!</p>	<p>Számképek</p>	<p>Cselekedtetés.</p>	<p>Számképek 1-5-</p>

6'	<p>A játék neve: <i>FLASH</i>.</p> <p>A játékszabály az, hogy adok neked 3 kártyalapot, a többi lapot kettéosztva középre teszem, ahogy fogod a lapod, innen lehet húzni, mindig 3 lap lehet a kezében.</p> <p>Egy lapot leteszek, erre lehet rakni a kezében lévő lapokból úgy, hogy vagy színben, vagy mennyiségnek vagy formának egyeznie kell. Egyszer te raksz, ha van lap a kezében ami jó, aztán pedig én.</p> <p>Az nyer, akinek hamarabb elfogynak a lapjai!</p>	<p>játékos gyakorlása.</p> <p>Szín - forma - mennyiség egyeztetése 5-ös számkörben.</p> <p>Gyorsaság, döntés meghozatala.</p> <p>Mennyiségek többféle formában való megjelenítése, számkép biztos tudásának játékos gyakorlása.</p>	<p>Kártyalapok:</p> 	<p>ig többféleképpen való megjelenése.</p> <p>Mennyiségállandóság játékos kialakítása.</p> <p>Gyors megfigyelés, döntés.</p> <p>Kártyalapok forrása: Saját szerkesztésű, készítésű, laminált lapok.</p>	
6. 4'	<p>Befejezés:</p> <p>Eszközök elpakolása.</p> <p>Önértékelés, értékelés.</p> <p>Melyik feladat tetszett a legjobban?</p> <p>Melyik feladatban voltál szerinted a legügyesebb?</p>	<p>Önértékelés.</p> <p>Emlékezet.</p> <p>Ítéletalkotás.</p>	<p>Beszélgetés.</p>	<p>Reális énkép kialakítása.</p> <p>Önbizalom növelése.</p> <p>Megbeszéljük, melyik feladatot kell még gyakorolni.</p> <p>Óra közbeni folyamatos ellenőrzés, értékelés mellett az óra végén összesítés és egész órai munka értékelése.</p>	

KONFERENCIA

MEGHÍVÓ
A KORAGYERMEKKORI NEVELÉS
CÍMŰ NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁRA

A Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kara és a Gyermeknevelési tanszék tisztelettel meghívja Önt *A Koragyermeckori Nevelés* című nemzetközi tudományos konferenciájára.

A konferencia ideje: 2016. május 25-26.

A konferencia helye: Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar (Hajdúböszörmény, Désány István u. 1-9.)

A konferencia hivatalos nyelve a magyar és az angol. Az előadásokat nemzetközi szerkesztőbizottság által szerkesztett, lektorált kötetben jelentetjük meg.

A konferencia fővédnöke, elnöke: Dr. Pálfi Sándor, tanszékvezető főiskolai tanár, dékánhelyettes DE GYFK és Dr. Verity Campbell-Barr Európai Unió Marie Curie Ösztöndíjas kutató DE GYFK

A konferencia titkára: Vargáné Dr. Nagy Anikó, adjunktus

Programbizottság:

Dr. Molnár Balázs, e-mail: molnarb@ped.unideb.hu

Dr. Pálfi Sándor, e-mail: palfis@ped.unideb.hu

Vargáné Dr. Nagy Anikó, e-mail: vnaniko@ped.unideb.hu

Dr. Verity Campbell-Barr, e-mail: verity.campbell-barr@ped.unideb.hu

Adminisztrátor: Bertalan Sándorné, e-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

Kapcsolattartók:

Vargáné Dr. Nagy Anikó, e-mail: vnaniko@ped.unideb.hu

Bertalan Sándorné, e-mail: titkarsag@ped.unideb.hu

A Konferencia díszvendége Professzor Christine Pascal az Európai Koragyermeckori Nevelési és Kutatói Társaság (EECERA) elnöke, a Koragyermeckori Kutatóközpont megalapítója és igazgatója, Egyesült Királyság, és Professzor Tony Bertram az Európai Koragyermeckori Nevelési és Kutatói Társaság Folyóirat (EECERJ) szerkesztője, az EECERA alapító elnöke és védnöke, a Koragyermeckori Kutatóközpont megalapítója és igazgatója, Egyesült Királyság.

A szakmai megújítás útjai, lehetőségei

Az európai társadalmak és Magyarország is keresi a kisgyermek fejlődési ismereteire, a korábbi intézményi, családi nevelés gyakorlatára épülő megoldásokat, melyek a jövő generációi számára az emberibb életkezdést, személyiség alapozást, az öröklés miatt rejtett diszpozíciók kibontakozását a gyerekekhez jobban igazított módon valósítja meg.

Konferenciánk közös szakmai teret kíván adni azoknak, akik megfogalmazzák és közreadják a fejlődő gyermekre alapozott pedagógiai tapasztalataikat, elképzeléseiket, kutatási eredményeiket annak érdekében, hogy a gyermeki aktivitás és a felnőtt felelősség egyensúlyát a XXI. század jelen világában is érvényesíteni tudjuk.

A magyar felsőoktatás a pedagógusképzés kimeneti követelményeinek új adaptációja előtt áll, ezért szükségesnek tartjuk, hogy szélesebb szakmai körben is megfogalmazódjanak az elképzelések és azok értelmezési keretei. Teret biztosítunk minden kutató, oktató, nevelő számára, aki az elméletet és a pedagógiai gyakorlatot kívánja gazdagítani új gondolataival, tapasztalataival.

A plenáris előadásokat szekciók és workshopok követik.

- A gyermekközpontú gyakorlat jelene és jövője
- Módszerek és szemléletek
- A szakemberek tudása, képességei és attitűdjei
- A gyermek és a helyi közösség
- A minőségi koragyermekkorai nevelés gyakorlata

A részvételtől a köznevelésben dolgozó kollégáknak a konferencia zárása után *igazolást* adunk ki, melyet a munkáltató beszámíthat a hétvévenkénti továbbképzés kötelező 120 órájába.

A konferencia kísérőrendezvényei:

- Szakkönyv-vásár
- Hajdúböszörmény Játéka - Grozdics Judit játékgyűjteményének kiállítása
- Óvodapedagógus hallgatók játékkiállítása
- Hallgatói bábszínház
- Óvodai projektek kiállítása
- A Kar zenei együtteseinek műsora

A konferencián való részvétel

Előadóknak:

8.000 Ft/25 Euro/20 angol font (egy éjszaka szállás a Kar Kollégiumában egy ebéd, gálaest vacsorával, kávé, üdítő és publikáció)

Felsőoktatási hallgatóknak és érdeklődő résztvevőknek:

1.000 Ft (kávé, üdítő)

Jelentkezési határidő:

- *Előadással vagy poszter bemutatásával: 2016. március 20.* Absztrakt elfogadásáról visszajelzés: *2016. április 20.*
- *Érdeklődő résztvevőként: 2016. március 30.*

A részvétel regisztrációhoz kötött, mely a részvételi díj átutalásával együtt érvényes!

Előadások és absztraktok elkészítésének paraméterei

Az előadások időtartama 20 perc, amelyet 5 perc vita követ. A Konferenciára önálló kutatásra épülő, tudományos igényű előadásokat várunk, melyek a kisgyermekkorai játék témához kapcsolódnak. Az előadáshoz szükséges technikai eszközöket (tábla, számítógép, projektor) biztosítjuk. Az absztrakt formai követelményei:

- 250-300 szó terjedelemben. Margóméret (B/5-ös formátumhoz): felső: 4,8 cm, alsó: 5,4 cm, bal: 4,2 cm, jobb: 3,8 cm.
- A főszöveg Times New Roman betűtípussal, 10,5 pt-os betűmérettel és 12,6 pt-os sortávolsággal.
- A lábjegyzetek (Times New Roman) betűmérete 10, sortávolsága 10 pt.

A Konferencia végleges programjának kiírása április elején várható.

Utazás és szállás egyéni szervezésben és foglalással (kedvezményes szállás kérhető a Kar kollégiumában).

Jelentkezés

A konferenciára jelentkezni a www.degyfk.hu honlapon keresztül lehet.

Tájékoztatásul közöljük a konferencia legfontosabb határidőit:

- Jelentkezés és absztrakt leadásának határideje: *2016. március 20.*
- Értesítés a téma elfogadásáról, illetve elutasításáról: *2016. április 20.*
- Jelentkezés érdeklődő résztvevőnek: *2016. március 30.*
- A végleges előadás publikációra megjelentetett szerkesztésre és nyomtatásra történő leadásának határideje: *2016. június 30.*

Várjuk jelentkezését, és kérjük, hívja fel kollégái és tanítványai figyelmét is a konferenciára!

Üdvözlettel:

a konferencia szervezői