

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE



A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének
folyóirata

1

XX. évf.

1992. január – március

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

Főszerkesztő:	Gordosné dr. Szabó Anna
Olvasószerkesztő:	Krasznárné Erdős Felicia
Szövegszerkesztő:	Krauter Tamás
Szaktanácsadók:	Dr. Buday József
	Dr. Csányi Yvonne
	Dr. Csocsánné Horváth Emmy
	Dr. Farkas Miklós
	Lányiné dr. Engelmayer Ágnes
	Subosits István

A Szerkesztőség címe: 1071 Budapest, Bethlen tér 2.

HU ISSN 0133-1108

Kiadja a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete
(1071 Budapest, Bethlen tér 2. Telefon: 1421-379)
Felelős kiadó: Dr. Méhes József elnök

Terjeszti a Magyar Posta. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítők-nél, a Posta hírlapüzleteiben és a Hírlapelőfizetési és Lapellátási Iroda (1900 Budapest, Lehel u. 10/A.) közvetlenül, vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636, 021-02799 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egy szám ára: 30,- Ft

Indexszám: 25 359

Megjelenik negyedévenként, évi előfizetési díj 120,- Ft.

Gépker Kereskedelmi és Ügyviteltechnikai Kft. - Canon szerviz
1139 Budapest, Frangepán u. 7.
Ügyvezető igazgató: Gergely János

Eredeti közlemények

*Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Tiflopedagógiai Tanszék*

Domború ábrák alkalmazása a tiflopedagógiában

DR CSOCSÁNNÉ HORVÁTH EMMY

(Közlésre érkezett: 1992. január 4.)

A VALÓSÁG KÉTDIMENZIÓS ÁBRÁZOLÁSA VAKOKNAK

A tiflográfia fogalmkörébe tartoznak mindazok a technikai megoldások, technológiák, amelyek segítségével a vakok számára tapintással értelmezhető ábrák, rajzok állíthatók elő. A tiflografika („haptic picture”, „Reliefbilder”) szó magyar megfelelője a domború rajz. Bár napjainkban egyre szélesebb körben alkalmazott igen sokféle megoldással találkozhatunk, a domború rajz megítélése a szakemberek és az érintettek körében korántsem egységes. A tiflopedagógia szempontjából azoknak az ábrákban van jelentősége, amelyek a vakok tanulási folyamatait segítik, megismerési lehetőségeiket, ismereteiket bővítik. A következőkben a domború ábra információközlő lehetőségeiről lesz szó, és nem foglalkozom a rajzok esztétikai aspektusával.

A valóság kétdimenziós leképezései, a képek, a tartalmuk szerint lehetnek:

- a/ a valóságról nyert vizuális élményeinket visszaadó képek. Ilyenek a fényképek, a természet utáni rajzok, egyes festmények, stb.
- b/ Jeleket, szimbólumokat tartalmazó ábrák. Ilyenek pl. a térképek, grafikonok stb.

Viszonylag egyszerűnek és a mai technikai eszközök segítségével könnyűnek tűnik a „látós” képek tapinthatóvá tétele. Ez a transzformáció azonban nem egyszerű. Még a szimbólumokkal dolgozó információátvitel sem problémamentes. Jó példa erre a ma divatos, látóknak készült domború

térkép, ahol a felszíni formák tapintással is kivehetők. Ezen a térképen mégsem igazodnak el a vakok. Túlzsúfolt és a tapintás szempontjából nem megfelelően strukturált. Meg rosszabb azoknak a domború képeknek az információátadó hatásfoka, amelyek a „látó” természet utáni rajzok transzformációi. Ennek okai elsősorban a vizuális és haptikus formafelismerés különbözőségére vezethetők vissza (Pálhegyi 1969, Hudelmayer 1970, Csocsánné 1991)

A gyakorlatban dolgozó tiflopedagógus feltűnő egyéni különbségeket tapasztal nap mint nap a haptikus megismerésre épülő teljesítmények terén vak tanítványainál. A vakok iskolájában a rajz-ábrázolás tárgy tanítása során végzett megfigyeléseink és vizsgálataink alapján arra a következtetésre jutottunk, hogy az egyszerű tárgyak ábráinak felismerése elsősorban attól függ, hogy a tárgy formája vakok számára is karakterisztikus tulajdonsága-e az adott tárgynak vagy sem. Pl: Egy labda vagy egy kifli formája vakoknak és látóknak egyaránt elsődleges tulajdonság a felismerés és azonosítás szempontjából. Ugyanakkor egy gyufásdoboznál a vak számára elsődleges annak hangadó tulajdonsága, míg a látónak az alakja (Gyárfás 1977, Éltető 1980, Csocsánné 1982). A fentiek alapján érthető, hogy az utóbbiaknál sokkal nehezebb a kapcsolat kiépítése a tárgy és annak kétdimenziós leképezése között. A vak úgy tanulja meg egy tárgy domború képét, mint annak egyfajta jelét. Ennek értelmében egy tiflografika értelmezéséhez mindig szükség van a jelek igen alapos magyarázatára, mivel az esetek túlnyomó többségében nincs közvetlen kapcsolat a valóság és a képe között haptikusan, mint ahogy ez a vizuális észlelésnél adott.

A „VAKSPECIFIKUS” RAJZOK KIRITÉRIUMAI

A szimbolikus rajzok, így a térképek, grafikonok, folyamatábrák stb. létjogosultsága nem vitatott. Itt a kritériumok arra vonatkoznak, hogy milyen tartalmi és technológiai megoldással lehet az információ-átadás hatékonyságát növelni.

A valóság tárgyairól készült domború képek ma már széles körben elterjedtek. Egyre több hívet hódít meg az a nézet - és ezt maguk az érintettek, a vakok is nagy számban támogatják -, hogy amennyiben egy vak megtanulja egyeztetni a valóságos tárgyat a róla készült domború rajzzal, akkor a rajzaik alapján olyan tárgyak is elképzelhetőek lesznek, amelyek méretüknél vagy veszélyességüknél fogva nem elérhetőek számukra. Ugyanakkor az is pozitívum, hogy a rajzolás tanulása során fejlődik a

tapintási diszkrimináló képesség, a figyelem, az emlékezet, a kombináló-képesség stb.

A vakoknak készülő rajz:

- ne legyen „fotó-szerű” (Bentzen 1982, Hudelmayer 1983, Seibt 1984),
- kövesse vagy részleteiben kövesse a haptikus megismerés menetét,
- alkalmazkodjon a tapogató kéz anatómiai és élettani sajátosságaihoz,
- ne legyen zsúfolt,
- legyen jól strukturált,
- ahol lehet, kerülje a „takarást”,
- ne alkalmazzon perspektívát,
- az összetartozó elemek értelmezését különböző felület-megjelölésekkel segítse,
- támpontokkal biztosítsa a rajzon való tájékozódást,
- térképeknél és egyéb szimbolikus ábránál (pl. statisztika) célszerű a nemzetközi jelek alkalmazása,
- ahol a technológia lehetővé teszi, az aliglátók részére élénk színekkel segítse a tájékozódást
- mindenkor alkalmazkodjon a feldolgozandó téma tartalmához, az elérendő célhoz és a felhasználók korához, előismereteihez.

Mértani szerkesztések tanításánál alakítottam ki az ún. fázis-ábra módszerét. Tapasztalatom szerint ezt jól lehet hasznosítani bármilyen témájú domború rajz készítésénél. Ennek lényege, hogy a kész rajzot megelőzi egy olyan sorozat, amely egyrészt az egymást követő lépéseket, másrészt az összetartozó részegységeket külön-külön ábrázolja és ezáltal megkönnyíti a kész rajzon való tájékozódást (Csocsánné 1990).

ELŐÁLLÍTÁSI TECHNIKÁK

Az áttétel minősége szempontjából a domború ábrák két nagy csoportját különböztetjük meg:

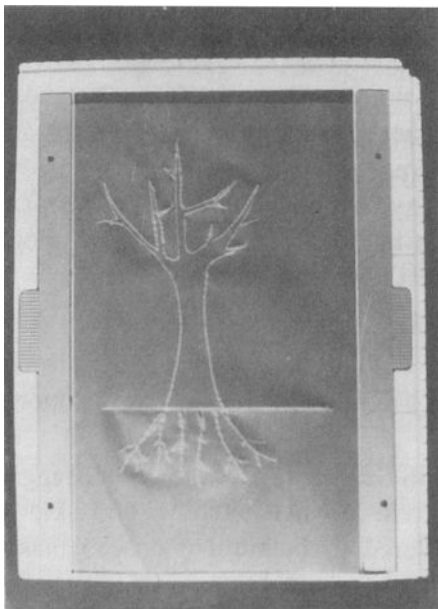
- a) Háromdimenziós reliefek (Halbrelief, Basrelief). Ezeknek a valósággal való kapcsolatuk egyértelmű. Méreteik szerint lehetnek: azonos, kicsinyített vagy nagyított másolatai az eredeti objektum egy darabjának.
- b) Kétdimenziós ábrák: tagolásuk alapján vannak különböző magasságú pozitív vagy negatív kontúrvonalakkal, felületek kiemelkedésével vagy süllyesztésével készített rajzok, illetve a fentiek kombinációi.

A következőkben a leggyakrabban alkalmazott technikai megoldásokat mutatom be:

1. Applikáció

Ezalatt különböző minőségű anyagok egyidejű alkalmazását értjük. Előnye, hogy a változatos tapintási minőségek az ábra értelmezését megkönnyítik. Hátránya, hogy munkaigényes, költséges és csak egyedi példányok előállítására alkalmas.

Gill (1982) szerint az első tapintható ábra Lucas (1517) nevéhez fűződik. Haüy (18. sz.) már szintén használt domború rajzokat vak tanítványainak. Ezek általában fa, fémszögek és drótok felhasználásával készültek. A vakok iskolájában még ma is használják a század első felében Cseresznyés és Séra által applikációval készített fali térképeket és földgömböt, Fischer (1984) karton, textil, fonal és gombok felhasználásával készíti óvodás vakoknak szóló mesekönyveit. Az applikációs technikát kézügyesítésre is felhasználhatja a tiflopedagógus. Tetszetős dekorációk készülhetnek a vak gyermekek bevonásával különböző anyagok: magok, apró termények, papírból vágott, tépett vagy hajtogatott elemek kombinálásával, textildarabok, fonalak stb. ragasztásával.



1. ábra: német rajzkeret fóliarajzok készítéséhez

2. Polipropilén fólia alkalmazása

A különlegesen hőkezelt vékony műanyagfóliának az a tulajdonsága, hogy egy rugalmas alaplap, pl. gumilemez fölé helyezve, ha tompavégű vonalhúzó eszközzel megnyomják, pozitív (felfelé domborodó) vonalat ad. Ez alkalmassá teszi arra, hogy maguk a vakok is aránylag egyszerűen készíthessenek rajzokat, ábrákat. Kiválóan alkalmas térképészeti vázlatok, függvények, geometriai szerkesztések stb. elkészítésére. Hátránya, hogy csak egyedi példányok készíthetők a segítségével. (1. ábra)

3. Egyéb egyedi ábrák készítésére alkalmas eszközök

a) viasztábla: egy szilárd alaplapra felhordott viaszrétegre tompahegyű stílussal lehet negatív vonalakat karcolni. Hátránya, hogy nehezen „olvasható”. Előnye, hogy változatos felületkiképzésre is alkalmas, könnyen lehet javítani, és többször is fel lehet használni, amennyiben a már nem szükséges rajzot egy erre alkalmas eszközzel a lapon újra elsimítják.

b) speciális irón: levegőn megszilárduló folyadékot enged ki magából használat közben, amely lehetővé teszi, hogy tapintással is követni lehessen. Egyetlen hátránya, hogy ma még igen költséges, és hazánkban nem gyártják.

4. Több példány előállítására alkalmas technikák

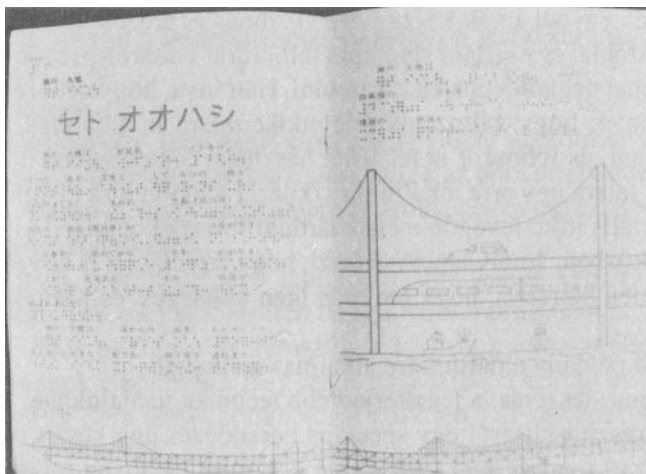
a) vacuum-leszívás: a legelterjedtebb technika napjainkban. A szilárd anyagból készült kliséről egy speciális berendezés úgy készít másolatot, hogy egy zárt rendszerben a klisé fölé helyezett műanyag fóliát felmelegíti, a kettő között vacuumot képez, ezáltal a fólia ráformálódik a klisére. Lehűlés után szilárd másolat keletkezik. Előnye, hogy minőségváltozás nélkül lehet nagy példányszámokat előállítani a segítségével. Hátránya, hogy korlátolt számú megkülönböztetésre alkalmas jel alakítható ki általa, és a monoton tapintási ingerek a tapogató kéz kifáradásához vezethetnek. (2. ábra)



2. ábra: részlet egy biológia ábragyűjteményből — vacuumtechnikával készült

A klisé szintén többféle módon készülhet:

- applikációval,
- fémmegmunkálással,
- nylon-nyomás eljárással: lényege, hogy egy érzékeny műanyaggal bevont lapra lefényképezik a fehér-fekete ábra negatívját. Az átvilágított helyeken a műanyag megszilárdul, a többi helyről megfelelő oldószerrel el lehet távolítani.
- festékhab-eljárással: a nyomdatechnikában ismert szitanyomással felkerül a fekete festék egy bizonyos hőre habosodó anyaggal kever-



3. ábra: részlet egy japán matematikakönyvből, melyet vakok, gyengénlátók és látók egyaránt használni tudnak

ve a fekete-fehér ábrára. Egy speciális készülék segítségével 180 Celsius fokon végbemegy az anyag szerkezeti átalakulása. Lehűtve egy szilárd domború struktúra keletkezik. (3. ábra)

- Otac-eljárásal: egy szokványos fénymásoló készülék viszi fel az ábrát az alaplapra úgy, hogy festék helyett egy ragasztóanyag kerül a fekete vonalra. Erre homokot szórnak, ami az ábra vonalain a festékkel megköt. A többi helyről a homok eltávolítható. Itt jegyzem meg, hogy valamennyi klisékészítő eljárás értelemszerűen egyedi vagy kis példányszámú rajzok elkészítésére is alkalmas.

b) „Sztereo” fénymásolás: az ismert alapelven működő fénymásoló készülék egy speciális több rétegű belső szerkezete átalakul, „megduzzad”, ezáltal domború vonal vagy felület keletkezik.

Ma már egyre több olyan eljárás ismeretes, amely a vacuum-technika és a festékhab-eljárás kombinációja. Ezek színes másolatok nagypéldányszámú előállítását is lehetővé teszik.

5. Számítógéppel előállított domború képek

- a) a számítógéphez csatlakoztatott pontírásos nyomtató segítségével készülnek,
- b) egy stiftokból álló ún. taktilis display-en válnak tapinthatóvá (Maure, 1983).

A DOMBORÚ ÁBRÁK ALKALMAZÁSI TERÜLETEI

A domború rajzokat a vakok oktatásában széles körben alkalmazzák. A domború térképek tematikájuk és előállítási módjuk szerint igen sokfélék. Ma már nemzetközi bizottság foglalkozik a térképjelek egységesítésével. Gill (1982) valószínűsíti, hogy az első taktilis térképet Weissembourg készítette a 18. század elején alaplapra felvarrt babszemekből és fonalakból. Ettől az időtől kezdve a domború térkép a földrajz és történelemtanítás leggyakrabban használt eszköze vakoknál. A térképvázlatoknak, térképeknek ma már egyre nagyobb szerep jut az önálló közlekedésben, tájékozódásban. Az utóbbi években kerültek forgalomba hazánkban pl. budapesti aluljárók domború térképei.

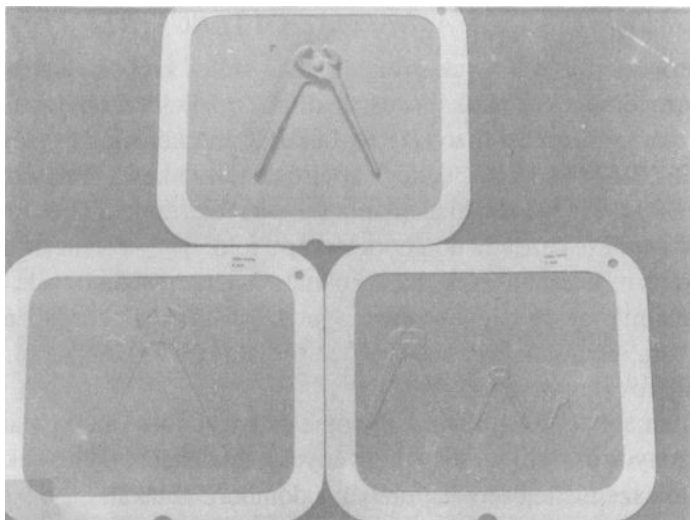
A matematika, fizika, kémia, biológia és a technika tantárgyban általában bizonyos összefüggések (függvények), tendenciák (statisztikák) és folyamatok szemléltetésére használják a domború ábrákat.

Egyre gyakrabban találkozunk olyan közlésekkel, kutatási projekkel, amelyek témája a domború rajz felhasználása az óvodáskorú és iskolaelőkészítő tagozatos vak gyermekek fejlesztésében. Fromm és munkatársai (1974, 1978) által kidolgozott képeskönyv egyszerű tárgyak (pl. gomba, kés, vödör, csésze stb.) sémarajzát tartalmazza. Kidolgoztak egy módszertani útmutatót is a szülők és a nevelők számára. Beszámolnak arról, hogy a könyvvel való foglalkozás során fejlődik a vak gyermek megfigyelés és tapintóképessége, emlékezete, kifejezőkészsége stb. Sok olyan tapasztalatot gyűjt, amelyek a matematikai fogalmak kialakulásához nyújtanak segítséget.

Ostad matematikai fejlesztő programját 1977-85 között dolgozta ki. Módszerének lényege, hogy a cselekvésben inaktív, a tárgyakkal való manipulációk terén kevés tapasztalattal bíró vak fejlődését célzottan stimulálja. Ehhez a környezet elérhető tárgyain kívül domború rajzokat használ. A módszer kidolgozásánál munkatársaival optimális megoldásokat keresett az ábrák tartalmi és technikai kidolgozásához. Egy tárgy és annak domború rajza közötti kapcsolatot a következő lépések betartásával ajánlja tanítani:

1. konkrét tárgy kézbe adása (pl. egy olló)
2. A tárgyról készített gipsz ún. félmodell bemutatása, összehasonlítása az eredeti tárggyal.

3. A tárgy sematikus ábrájának kézbe adása. Itt még az ábra mérete megegyezik az eredeti tárgy méretével. Az ábra összehasonlítása a tárggyal és a modellel.
4. Azonos alakú, de egyre kisebb méretű ábrák felismertetése. (4. ábra)



4. ábra: egy az Ostad fële ábrasorozatból

Az Ostad módszerének adaptálásával magunk is úgy találtuk, hogy az ábrákkal való foglalkozás pozitív hatású a matematika foglalkozásokon. Mi elsősorban az ábrák összehasonlító fizikai tulajdonságát használtuk ki. Másodlagos volt azok valóságra vonatkozó jelzőfunkciója. A domború ábrák másik nagy előnye (mindazok mellett, amelyeket a Fromm-féle projektnél már említettünk), hogy biztosítják a stabil észleleti teret, és mint bizonyos tárgyak jelei, segítik a szimbólum, a jel fogalmának megértését is.

Napjainkban a domború rajz jelentős szerephez jut a munkarehabilitációban pl. a fizioterapeuták, masszörök, programozók stb. esetében, valamint a szabadidő eltöltésében és a szórakozásban (pl. társasjátékok, üdvözlőlapok, naptárak stb.).

ÖSSZEFOGLALVA: A domború rajz napjainkban egyre nagyobb szerepet tölt be a tiflopedagógiai gyakorlatban és a vakok életének legkülönbözőbb színterein. Információhordozó jelentősége miatt az 1984-ben e témában Berlinben megtartott nemzetközi konferencia a tiflografikát

kultúrtechnikának minősítette (Seibt, 1984). A tiflopedagógus szigorú kritériumok alapján különbséget kell tennie a „jó” és a „rossz” domború rajz között. E feltételrendszer kidolgozása és tökéletesítése az elméleti és technikai szakemberek, valamint a felhasználók szoros és folyamatos együttműködését igényli.

IRODALOM

1. Bentzen, B. L.: *Tangible graphic displays in the education of blind persons*. In: *Tactual Perception*. Cambridge 1982. 387-404
2. Csocsán L-né: *Rajz-ábrázolás tanítása* In: *A vakok általános iskolája tantárgypedagógiái II*. Szerk. Kovács Csongor Tankönyvkiadó 1982. Budapest 81-100.
3. Csocsánné Horváth E.: *Vasarely képek vakoknak* *Gyógypedagógiai szemle* 1990/2. 104-112.
4. E. Csocsán- Horváth: *Aspekte zur blindpädagogischen Beurteilung von Reliefbildern „blind-sehbehindert”* 2/91. 75-81.
5. Éltető K.: *Az ábrázolás módjai - tiflográfia és mintázás vak és aliglátó tanulóknál*. Szakdolgozat 1980.
6. Fischer, Th.: *Material-Tastbilderbücher „blind-sehbehindert”* 3/84. 138-141.
7. Fromm, W.: *Probleme der Verwendung thyphlografischer Darstellungen im Unterricht der Blindenschule. Die Sonderschule* 5/1974. 285-291.
8. Fromm, W.: *Ein Bilderbuch für dein blindes Kind*, Leipzig, 1978.
9. Gill, J. M.: *Production of tangible graphic displays*. In: *Tactual perception* 405-416. Cambridge 1982.
10. Gyárfás V.: *Domború ábrák felismerése vak és aliglátó tanulókon végzett kísérletek alapján*. Szakdolgozat 1977.
11. Hudelmayer, D.: *Taktile Bilder als Hilfen zur Veranschaulichung*. In: *XXIX. Blindenlehrerkongress. Würzburg* 1983. 192-197.
12. Maure, D.: *New system for computerized tactual graphic displays for totally blind and visually handicapped*. In: *Proceeding of the first international symposium on maps and graphics for visually handicapped* New York 1983. 100-103.
13. Ostad, S. A.: *Mathematics through the fingertips* Oslo 1989.
14. Pálhegyi F.: *Formaészlelés tapintással*. Akadémiai Kiadó Budapest, 1969.
15. Seibt, P.: *Internationale Konferenz über Reliefdarstellungen für Blinde „blind-sehbehindert”* 3/84. 147-150.

A VAKOKAT SEGÍTŐ AZONOSÍTÁSI JELEKRŐL

DR. GÖLLESZ VIKTOR - HAJLEMÁSZ ILDIKÓ
(Közlésre érkezett: 1992. január 10.)

A szociális integráció feladatkörei és gyakorlati megoldásai is bonyolultan szerteágazóak. Az egyes országok ide vonatkozó magatartása is csak rendkívül széles skálán volna elhelyezhető. Úgy tűnik, hogy az államok egy része a szociális integrációt mindenekelőtt a *szociális juttatások* révén kívánja megoldani, feltételezve, hogy a szociális integráció mindenekelőtt - hovatovább kizárólag - anyagi természetű, illetve pénzzel megváltható feladat. Ha megvizsgálánk, hogy melyek ezek az államok, rövid úton kiderülne, hogy nem tartoznak a gazdag, fejlett, vagy más terminológiával a „jól sáfárkodó”, olyan országok sorába, amelyek állampolgárainak létét sok más ország állampolgárai - okkal-joggal - csak irigyelni tudják. Ezek az országok csak látszólag gazdagok, ám valójában *szegények*, de legalábbis *szegényesek*.

Más oldalról az ilyen irányú vizsgálódás eredménye hamarosan kideríthetné, hogy a kizárólag pénzzel szorgalmazott megoldási módok is csak látszólagosak. Valóságos megoldást vagy megoldásokat csak azok az államok produkálnak, amelyek gazdasági létük garanciái mellett, illetve ezek ellenére is közüggyé tudják (tudták) tenni a fogyatékos, a rokkant, a hátrányos helyzetű polgáraik ügyét és minden külső hatástól függetlenül is - bár ezeket nem figyelmen kívül hagyva - előtérbe tudják (tudták) állítani az integráció tényleges megoldásait szolgáló eszközök egész rendszerét.

Az ilyen eszközök fejlődése különösen a II. világháború utáni időszakban látványos, sokirányúvá lett és a mozgáskorlátozottak körén túl erőteljesen fejlődtek az érzékszervi sérültek rehabilitációját célzó, integrációjukat segítő eszközrendszerek is.

A mozgáskorlátozottakat segítő eszközöknek a gyakorlati alkalmazás szerinti rendszerezett áttekintését adta *Howard Rusk* és *Eugene Taylor* az 1953-ban megjelent „*Living with a Disability*” c. munkájában, részletes leírását adva az egyes eszközöknek, „használati utasításokkal” együtt.

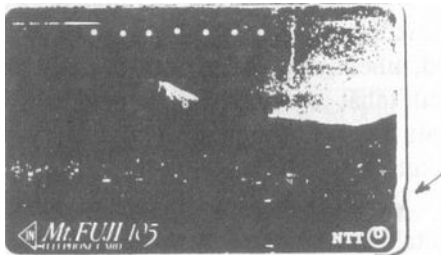
Ám az idő előrehaladt és a „High Technology” ebben a tekintetben is teret hódított. Számtalan példa bizonyítja ezt!

Ugyanakkor jelentkeztek más típusú, nem a technika fejlődésének függvényében született megoldási módok is, amelyek hasonlóképpen a segítőkészség kifejezői, de egyszerűen a jószándékú találékonyság példái. Ezek a megoldási módok *nem férnek el a segítséget célzó eszközrendszer korábban kialakult „arzenáljában” és lényegüket tekintve nem térnek el az általában használatos eszközöktől sem*. Ebbe a körbe sorolhatók azok az általánosan használt eszközökön megjelenő *azonosítási jelek* is, amelyek *segítenek a vakoknak a felismerésben és a célszerű használatban*.

Az azonosítási jelek nem változtatják meg a velük jelzett eszközök kialakult, megszokott jellemzőit, így a látók számára az esetek többségében fel sem tűnnek, de a látók általi használatot semmiképpen sem zavarják.

A vakok tájékozódását segítő azonosítási jelek legfontosabb alkalmazási területei az alábbiak:

1. Bankjegyek
2. Gyógyszerek
3. Különböző fizetőeszközök
(pl. hitelkártyák)
4. Telefonkártyák
5. Postai értékcsikkek



E területek közül a postai értékcsikkek témaköreiből adtunk már ízelítőt a *Gyógypedagógiai*

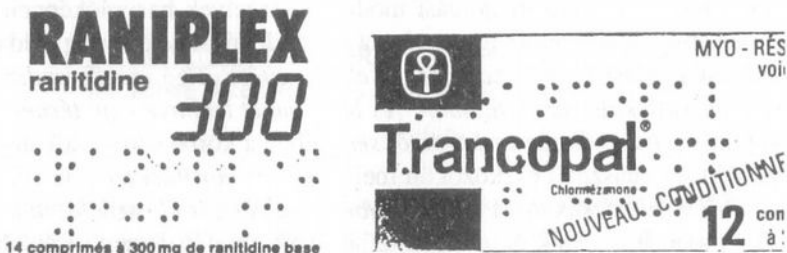
Szemlében, sőt a holland bankjegyek sorából bemutattuk a 10 guldenes azonosítási jeleit is. Itt a telefonkártyák köréből emelünk ki egy példát, amelynek az a sajátossága, hogy *nem valamiféle „többlet”, hanem éppen „hiány” tölti be az eligazító szerepet*. Ez a japán telefonkártya a látók számára is segíti a rendeltetés szerinti használatot, ha tudják: a kártyát úgy kell illeszteni a készülékbe, hogy a hiányos széle jobb oldalra kerüljön. A hiány nem feltűnő, de jól tapintható!

Nem különleges jeleket alkalmaznak a gyógyszerek csomagolásain, ám

Japán telefonkártya, a jobb alsó sarokban ovális „hiánnyal”, amely eligazító szerepű a vakok számára

célszerűen a Braille-írástól elvártak egyre gyakrabban jelentkeznek a gyógyszeres dobozokon. Példaként két francia gyógyszergyártó cég dobozait mutatjuk be ábránkon.

A továbbiakban a bankjegyeken szereplő, a címletek felismerését vakok számára megkönnyítő (lehetővé tevő) azonosítási jelekkel foglalkozunk.



A Laboratoires Fournier (Dijon) és a Laboratoires Winthrop (Clichy) egy-egy gyógyszeres doboza Braille-írástól tájékoztatóval

Megjegyezzük, hogy a fémpénzek (érmék) tekintetében ritkán találkozzunk hasonló - azonosítási - jelekkel. Ennek magyarázata igen kézenfekvő, amennyiben a fémpénzek „fej” - vagy „írás”-felszínein lévő domborított, tehát jól tapintható elemek, vagy az érmék peremeinek eltérő mintázata a vakok számára lehetővé teszik a „tapintásos” felismerést, az elkülönítő azonosítást.

Vannak azonban - kivételes - példák ebben a tekintetben is. Magunk is találkoztunk egy ilyen olasz alkalmi 500 lírás érmevel.

Témánk időszerű. A vele való foglalkozásnak kettős meghatározó indítéka van:

1. A Magyar Nemzeti Bank 1991. március 25-én forgalomba hozta az 5000 forintos bankjegyet, amelyen - nyilván - jó szándékkal Braille-írással is feltüntették a névértéket.
2. Híre jött, hogy hamarosan forgalomba hozza a 10000 forintos bankjegyet is, hovatovább új 5000 forintos is születik.

További el nem hallgatható, de nem mellékes indítékok:

1. Még az 5000 forintos forgalomba hozatala előtt kapcsolatot kerestünk a Magyar Nemzeti Bankkal. Első alkalommal 1990. január 31-én, majd 1990. november 5-én és végül 1991. január 5-én.
2. Ugyanakkor 1990 januárjában információkat szereztünk néhány ország bankjaitól.

3. Információkat kértünk néhány ország vakügyi szervezeteitől.
4. Tanulmányoztuk a Magyar Nemzeti Bank Valutatájékoztatóit.
5. Figyeltünk az új bankjegy kiadásának előkészületeivel kapcsolatos hazai sajtómegnyilvánulásokat.

Ország	A pénznem		Hol látjuk a jelet	A jel típusa
	neve	értéke		
Belgium	Frank	5000	Az előlap jobb oldalán az alsó értékjelzés fölött	Egy kör
		1000		Két kör
		500		Három pont
		100		Négy pont
Csehszlovákia	Korona	1000	Az előlap bal oldalán az alsó sarokban	Két négyágú csillag
		50		Három korong
		10		Egy korong
Finnország	Márka	1000	Az előlap jobb alsó sarkában a sorszám fölött A sorszámok előtt	Egy kör
		100		Három kör
		50		Négy kör
		10		Négy pont
		10		Öt kör
Franciaország	Frank	100	Az előlap bal alsó sarkában a sorszám fölött	Három pont
Hollandia	Gulden	250	Az előlap bal alsó sarkában	Kettős „L” alakú jel
		100		Egy korong
		100		Egy korong
		50		Egyenlő oldalú háromszög
		25		Két korong
		10		Három korong
		5		Négy korong
Japán	Yen	10.000	A hátlap jobb alsó sarkában	Két kör
		5.000		Két kör
		1.000		Egy kör

1 táblázat: Néhány ország azonosítási jelekkel ellátott bankjegyeinek jellemző adatai

A Magyar Nemzeti Bank vezetőivel volt levélváltásaink tulajdonképpen kettős célzatúak voltak:

1. Legyen az 5000 forintoson azonosítási jel, és
2. a jel gyakorlati értékű, célszerű legyen.

Első megkeresésünkben, amint az később kiderült, némileg elkésve felhívtuk a figyelmet az azonosítási jelek hasznosságára. Utaltunk arra is, hogy Világkiállításra készül az ország, ugyanakkor az 1992-es év az ENSZ által deklarált rehabilitációs dekád „elszámolási” éve lesz és célszerű lenne e jelek alkalmazásával is felzárkózni.

Levelünkre nem kaptunk választ!

Második megkeresésünkre sem kaptunk választ!

Harmadik megkeresésünk eredményt hozott, amennyiben megtudtuk, hogy a Magyar Nemzeti Bank egyes külföldi bankokat és hazai intézményeket a munkába bevonva már kidolgozta azt a megoldást, amelyet az 5000 forintos címleten alkalmazni fog. Jelezték (1991. január 14-én!), hogy *tájékoztatást csak a bankjegy megjelenésének bejelentése után adhatnak.*

Az 5000 forintos 1991. március 25-én megjelent. Az 1991. március 19-én részünkre adott tájékoztatóból megtudtuk, hogy:

- egy-egy bankjegy tervezése, kivitelezése 2-3 évet is igénybe vevő feladat,
- a Magyar Nemzeti Bank kiemelkedően fontosnak tartotta, hogy az új címlet a vakok számára is könnyen felismerhető legyen,
- a magyar bankjegyek a világon szinte egyedülálló metszetmélynyomatási eljárással készülnek,
- a tervezési időszakában többször is véleményt cseréltek, majd próbákat is végeztek a Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének képviselőivel, végül, hogy
- a könnyen megismerhető Braille-jelekkel nyomtatott értékjelzést alkalmazták a bankjegy hátoldalán.

Az *Emissziós Főosztály* tájékoztatója arra is utal, hogy a magyar bankjegyeken alkalmazott grafikai elemek és a fentebb említett technológiával nyomtatható nagy festékréteg vastagsága önmagában is segíti a felismerhetőséget, bár a direkt jelek alkalmazása ehhez képest lényeges előrelépést jelent.

A Bank a forint bankjegyek történetében először tájékoztatót is készített az 5000 forintosról, amelyhez a bankok, posták és az OTP ügyfeleiként bárki hozzájuthatott. Különálló összeállításunk ebből a tájékoztatóból való.

Említettük, hogy tájékoztunk néhány ország jegybankjainál és vakügyi szervezeteinél is.

A megkérdezett jegybankok:

1. Banque Nationale de Belgique SA (Brüssel)
2. Bank of Tokyo (Tokyo)
3. Suomen Pankki (Helsinki)
4. De Nederlandsche Bank NV (Amsterdam)

A bankokhoz intézett kérdések:

1. Mi indokolta e jelek alkalmazását?
2. Ki kezdeményezte a jelek alkalmazását?
3. Mikor (melyik évben) hozták forgalomba az első ilyen jellel ellátott bankjegyet?

4. A jelek alkalmazása mennyiben jelent többletköltséget a bankjegyek nyomtatásakor?

5. Vannak-e visszajelzések a vakoktól a jelek hasznosságát illetően? Milyenek ezek a visszajelzések?

A bankoktól érkezett válaszok szerint Európában elsőként 1971-ben a Holland Jegybank alkalmazott azonosítási jeleket, Belgium 1978-ban, Finnország pedig 1980-ban. A válaszokból kiderült, hogy:

- a többletköltségek elhanyagolhatók,
- a vakoktól érkezett visszajelzések szerint a pénz kopása során egyre nehezebb a felismerés,
- a vakok azt szeretnék, hogy a bankjegyek mérete legyen különböző,
- ez a kívánság azonban technikai és költségdoldalról nehezen volna teljesíthető.



A Belga jegybank 1000 frankos címletén két tapintható kör, a csehszlovák 1000 koronáson két kiemelkedő, jól tapintható négyágú csillag jelenti az azonosítási jeleket, amelyek mindkét esetben az előlapon nyertek elhelyezést.

A megkérdezett vakságügyi szervezetek:

1. Nippon Lighthouse Welfare Center for the Blind (Osaka)

2. Fédération de Aveugles de France (Paris)
3. Nakövammaisten Lasten Vanhemman NLV (Helsinki)
4. De Ligue Braille (Brüssel)
5. Vereniging het Nederlandse Blindenwezen (Rotterdam)
6. Nederlandse Vereniging van Blinden en Slechtzienden (Utrecht)

A vakságügyi szervezetekhez intézett kérdéseink:

1. Milyen előzményei vannak a jelek alkalmazásának? Miért alkalmazták ezeket a jeleket?
2. Ki (vagy kik) kezdeményezték a jelek bevezetését?
3. Ezek a jelek mennyiben segítenek a vakoknak? Jó megoldásnak tartják a jeleknek bankjegyeken való szerepeltetését?
4. Létezik-e az Önök országában más, az e jelekhez hasonló segítség a vakok számára? Ha igen, melyek ezek?
5. Van-e Önöknek további elképzelésük (javaslatuk) hasonló segítség bevezetésére?

Egyetlen vakügyi szervezet válaszolt érdemben. A *Nippon Lighthouse* válaszai az alábbiak:

ad 1. Négy évvel ezelőtt alkalmaztak először speciális jeleket. A bankjegyek alsó sarkában egy 5 mm szélességű területen 2 horizontálisan elhelyezett jel van a 10.000 yenesen, 2 vertikálisan elhelyezett az 5.000 yenesen és egy az ezresen.

ad 2. A kormány (Pénzügyminisztérium és a Bank of Japan).



A Finn Jegybank négy, jól kitapintható pont, a belga 100 frankoson négy hasonló pont jelzi az azonosítás lehetőségét. A pontok elrendezése eltérő, mindkét bankjegyen az előlapon nyertek elhelyezést.

ad 3. A vakok szerint a jeleknek semmi hasznuk, mert csak az új bankjegyeken érezhetőek. Inkább azt szeretnék, ha a bankjegyek méretben különböznenek.

ad 4. Kiemelkedő jeleket helyeznek el hitelkártyákra, telefonzsetonokra, hogy tapintással el lehessen dönteni, melyik az alsó és melyik a felső széle. Kiemelik, hogy ez nem csak a vakoknak hasznos.

ad 5. A törekvések inkább arra tartanak, hogy a vizuális jeleket hangosítsák.

A *Nippon Lighthouse* küldte a már bemutatott telefonzsetont, a *Banque Nationale de Belgique* pedig tájékoztatást adott arról a kanadai szabadalomról, amely egy zsebben hordható elektromos készülék, „elolvassa” a bankjegyek címletét és a címlettől függő különböző hangjelzést ad.

Meglepő választ adott a *Fédération des Aveugles de France*, amely szerint a Francia Jegybank a vakok beilleszkedésének segítésére nem tud egyetlen kézzelfogható javaslatról sem.

Ez a közlés készítetett arra, hogy a Magyar Nemzeti Bank Valutatájékoztatójában különös gonddal tanulmányozzuk a francia bankjegyek leírását (1986. I. kötet lezárva: 1986. május). Ennek egyik eredményeként szerkesztettük meg a 2. sz. táblázatunkat.

Ebből kiderül, hogy:

– a francia bankjegyek méreteiben jelentősen különböznek egymástól

Sorszama	Névértéke Fr	Első kiadásának éve	Méretei [min]	Azonosítási direkt jel
1/IX	500	1969	181 x97	—
2/IX	200	1981	172x92	—
3/IX	100	1964	172x92	—
4/IX	100	1978	160x80	Három domború korong
5/IX	50	1962	160 x 85	—
6/IX	50	1976	150x80	—
7/IX	20	1980	140x75	—
8/IX	10	1971	150x80	—
9/IX	10	1976	140x76	—

2. táblázat: Az 1986 májusáig forgalomban volt francia bankjegyek néhány jellemző adata a Magyar Nemzeti Bank Valutatájékoztatója alapján

- az 1978-ban forgalomba hozott 100 Frankos *direkt azonosítási jellel* is el van látva.

Ezek mellett logikusnak tűnik a feltételezése annak, hogy az 1971-ben forgalomba hozott 10 Frankost kizárják a forgalomból, mivel 1976-ban ettől eltérő méretű 10 Frankos jelent meg. Hasonló sors várhat az 1964-es keletű 100 Frankosra is, aminek eredményeként eltűnik a 200 Frankossal megvolt méretazonosság, azaz a francia bankjegyek *méretben következetesen különbözőek lesznek*. Hasonló méretkülönbségek más országok bankjegysorozataiban is jelen vannak.

Áttekintve az eddigieket, megállapítható, hogy a bankjegykiadásban *a vakok felismerési lehetőségeit is figyelembe vevő törekvések két fő irányban bontakoztak ki*:

1. A bankjegysorozatok címletei eltérő méretűek.
2. Az egyes címleteken eltérő azonosítási jelek szerepelnek.

A két irányzat nem zárja ki egymást, sőt éppen a tapintás útján való felismerhetőség szempontjából jó kiegészítői lehetnek egymásnak. Ezt az összefüggést szemlélteti a *3. sz. táblázatunk*, amely szerint a Belga Jegybank minden bankjegycímlete egyedi méretű és az újabban kibocsátottak mindegyike *direkt azonosítási jelet* is tartalmaz.

Sorszám	Névértéke Frank	Kiadásának éve	Méretei [mm]	Azonosítási direkt jel
1/III	5000	1977	167,5 x 84	—
2/III	5000	?	160 x 76	van
3/III	1000	?	154 x 76	van
4/III	500	?	148 x 76	van
5/III	100	?	142 x 76	van
6/III	50	1966	127,5x64	—

3. táblázat: Az 1986. májusáig forgalomban volt belgumi bankjegyek azonosítási lehetőségét kifejező jellemző adatai a Magyar Nemzeti Bank Valutatájékoztatója alapján

Ezek után célszerű kissé közelebbről is elemezni az 1991. márciusában kibocsátott magyar 5000 forintos bankjegyet.

A már hivatkozott hivatalos tájékoztatóból az alábbi, témánkat illetően jelentős szempontokat emeljük ki:

- „Az új 5000 forintos mérete az 500 és az 1000 forintoséval egyező: hossza 174 mm szélessége 80 mm.”

- A Bank reményei szerint megfelel a legfontosabb kívánalmaknak: „...esztétikus, összetéveszthetetlenül egyedi, mindenki számára azonosítható, nehezen hamisítható, gépek által felismerhető, tartós.”

Amennyiben e két szempontot (egyelőre csak ezt a kettőt!) összevetjük, sajátos ellentmondásokat fedezhetünk fel:

1. A méretazonosság kizárja a vakok számára a vele azonos méretűektől való megkülönböztetés lehetőségét.

2. Ebből következik, hogy a vakok számára nem meríti ki az „összetéveszthetetlenül egyedi” jelleget, illetve ebből az is, hogy nem „mindenki számára azonosítható”.

Ezeket az ellentmondásokat kívánta feloldani a Magyar Nemzeti Bank *a hátoldal felső jobb sarkában elhelyezett Braille-értékjelzéssel*. (Lásd a bankjegy hátoldalát bemutató ábránkat és a tájékoztató hozzáfűzött szövegét!) Véleményünk szerint azonban *ez a megoldás célját veszítette, de legalábbis elégtelennek bizonyul* a valóban jó megoldáshoz képest.

Mivel támasztható alá ez a lesújtó bírálat? Mindenekelőtt a *tapintással (is) olvasható Braille-írással szemben támasztott követelmények hiányával*. A bankjegy szereplő pontocskák mind méreteikben, mind egymáshoz való viszonyukban elmaradnak a tapintással is olvasható Braille-írás pontozatával szemben a horizontális és vertikális kiterjedést illetően támasztott szükséges paraméterektől. Röviden, az 5000 forintos Braille-értékjelzése tapintás útján nem olvasható, ami nem csoda, hiszen egy 12x3 mm-es területen négy elemből álló számjegy nyert elhelyezést, holott a tapinthatóság kívánalmái szerint a horizontális térben legalább 25x10 mm-es területen lett volna csak elhelyezhető.

Az már talán túlzó igényt fogalmaz, ha utalunk arra is, hogy a vakok számára e pontkonstellációk csak akkor jelentenek számokat, ha előttük szerepel a Braille-írásban használatos számjel is! *E jel nélkül az ötezeresen szereplő Braille-írás jelentése: ejjj*.

Mármost föltételezve, hogy e pontkonstellációk tapintással valóban olvashatók volnának és egy vak előttünk olvasná a pontsort, abban a meglepő élményben volna részünk, hogy a bankót a szokásos kezeléshez képest 180 fokkal kénytelen elfordítani. Tény ugyanis, hogy *a vakok is balról jobbra haladólag olvasnak*, ám a mi bankónkon minden más szövegelem vízszintes elrendezésével szemben *a Braille-írás függőleges elrendezésbe került*.

Az viszont jól érthető, bár a tapintásos olvasásnak ez a másik korlátja, hogy a „pontocskák” a vertikális térben nem emelkednek ki a kívánatos

mértékben. Ha így lenne, minden bizonnyal akadályt jelentené a bankjegyekötegek gépi számlálásában, amennyiben az azonos helyen elhelyezett megfelelő méretű Braille-pontok az adott helyen túlságosan megvastagítanák a köteget.

Marad tehát a nem éppen dicséretes következtetés, nevezetesen az, hogy a magyar ötezer forintos szereplő, a Braille-írás tapintásos olvashatósága kritériumait mellőző pontocskák csak annyit jelentenek az őket tapintó vak számára hogy ott, az adott helyen van „valami”. Erről a „valamiről” könnyen eszünkbe juthat az a tárgyi ismereteit felejtett sebészorvos, aki tudja, hogy pl. a vakbél műtéthez feltárt bemenetben van „valami”, amit elvágni nem szabad, azaz félre kell tolni. Az ilyen sebész kitűnő operátor hírében állhat, mert műtétei általában sikeresek lehetnek. Az egyszerű analógia szerint *a szóbanforgó pontocskák sem tarthatnak igényt másra, mint a „valami” rangjára, bár mint ilyen, segítheti a vak eligazodását.* Csak hogy, ha így van, akkor *egyszerűbb lenne „valamit” alkalmazni* azonosítási jelként, úgy, amint azt a jegybankok általában teszik. A valami lehet kör, korong, négyzet, háromszög, mindezek egyenként, vagy többszöröseik. A „valami” pontosan eligazít, különösen akkor, ha ez a „valami” egy másik bankjegyen „más valami”, vagy csak „más elrendezésben” jelenik meg. *A Braille-írást azonban - rendeltetése szerint - tapintás útján (is) olvasni kellene tudni!*



A vakok számára gyakran okoz gondot az egyes címletek megkülönböztetése. Ezen kívántunk segíteni azáltal, hogy a többségük által ismert, könnyen meg- és felismerhető őrtekjelzést helyeztünk el a hátoldalon metszetmátyomtatással. A felülethől kiemelkedő Braille-jelek jelentése: „5000”.

A Magyar Nemzeti Bank által 1991. március 25-én forgalomba hozott 5000 forintos bankjegy hátoldala és a forgalombahozatalkor közreadott hivatalos tájékoztató magyarázata a jobb felső sarokban elhelyezett pontírásos értékelzéshez

Vessünk egy pillantást arra, hogy miként fogadtuk az új bankjegy megkülönböztető jelzését.

Az 5000 forintos megjelenését messze megelőzően több forrás is felhívta a figyelmet a világ jegybankjainak a vakok segítségét célzó törekvéseire: 1971-ben a Hétfői Hírek és a Forint, 1972-ben az Élet és Tudomány közölt idevonatkozó írásokat, de hírül vehettük ezeket a tömegkommunikáció más csatornáiból is. Jellemzőnek mondható a „magyar fogadtatás”. Erre nézve álljon itt idézetként *Koppel László* (a Magyar Nemzeti Bank Emissziós Főosztályának helyettes vezetője) nyilatkozatának egy részlete, amely az Észak-Magyarországban látott napvilágot (1990. szeptember 21.):

Kérdés: „Milyen 5000 forintost forgathat tavasszal a kezében a vásárló?”

Válasz: „Az új bankjegyen Széchenyi István képmása, és a Magyar Tudományos Akadémia látható okker-rózsaszínben. Ha a betervezett változatok közül azt hagyják jóvá, amelyiken Braille-írással - a vakok számára is jól olvashatóan - tüntetik fel a címletet, akkor Európában elsők leszünk ezzel az új gyakorlattal.”

A bankjegy megjelenésének „előestéjén” a Népszabadság írta (1991. március 14.): „Európában egyedülálló módon a vakok számára olvasható Braille-írással is kitapintható lesz az 5000-es szám.” Megszoktuk, hogy napilapjaink szinte szó szerint közlik a híreiket. Így tett többek között a Magyar Nemzet is, ám „böles magatartással” a Magyar Hírlap nem szólt a Braille-írásról.

Mi, magyarok, szeretjük hangoztatni elsőségünket. Ebben az esetben ez valóban igaz, ám tartunk tőle, hogy Európát meghaladóan, esetleg a Világban(?) is elsők vagyunk a pontírás bankjegyen való alkalmazásában. Tudni véljük azonban, hogy az elsőség értékelése esetenként kérdőjeles gondolatokat is felvet.

Kérdés, most már a gyakorlati hasznosságot is figyelembe véve az, hogy okos volt-e eltérni a nemzetközi gyakorlattól, netán csak azért, hogy egy újszerű magyar sajátosság révén újabb első helyezést vívjunk ki magunknak? A választ az olvasóra bízunk!

Már most le kell szögeznünk, hogy az 5000 forinton megjelent „Braille”-pontocskák gesztusértéke felmérhetetlen jelentőségű. Biztosak vagyunk abban, hogy a magyar vakok, különösen azok, akik az átlagnál gyakrabban vehetnek kézbe ötezres bankókat, *hálával gondolnak a Magyar Nemzeti Bank illetékeseire, azokra tehát, akik a magyar bankókibocsátás*

történetében először gondoltak a vak magyarokra is. Ezt a tényt magunk is nagyra becsüljük!

Más kérdés az, hogy mi nem merjük megkérdezni a magyar vakokat a pontocskák gyakorlati hasznáról. Egyszerűen azért nem, mert előre sejtjük a válaszokat. A várható válaszok summázatai ilyenek lehetnének: gyakorlati értékük nincs, mert differenciált tapintásuk lehetetlen - bármilyen, ám jól kitapintható jel hasznos lett volna - nem vettek komolyan bennünket - a külföld követésének célszerű módját okos volna előre tanulmányozni stb. A művelt vakok természetesen azt is tudják, hogy a szándék és a hatás (eredmény) nem mindig esnek egybe. Minthogy nem vagyunk híján művelt vakoknak, a várható válaszok egy (jelentős!) része *messzemenő elismeréssel nyilatkozna a szándékról*. A szándékot magunk is tiszteljük!

Bizonyára akadnának olyan magyar vakok is, akik feltennék a kérdést: mi a forrása a Nemzeti Bank eme vakokat illető figyelmességének, honnan a gondolat, amely szándékká, majd „eredménnyé” érett az ötezres bankóban? Úgy reméljük, hogy a fentiek legalább részben választ adnak ezekre a kérdésekre is.

Miután hírül vettük, hogy a Magyar Nemzeti Bank 10.000 forintos bankjegyet és új 5000 forintost tervez forgalomba hozni, felmerül bennünk, hogy vajh, különleges kívánságnak minősülne-e, ha kérnénk: *a Magyar Nemzeti Bank vizsgálja felül az azonosítási jelek alkalmazásával kapcsolatos koncepcióját?* Nem volna-e célszerű ebben az esetben kizárólag a gyakorlati hasznosság szempontját követni? Nem lehetne-e meríteni (és okulni) a világ számos jegybankjának eddigi gyakorlatából és tapasztalataiból?

Véleményünk szerint az e kérdésekre adható reális válaszok összessége határozott lépést eredményezhetne a látássérült (vak) személyeket illető empátia és gyakorlati segítőkészség tekintetében az európaiság irányába, még ha nem is lennének elsőek.

Mindenképpen célszerű, indokolt és hasznos volna az új címletek előkészítésének fázisában *kiterjedtebben tájékozódni a vakok körében. Róluk dönteni, nélkülük, még akkor sem megbocsátható, ha a döntés segítőszándéka utólagosan is vitathatatlan.*

Végül egy gondolat, melyet a sérült, fogyatékos, rokkant személyek rehabilitációjával, integrációjával foglalkozó szakemberek figyelmébe ajánlunk.

Véleményünk szerint nem volna érdektelen - akár hosszantartó sorozatban is - áttekinteni fogyatékoságügyi szakágazatonként azoknak az eszközöknek a fejlődéstörténetét, fejlettségi szintjüket, feltárni fejlesztésük lehetséges irányait, amelyek - így, vagy úgy - hozzájárulnak az érintettek *napi szociális létének* garanciáihoz. Jóllehet, az általunk értelmezett eszközrendszer rendkívül tág, nevezzék az egyeseket adaptált munkaeszközöknek, gyógyászati segédeszközöknek, ortofunkciós, vagy testtávoli segédeszközöknek, egyben biztosan megegyeznek: valamennyi - kimondva, vagy kimondatlanul - hozzásegít a szociális lét kialakításához, fejlesztéséhez, vagy éppen fenntartásához.

A fentiekben ennek a nagy témakörnek egy kis szeletével foglalkoztunk - jó szándékkal.

Források

Rusk, Howard-Taylor, Eugene: Living with a disability Blackiston Comp., New York, 1953. - Kji.: Mennyibe kerül a pénz? Az ötezrest a vakok is „láthatják”, Észak-Magyarország, 1990. szeptember 21. - - Új tízguldenes bankót hozott forgalomba a Holland Jegybank, Hétfői Hírek, 1971. március 8. - - Pénzjegyek vakoknak, Forint, 1971. április - Hírek - - Kitapintható bankjegyek, Élet és Tudomány, 1972. május 26. - - Méhes József: Ophthalmodefektológia, Tankönyvkiadó, Bp. 1962. - - Méhes József: Tiflopedagógia, Tankönyvkiadó, Bp. 1985. - - Göllész Viktor: Szimbólumok a fogyatékoságügyben, Gyógypedagógiai Szemle, 1984., 4., 267-276.

1. *Dérer-kórház Fizioterápiai, Balneológiai és Rehabilitációs Klinikája (Bratislava)*
2. *Szlovák Tudományos Akadémia Mérés- és Méréstechnikai Intézete (Bratislava)*
3. *Komensky Egyetem Pedagógiai Kara (Bratislava) Logopédiai Tanszék*

A BIOLÓGIAI VISSZACSATOLÁS (biofeedback)

GÚTH, A. (1) - TYSLER, M. (2) - SCHEER, P. (2) -
KORONTHÁLYORÁ, M. (1) - KLENKOVÁ, M. (1) -
LECHTA, V. (3) - KISS, L. (1)
(Közlésre érkezett: 1992. január 30.)

Összefoglalás:

A szerzők a munkájukban egy készülék prototípusát mutatják be, amely a biológiai visszacsatolást, számítógépes játékkal kapcsolva, olyan különböző típusú idegbetegségek rehabilitációs programjában alkalmazza, melyeknél elégtelen vagy nem megfelelő az izmok és izomcsoportok mozgásba való bekapcsolódása. A készülék alapelve az, hogy a működő izomból származó ingerületet olyan ingerületté alakítja át, amellyel működtethető egy számítógép, és ezáltal a csatolt TV képernyőn megjelenő játék.

Kulcsszavak: rehabilitáció, bénulás, biológiai visszacsatolás, motiváció, számítógépes játék.

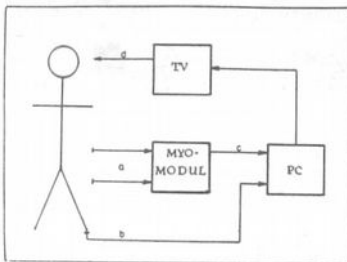
A fentebb megnevezett munkahelyeken dolgozó szerzők bátorkodnak a biológiai visszacsatolást a rehabilitációban kihasználó s MYOTRÉNER ideiglenes név alatt futó készülékük prototípusának adatait közzétenni. A biológiai visszacsatolás kifejezés egy gyógymódra utal, melynek során a test bizonyos tevékenysége megfigyelhetővé válik valamelyik érzékszervünkkel. A lényeg megértéséhez, példaként, utalhatunk a tükörrre, melyet a

rehabilitációs vagy logopédiai gyakorlatban gyakran alkalmazunk a biológiai visszacsatolás eszközeként. A betegnek nehézkes lenne megmagyaráznunk, milyen arcmozgást várunk tőle - sokkal egyszerűbb e mozgás bemutatása a tükör előtt ülő beteg arcán. (1,9)

Annak a jelenségnek, melyet ma biofeedback-nek, azaz biológiai visszacsatolásnak nevezünk, a gyógyításban való felhasználásával valószínűleg a múlt századvég pszichológusai és elmeorvosai próbálkoztak meg elsőként. Századunkban, 15-20 évvel ezelőtt lendült fel az elektronika nagyfokú kihasználásával. Napjainkban, az eufória első hullámának csillapodásával, igyekszünk a jelenség racionális lényegét kihasználni a rehabilitációs gyakorlatban.

A készülék megszerkesztésének első konkrét lépéseit, Najdin professzor és Ing. Bezanov mérnök előadása nyomán, Gúth dr. és Cocher mérnök (a Dérer-Kórház, ill. a Szlovák Tudományos Akadémia dolgozója) tették meg a nyolcvanas évek közepe táján. Tysler mérnök, majd később Scheer mérnök felügyelete alatt kitűzték a kutatás és szaktevékenység alapirányait. Ennek eredménye, egyelőre, egy olyan készülék prototípusa, amely az izomingerületet felfogja, kiértékeli és segítségével lehetővé válik egy számítógépjáték irányítása. Egy ilyen készülék felhasználási lehetősége a rehabilitációban igen nagy - kezdve a relaxációval (izomelernyedéssel), mely a motorium begyakorlásának alapvető feltétele ott, hol nem kívánatos az aktivitás (fokozott izomtónussal járó bénulások), folytatva a különféle típusú bénulások által sújtott izmok akaratlagos aktivitásának támogatásával, egészen a károsodott összetett mozgások bonyolult motoros tevékenységének begyakorlásáig. (4,7,9)

A készülék bekapcsolási vázlatát az 1. számú sémán látható



1. séma: A MYOTRÉNER beteghez való csatlakoztatásának vázlatát: a - két csatorna az izomjel felfogására b,c - a számítógép vezérlése (b - jelfogó a sarkon, c - a modul kilépőjele) d - a tevékenység látható visszajelzése a TV képernyőjéről.

A MYOTRÉNER három felvázolt műszeréből a legfontosabb rész, ideiglenes nevén a MYO MODULL, a mi két munkahelyünk együttműködésével lett kifejlesztve.

A MYO MODULL lehetővé teszi a számítógép játékprogramjában, a képernyőn mozgó játékosnak az irányítását. Ez a modul kétcsatornás megoldásával valósul meg, a két csatorna irányító jelei a játékos balra, illetve jobbra való elmozdulását teszik lehetővé. A jelek a felfogott izomaktivitásból erednek, konkrétan a felfogott akciós potenciálok számából. (2,5,6)

Nincs terünk elemezni a készülék egyes részeinek funkcióit, csupán megemlítjük, hogy a bemeneti jelet két elektróda veszi fel. Ezt a jelet a továbbiakban felerősítjük, egyenirányítjuk és összevetjük a nem kívánatos impulzusokkal, amiről hangjelzéssel szerzünk tudomást. A motoros károsodás súlyosságának megfelelően a számítógépes játék irányíthatóságának foka változtatható. (3,8)

A MYOTRÉNER nevű készülék alapszerkezete az 1. ábrán látható.



1. ábra: A TV előtt van a számítógép, alul a számítógép magnetofonja, balra a TV-től maga a MYO MODUL, rajta és előtte az elektródák.

Megbeszélés: A szerzők által bemutatott készülék, néhány technikai és klinikai probléma sikeres megoldása esetén, széles felhasználási terület elé tekinthet a különféle kórházi, rendelőintézeti, gyógyfürdői és gyógy-pedagógiai intézetben. A készülék előnyének, más típusú, a mechanikus jelet felfogó készülékkel szemben, egyetemessége tűnik, ami a működő izom elektromos aktivitásának jelfogására épül. A készülék tulajdonképpen

bekapcsolása úgy történik, hogy a jelfogó elektródákat például a károsodott végtag egyik izomjára és a nem károsodott végtag izomjára helyezük. A készülék olyan értékekre való beállítása után, hogy működését ne zavarhassa nem kívánt jel, beindul egy egyszerű számítógépes játék, melynek során a beteg a kívánt „játékos-mozgást” jobbra vagy balra az egyik oldalon az egészséges, a másik oldalon a károsodott izommal irányítja, esetleg rendelkezésére áll még egy kapcsoló, amit a sarkával lát el. (9)

A dolog további előnye, hogy fő motivációs elemként a játékoságot kapcsolja be. A beteg ugyanis nem „gyakorolni” vagy valamilyen „parancsal irányított tevékenységet” fog végezni, hanem „játszani fog”. Abból az ismert dologból indulunk ki, hogy a betegek, ha már rég felnőttek is, „a játék során gyermekké válnak”. A cerebrális gyermekbénulásban vagy más kórképben szenvedő gyermekek rehabilitációjakor ez magától értetődően így van. Nem elhanyagolható az a tény sem, hogy az egyszerű hang- vagy fényszignál a képernyő összetett jele váltja fel, amely a játékkal együtt sikeresen teremti meg a lehetőséget a szervezet összes rejtett tartalékainak mobilizálásához.

Befejezés:

A MYOTRÉNER bemutatott prototípusával realizálódó biológiai visszacsatolás (biofeedback) egyike azon alapvető, Szlovákiában még teljes mértékben nem felismert értékű, mind a gyermekkori, mind a felnőtt mozgásszervi károsodott betegek rehabilitációjában alkalmazható lehetőségeknek.

IRODALOM

1. Basmaljan J. V. a spol.: *Biofeedback treatment of footdrop after stroke*. Arch. Phys. Med Rehabil. 56, 1975, 231-236. 2. Chmellar M., Rozman J.: *Lékařská přístrojová technika*, Praha, SNTL, 1982. 3. Černáček J. a spol.: *Neurologická propedeutika*, Bratislava, VEDA SAV, 1976. 4. Gúth A., Tyšler M., Scherr P.: *Paréza brachiálního plexu a biofeedback*. Rehabilitácia 24, 1991. 3., 156-162. 5. Hribík J., Krajčúšková Z., Kujdán V.: *Mikroelektronika - Průručka k cvičeniam*. Bratislava, Edičné stredisko SVŠT, 1985. 6. Johnson H. E.: *Muscle reeducation in hemiplegia*. Arch. Phys. Med. Rehab. 54, 1973, 322-325. 7. Kabes K.: *Operační zesilovače v automatizační technice*. Praha SNTL 1988. 8. Levin H. S. a spol.: *Age effects in propertive feedback performance*. Gerontol. Clin. 15, 1973, 161-169. 9. Seifart M.: *Polovodičové prvky a obvody na spracovanie spojitéch signálov*. Bratislava, ALFA, 1988.

A szerző címe: Anton Gúth, Klinika FBLR, Dérerova NsP, Ďumbierska 3, 831 01 Bratislava, ČSFR

Justus-Liebig Egyetem (Giessen)
Gyógy- és Különpedagógiai Intézet

Építőkövek a gyógypedagógia európai történetéhez*

BACHMANN, WALTER

(Közlésre érkezett: 1991. december 15.)

1. Nehézségek

Svetlusse Solarová, a „Különleges pedagógiatörténet” c. összefoglaló munka kiadója, már a mű megjelenése (1983) előtt egy évvel egyértelműen megírta, hogy milyen fokozódó nehézségekbe ütközik akkor, ha általában akar írni a fogyatékosok nevelésének történetéről (v. ö. *Solarová* 1982. 38. oldaltól). Az ezzel összefüggő kérdés, miszerint „miért nem látott eddig senki hozzá, hogy a német nyelvterületen globálisan feldolgozza a fogyatékosok nevelésének történetét” (u. o. 38.), a szerzőnő megítélése szerint a következő okokra vezethető vissza:

- Mivel a fogyatékos gyerekek tervszerű nevelése nem régi keletű, ezért „talán... még nem elég hosszú az eltelt időszak ahhoz, hogy mindazt, ami ezen a téren kétszáz év alatt történt, valóban megérthessük és torzításoktól mentesen leírassuk.” (u. o. 38.)

- További nehézség rejlik a „fogyatékosok pedagógiájának mint tudományos diszciplínának a nem kellően biztosított magától értetődőségében” (u. o. 39.), mivel látszólag nincs egységes indokbeli összefüggés és ennél fogva a gyakorlatban is igen különböző módon, „egyszer racionálisan, másszor inkább társadalomformáló módon, vagy erkölcsi-vallásos alapon” jelenik meg. (u. o. 39.)

* A tanulmány rövidített változata a Zeitschrift für Heilpädagogik c. folyóiratban közlés alatt.

- Egyéb ok is rejlik továbbá abban a nehézségben, hogy alkalmas anyagot tudjunk feltárni:

„Aki belefog a fogyatékosok nevelésében adódó jelenségek történeti feldolgozásába, hamarosan bele fog ütközni lehetőségeinek korlátaiba. Ui. a felhasználható anyag szűkös. Nem lehet eltekinteni attól, hogy egyes részterületeknél még igen kevés anyag van feltárva.” (u. o. 39.)

Vannak azonban egyéb okok is, melyek az összehangolt, egységes szemlélet útjában állnak, megnehezítve azt. Itt kell megemlíteni őket.

Tehát a további nehézség a tudományok közötti együttműködés sokféleségéből adódik, ami tulajdonképpen a gyógypedagógia specifikuma. Ezek a tudományok alapjában véve nem is tartoznak a pedagógiához, mint pl. a filozófia, antropológia, teológia, szociológia és számtalan orvosi tudományterület, mindenekelőtt a pszichiátria, gyermekgyógyászat, humángenetika, foniátria, pszichológia vagy ortopédia. Már ez a tudományközi sokféleség is sejtetni engedi, hogy alig lehetséges a gyógypedagógia átfogó történetét megírni.

De nemcsak ezeknek az igen sokfelé ágazó áramlatoknak a szövevénye jelenti az egyedüli nehézséget a megfelelő megírás során, hanem a „német nyelvterületre” (=Németország, Ausztria és Svájc) való szorítkozás sem lenne helyénvaló a gyógypedagógiai történetírásban, mivel a gyógypedagógia genezise ténylegesen az ismeretek interkulturális fejlődésében rejlik:

„A gyógypedagógia 5. kongresszusán (1931), Münchenben ezt úgy határozta meg a Magyar Gyógypedagógiai Társaság akkori főtitkára, *dr. Tóth Zoltán*: „A nagy és messzelátó német gyógypedagógiai törekvések teljes elismerésével joggal állíthatjuk, hogy Magyarország a gyógypedagógiai gondolkodás második hazája.” (*Bachmann-Mesterházi* 1990,9.)

Ebben az összefüggésben, igazolásul utalunk a Gyógypedagógiai Enciklopédia kézikönyvére (*Marhold*: Halle 1934² II. kötet 2272-2448.), ahol a következő címszó... „A gyógypedagógia helyzete külföldön” 23 ország beszámolóját tartalmazza - kezdve Amerikától, minden európai országon át Japánig. (v. ö. u. o. 7.)

További akadályt jelentenek az itt adódó szükségszerű nyelvi korlátok (pl. belga, holland, olasz, magyar, lengyel, cseh stb.) egy átfogó leírás számára.

Mindezidáig markáns blokádot jelentett az ún. „vasfüggöny” is, mely közel fél évszázadon át minden kommunikációt megnehezített az egykori „szocialista országokkal”. *Bubers Martin* szavaival kifejezve: a kutatás és

tanok terén minden „találkozás” szinte lehetetlen volt, ill. csupán rész kérdésekben engedélyezett.

A kortörténeti dokumentációk feltárásakor számolni kell még egy másik nehézséggel is, azzal, ami a történetíró egyéni előadásmódjából adódik, politikai, szociológiai, vallási vagy másféle világnézetéből.

Ez, ha közvetlenül nem is tudománytalan, de többé-kevésbé mégis személyes beállítottságtól determinált. Így nem mindig könnyű felismerni benne a tényleges valóságtartalmat. Így például a jelenkori tudományos szociológia eredménye elének tárja, hogy a német történetírás és ennek a historizmusnak az alkalmazása főként egy célzatos intézményesítési folyamat eredménye, amelyet a történészek egy stratégiai elitje vázolt föl. (v. ö. *Weber*)

2. A történeti felfogás jelentősége

Félretéve ezen nehézségeket, illetve akadályokat, nem mondhatunk le a történetírásról, mert a lényeges kérdés - a történeti és elméleti feltételek összefüggése után - ép az időfogalmat érinti, s ezzel egyidejűleg elvezet a fejlődés potenciális fogalmához.

Ebben az értelemben nyilatkozik *Wilhelm Ebert* a következőképpen:

„Az utolsó öt évben hatalmas individuális változások történtek az emberekben politikai, kulturális és társadalmi vonatkozásban. Ez mindenki előtt nyilvánvaló. E változások jelzik, hogy egy szellemi áttörés közepette élünk. A kelet-nyugat legyőzöttnek látszik, Németország újra egyesült.

A tudatnak a tudományos, kulturális és vallási ismeretek és tapasztalatok cseréje és összefonódása irányában történő kiszélesítése körüli vita mindenekelőtt az oktatás és nevelés folyamatainak evolúcióját követeli meg.” (*Ebert*, 1991. 7.)

Mert az emberek és népek kölcsönös függésének tudata, az emberi jogokkal szembeni érzékenység (a diktatúra és a rémtettekkel szembeni ellenállás), s a nemzetközi együttműködés állami intézményeken belül és kívül állandó növekedésben van; globális szellemi tudat van kialakulóban, (u. o. 59. o.)

Ennek során a történelem soha se szorítkozik csak a múltra, hanem azt is bevonja, akire a tudomány irányul, s ezzel alkalmassá teszi saját reflexiókra.

Így a fogyatékosok múltbéli sorsának ismerete hozzájárul ahhoz, hogy mai helyzetüket mint valami történelmileg megtörténtet, emberek által alkotottat és ezzel megváltoztathatót fogjuk fel, ami képessé tesz bennünket

arra, hogy élethelyzetük pozitív megváltoztatásának és megjavításának a lehetőségeit felismerjük.

A kelet-középeurópai országokban a jelen áttörési helyzetre tekintettel a történelem (- semper esse in motu -) éppenséggel a jelen és jövő funkciójának bizonyul. Szükségesebb tehát, mint bármikor, a kelet- és a nyugatnémet tudósoknak és politikusoknak szisztematikus kommunikációja. Ezen keresztül a különböző álláspontok, érdekek, tapasztalatok és ismeretek tisztázása. Tekintettel kell lenni a kérdések felvetésének nemzetközi sajátosságokra, szokásokra, fontos, jövőre vonatkozó döntésekre.

Ide tartoznak főleg az alapvető feltevések, értékek, elhatározások és célok, melyek következményei következő lépésként a „szisztematikus alternatívák”, melyek önmagukban összehasonlíthatóak, s pl. megjelenítéssel jobb megvilágításba helyezik a lehetséges következtetéseket. Ezzel szavatolják a módosítás lehetőségeit (újjaalakítás, egységesítés stb.). (*Scharping*, 6.) Mert az idegen nevelési rendszerek biztos információinak és meglátásainak közvetítésével nemcsak más népek nemzeti sajátosságának a megértését segítjük elő, és ezzel a nemzetközi megértés felé nyitunk utat, hanem a saját oktatásügy fényét is emeljük az összehasonlító neveléstudományon belül.

Meggyőző és hatásos például *Siglind Ellger-Rüttgardt* történelmi összehasonlítása Francia- és Németországban, amelyből kitűnik, hogy Franciaországban, ahol a visszamaradt gyermekek beiskolázására a századforduló körül - a német gyógypedagógiai iskolák kezdeti csodálata ellenére - egy teljesen kiépített kiségitő iskola rendszer mind a mai napig nem tudott kialakulni, mivel az ilyen sajátos helyzetű kiségitő iskola kényszerjellege (tanulásban gátolt gyermekek számára) nem volt kimondva, s most sincs összehangolva egy liberális köztársaság elveivel. (v. ö. *Ellger-Rüttgardt* 105.)

Az ilyen, az összehasonlító pedagógia által nyert megismerések teszik kérdésessé a hagyományos, megszokott elveket és struktúrákat. Főleg a kvantitatív és kvalitatív követelményeket tekintve, s elvárva, hogy alapján kiszélesedő és szisztematikus tapasztalatok által jussunk új és adequat formákhoz.

Semmiféle képzésforma nem tekinthető statikai nagyságként. Hasonlóképpen érvényes ez a német gyógypedagógia jelenlegi ismert és fejlődésbeli helyzetére.

A kommunista világkép (doktrina) - főleg az első években történt - szétesése, beleértve a drámai bomlási jelenségeket (sztrájkok, ellátási

gondok, nemzetiségi konfliktusok és háborúk), arra az aggodalomra adnak okot, hogy a korábbi „szocialista országok” eredményei és teljesítményei összemossódnak, s a nyugati modellek és felfogásuk túlsúlya miatt már nem veszik tudomásul őket.

A fentiek által okozott lemondás a korábbi felismerésekről, vívmányokról és pozíciókról - ahogy ez az új német tagköztársaságok új struktúrájában mindenki előtt nyilvánvalóvá válik - nem kevésbé a tömör megállapításból adódik: „Közhely, hogy aki fizet, annak a tartalomra is befolyást kell gyakorolnia.” (*Richter*, 46.)

Az oktatásügyünket befolyásoló fogalmakban is - mint szabad piacgazdaság, szabadverseny, képzéspolitikai költségkérdések, központosító irányzatok, eurokrácia stb. - mind nagyobb számban ismerhetők fel a hasznosságig vezérelve. Persze nem korlátlanul ideálisnak értékelve.

Ennek során lehetséges, hogy - amint *Hansen* kritikusan megjegyzi - az oktatási rendszerek kiegyenlítődének közvetett kényszere által a „mindenkori nemzeti államok etnocentrizmusát” egy „iskolák által közvetített eurocentrizmus” fogja felváltani. (*Hansen*, 49.)

Mindeztidáig együttműködés és tapasztalatcsere terén jól megértették egymást a volt szocialista országok gyógypedagógusai, országghatáraikon túl is - legalábbis egy integrált részük, adott feladattartományuk megoldásában és tökéletesítésében.

Ugyanígy kellene szükségszerűen, kiegyenlítősképpen most és a jövőben is összehasonlító tanulmányokkal és az ezen országbeli kollégák tényleges párbeszédével egy esetleges egyoldalú súlyozódásnak elejét venni; annál is inkább, minthogy az azonos cél: a fogyatékoság fenyegetettségében élő ember felé fordulás lehetővé teszi az eddigi konszenzus európai szinten történő további erősítését és kiépítését.

3. A kelet-középeurópai országok összehasonlító építőkövei

Hogy lehetséges-e - tekintettel a jelenlegi politikai áttörésre és a tudománnyal szembeni kihívásra - a jövőben egy közösen képviselt európai gyógypedagógiai reformpolitika, azt a jelen pillanatban még nem lehet megjósolni.

Egyedül az a biztos, hogy a kelet-középeurópai országok bevonásával eddig még nem került sor a gyógypedagógia történetének azonosítására és átfogó ábrázolására.

Idevonatkozó fáradozás *Jürgen Hoffmann*-nak, mindenekelőtt a jobb megértést célzó írása (1986-ban), a már meglévő történeti teoretikus

alapokról: „Kisegítő iskolai oktatás az NDK-ban” c. műve. Ebben az időben a Német Demokratikus Köztársaság még az ún. szocialista tábor sarokpillérének számított. Az ott *Klaus-Peter-Becker* által kezdeményezett és kialakított „Rehabilitációs pedagógia” a többi testvérországnak lényeges impulzust adott a fogyatékosokra vonatkozó újításra és összehasonlításra.

Hoffmann, írásaival, melyek a problémák felvetésén és rendszerezésén alapultak, a nyugatnémet gyógypedagógia érdeklődését egy addig ténylegesen elhanyagolt területre irányította. Írásai, főleg azok gazdag szakirodalomkutatásai elismerést keltettek, s részben éppen a nyugatnémet gyógypedagógia problémáival való összehasonlításra provokáltak, (v. ö. *Anstötz*)

A néhai NDK-beli rehabilitációs gyógypedagógia történeti feldolgozása és a belőle adódó, minden valószínűséggel jövőbemutató következménye a gyógypedagógia közös európai értelmezése számára még egyelőre hátra van. Idevágóan *Hoffmann* művében a legapróbb részletekre kiterjedő gondossággal összeállított forrásanyag lényeges alapot nyújthat ehhez, mivel *Hoffmann* nagyon pontosan rendszerez, egyrészt „a Szövetségi Német Köztársaság és a nyugati országok szerzői”, másrészt az „NDK és a Szovjetunió szerzői” alapján.

Az európai gyógypedagógia-történet további összehasonlító építőkövének számít a közel 25 éves személyes elkötelezettség is középkelet-európai országokból, főleg a Szovjetunióból, Lengyelországból és Magyarországról összegyűjtött forrásanyag, megemlítve ott a fogyatékosokra irányuló kimutatható fáradozásokat.

A „*Zeitschrift für Heilpädagogik*” 7-es füzeteként 1969-ben megjelent a „Képes dokumentáció a gyógypedagógia történetéhez”. Ez a mű, kezdeti, biztatóan sikerült tagolása ellenére sem volt egészében kielégítő, pedig az a 145 fotóból álló képanyag nemcsak a gyógypedagógia legkülönbözőbb áramlatainak (a biológiai, pszichiátriai, teológiai, pszichológiai, elméleti és gyakorlati indíttatás) tükrét adta, hanem mozaikszerűen bár, de dokumentálta a legkülönbözőbb országokból származó jelentős gyógypedagógiai vezetők fáradozásait is. Így pl. felsorolásra került Amerikából: *Samuel Gridley Howe* (1801-1876), Franciaországból: többek között *Pierre Janet* (1859-1947), v. *Jean Marc Gaspard Itard* (1775-1838), Svájcban: *A. K. Heinrich Hanselmann* (1885-1960), Olaszországból: *Don Giovanni Bosco* (1815-1880), a Szovjetunióból: *Anton Szemjonovics Makarenko* (1888-1939) stb. stb.

Örökség, bibliofil érték *Max Kirmsse* (1877-1946) hagyatékából az utókor számára további képanyag. Tulajdonképpen a „Német Gyógypedagógiai Iskolák Szövetsége” új tagjai részére szánt lírai adomány.

Ahogy ez a töredékes anyag a fogyatékosokra irányuló tényleges elkötelezettség kifejezésére, az egyes országokra vonatkozóan nem lehet megfelelő, ez a „képi dokumentáció” nemcsak személyesen inspirált, hanem kollégákat, valamint pl. főiskolai hallgatókat is fellelkesített a történetírásnál jelentős részleteknek vezérfonalként való felhasználásra, mint pl.: *Bachmann/Rommel* (1967): A „Mainzi Instrukció” 1773-ból..., *Selbmann* (1982): Jan Daniel Georgens - Élet és mű, *Bachmann* (1985): „Rosszcsontkölyök”, *Bachmann/Gauch* (1987): A „Leyenschul” 1533-ból. *Hune* (1987): Gustav Lesemann a gyógypedagógus stb.

Így bizonyult szükségesnek és helyesnek az a módszeres eljárás mód is, hogy történeti bizonyítékok összeállításánál az egyes országok megnevezik magukat, s ezzel jelzik az illető ország saját felelősségét.

Ilyen együttműködéshez - a gyógypedagógia nemzetközi dokumentációja céljából - a néhai szocialista országok egyenesen felfokozott érdeklődést tanúsítottak, ami a nyugati országok, pl. Svájc esetében nem történt meg.

Így jelentek meg, időrendi sorrendben:

1972 (1973², 1979³): „Szovjet defektológusok életrajzai” (*Bachmann*), 1977: „Magyar gyógypedagógusok életrajzai” (*Bachmann, Gordos-Szabó, Lányi-Engelmayer*), 1979: „Lengyel gyógypedagógusok életrajzai” (*Bachmann*).

Az adott nyelvi akadályok áthidalása érdekében ezen dokumentumok, az esetenkénti nemzeti nyelv (orosz, magyar, lengyel) mellett egyidejűleg német és angol szövegváltozatban is megjelentek.

Azok, akik ezekkel a nemzetspecifikus önábrázolásokkal, kortársi tudósításokkal a különböző tudományágakban kiemelkedő gyógypedagógusokról az eddig csak szórványosan ismert nagyságokkal együtt a gyógypedagógiai törekvések keletkezését a 18. sz.-tól kezdődően ismertetik országukban, bizonyítják a közös európai történetírás kívülállóinak, hogy fentiek nemcsak tanulságos, segítő forrásgyűjteményt jelentenek, hanem hatásosan dokumentálják: a gyógypedagógiai eszme mindenkor folyamatosan, interkulturálisan keletkezett és a világnézeti ellentétek ellenére kölcsönös befolyás mellett fejlődött ki.

Külszói impulzusok éppúgy hatottak a gyógypedagógia fejlődésére a közép-kelet európai országokban, mint fordítva, ezen országok jeles

képviselőinek törekvései az európai gyógypedagógia, illetve pedagógia közkincsévé váltak.

Példának meg kell itt említeni kimagasló személyiségeket:

Szovjetunióból: *Anton Szemjonovics Makarenko* (1888-1939),

Lew Szemjonovics Wigotskij (1896-1934),

Magyarországról: *Pető András* (1893-1967),

Ranschburg Pál (1870-1945),

Lengyelországból: *Maria Grzegorzewska* (1888-1967),

Janusz Korczak (1878/79?-1942).

A célzott kapcsolatfelvétel a partnerekkel a kelet-középeurópai országokban a 70-es évek óta megsokszorozódott és mindinkább lehetővé tette a híverést és kölcsönös megértést, s ezzel a tudományos együttműködést.

Ahogy a „vasfüggöny” mögötti országokban sokszorosan megnehezítették, sőt lehetetlenné tették a „nyugati irodalom”-hoz való hozzáférést, ugyanúgy fordítva is, a nyugati kollégák sem voltak különösebben tájékozottak az említett országok szakmai erőfeszítéseiről.

A 70-es évektől megnövekedett a tudományos művek kiadási lehetősége - jóval a glasznosztj és a peresztrojka előtt -, s így az interkulturális kapcsolatok a gyógypedagógia területén is intenzívebbé váltak, s ez nemcsak Nyugat-Németország területére vonatkozik, amint az pl. *Csányi* (1982) könyvének megjelenéséből is látható.

A jelenben van még két további publikáció, amelyek hozzájárulhatnak az interkulturális részvétel erősítéséhez a gyógypedagógián belül és amelyeket ehelyt szintén meg kell említeni.

3.1. A jelenlegi magyar gyógypedagógia fejlődési irányzatai és távlatai

- Bachmann - Mesterházi -

Az 1990-ben megjelent gyűjteményes kötetben egyidejűleg szerepelnek „elmélet alapok” s „a kutatás és a tudomány témái”. Ez joggal fogható fel a gyógypedagógia európai történetéhez való hozzájárulásnak, hiszen a magyarországi gyógypedagógia régi hagyományokra tekint vissza.

Már az 1900-as évek óta a gyógypedagógiai tanulmányok és képzés színhelye Budapest. A Bárczi Gusztáv-féle gyógypedagógiai főiskola igényt tarthat arra, hogy a világ első olyan intézményének tekintsék, ahol 4 éves (8 szemeszteres) képzés biztosítja a gyógypedagógus-utánpótlást.

A szerzők - ezen főiskola munkatársai - a fent említett műben dokumentálják a magyar gyógypedagógia mai ismereti és fejlődési állapotát.

Különös jelentőséggel bír *Illyés* vezércikke: „Kontinuitás és diszkontinuitás a gyógypedagógiai elméletképzésben”. Ez a dialektikus történelmi materializmus és a vulgáris materializmus rendkívül differenciált és kritikus bírálatát tartalmazza, melyek a háború utáni években mély és átfogó hatást gyakoroltak az elméletképzésre. Ez a hatás azonban nem tudta megakadályozni, amit *Gordos-Szabó*: „A gyógypedagógia tudományterületének struktúrája Magyarországon” c. írásában kifejtett. Ez a struktúra, összehasonlítva más európai országokéval, avantgard módon továbbfejlődött, s példaképpül szolgál.

Többek között ugyanez érvényes arra a mély benyomást keltő közlésre is, ami azt a lehetőséget mutatja ki, hogy az alapfokú iskola tanítóinak tradicionális, szokásos képzéséhez egy ahhoz szorosan kapcsolódó, gyógypedagógiai tartalmat nyújtó plusz, magasabb nivót és hatásosabb műveltségi szintet ad. (v. ö. 145-153.)

Ebben a műben a különféle témafelvetések széles palettája az olvasó részére tájékozódó bepillantást nyújt a magyar gyógypedagógiai nevelés módszereibe.

Néhány kutatás- és tapasztalatközlés felsorolásával, a különböző fogya-
tékosságok területén adódó részletes információk, speciális kérdésfeltevések és problémák kerülnek itt ismertetésre. E könyvnek kettős intenciója van: először is a gyakorló pedagógus elméleti és gyakorlati ismereteinek tökéletesítésére szolgál, másodsor ez a mű - aminek a kiadótárs a befejezésben jelzi -: „szolgáljon belépőkártyaként egy elmélyedt és kiszélesedő közös munkához bel- és külföldön”. (325)

Ennek a könyvnek a koncepciója még Közép-Kelet Európa társadalmi áttörése előtt keletkezett, s arra irányult, hogy hidat verjen a megértéshez a határokon túlra.

„Reméljük, hogy az olvasó ebben a könyvben egyezőségeket és különbségeket fog találni a saját elméleti és gyakorlati ismereteihez és felfogásaihoz hasonlítva. Az egyezéseknek és hasonlóságoknak meg kell erősíteniük azt, hogy a pedagógia és rokonterületei ezen speciális tartományában a gyakorlatnak és tudományos kutatásnak az állam és/vagy ideológiai határoktól független, közös törvényszerűségei vannak”. (Jegyz: kiemelés a szerkesztőtől.)

A különbségek ezzel szemben azt mutatják, hogy a történelmi, kulturális és másfajta feltételek az életet sokoldalúvá és sokszínűvé alakítják, ami a továbbiakban a magyar gyógypedagógia karakteréből is megláttat valamelyest. (*Mesterházi 322.*)

Összefoglalva, le kell szögezni, hogy a magyar elkötelezettség - minden akadály és nehézség ellenére - megmutatta, hogy „valódi eredményként: állandó készenlétben áll arra, hogy a gyógypedagógia alapelvét bármikor más tudományágakkal összekapcsolja, s ezzel művelői körének humanitását is biztosítsa.” (8)

3.2. *A lengyel különpedagógia hagyományai és fejlődési irányzatai*

(Bachmann-Eckert-Poznański)

A gyógypedagógia történet további építőkövének bizonyul egy 1991-ben megjelent lengyel gyógypedagógiai dokumentáció - ahogy *Eckert* előszavában megjegyzi -, „hogy az olvasót a gyógypedagógia múltjával, jelenével s a kirajzolódó jövőbeli fejlődési irányzataival tömör formában megismertesse”. (25)

Ebben a gyűjteményes kötetben 20-nál több szerző fejezi ki óháját, hogy adataikkal informatív betekintést nyújtanak a lengyel gyógypedagógiába. Vítára bocsátják ezeket, s dokumentálják készségüket az európai népcsaládban való interkulturális részvételle. (27)

Ezt az önbemutatót hasonlóképpen értelmezik, mint a magyarok, s joggal tekinthetők ők is a gyógypedagógia történet építőkövének. Főleg azt kívánják tudomásul venni, hogy történelmük felettébb változó és nehéz sorsú fázisaiban sohasem mulasztották el a fáradozást és készséget a humanitás megtapasztalására, s ezzel a fogyatékosok és épek közti kettéosztás áthidalását, s olyan élettér kialakítását, amely több csupán segítségnyújtásnál, a részvét érzésénél a fogyatékosok iránt.

Az eddig rendelkezésre álló tárgyi tudás reális értékelésénél ténylegesen be kell vallani, hogy a kelet-középeurópai országok gyógypedagógiai fáradozásairól, mint Lengyelországról is, mindeztidáig csak egyes, töredékes információk álltak rendelkezésre, amik teljes képet, s ezzel összméltatást nem tettek lehetővé.

Így maradhatott mindeztidáig *Maria Grzegorzewska* (1888-1967), a lengyelországi gyógypedagógia megalapítójának neve a nyugati országokban éppoly ismeretlen, mint az általa „1922-es évben alapított gyógypedagógiai képző intézet tevékenysége. Ez volt az első ilyen Lengyel-

országban és a budapesti (Magyarország) Gyógypedagógiai Főiskola után második Európában” (46)

Ebben az időben vezették be Lengyelországban a különböző fogyatékosági szakterületek speciális iskolái és a reszocializációs (rehabilitációs) intézetek számára a tanárképzést, összesen 10 főiskolán, (v. ö. 63-72.)

A teoretikus és történeti alapok ismertetésével további fejezet foglalkozik. Számos adatával igen jó tájékoztató bepillantást enged a „Gyógypedagógiai nevelés” konkrét törekvéseibe, az összes képzésmód jelenben tapasztalható rosszabbodása és a lengyel képzési rendszer nem éppen optimista kilátásai ellenére, (v. ö. 298)

A gyógypedagógiának a jövőben várhatóan kibontakozó fundamentális elvei:

- „hagyomány és folytonosságtudat,
- az egyes tudományágak állandó fejlődése,
- a tudományközi összmunka elmélyítése,
- az interkulturális részvétel elmélyítése,
- a gyógypedagógiai iskolák mennyiségi fejlesztése, s a szervezeteken belül integratív rendszer hálózati kiépítése a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek és ifjak közös beiskolázására,
- a nevelési program (tantervek) és oktatási módszerek továbbfejlesztése,
- a fogyatékoságfajták felismerése és a diagnosztizálás eszközeinek és módszereinek javítása,
- a kutatómunka kiterjesztése a további érték-helyreállítási és szocializációs képesség javítására, s a gyógypedagógia kiszélesítése születéstől a halálig” (301).

Az ebben a könyvben közölt adalékok szerzőjükkal együtt a lengyel gyógypedagógia követőinek tüntetik fel magukat, „összekapcsolva azzal az óhajjal, hogy okfejtésük minden síkon sokféle reflexiót tegyen lehetővé országhatárokon túl, s egyesítsen bennünket, gyógypedagógusokat Európában egy nagy családban, egységes célokért: „Kezeskedni a humanitásért egy liberális, toleráns világban.” 302)

4. Védőbeszéd az interkulturális részvétel mellett

A gyógypedagógiai eszmék kibontakozása Európában a XIX. és XX. században csak akkor volt célszerű, amikor már beágyazódott a szellem-történeti kapcsolattartásba, (v. ö. *Selbmann, Solarova* 1983).

Itt tekintettel kell lenni arra, hogy a különböző társadalmi rendszerek

következményeként, s az európai államok mindenkor sajátos nemzeti jellegzetességei következtében kimutatható egyezések vannak; emellett azonban felismerhetők a különbségeket jelző speciális súlypontok és hangsúlyok.

A gyógypedagógia első kikristályosodási kísérletében éppen úgy, mint az általános pedagógiában a felderítés és racionalizmus egyaránt jelentős szerepet játszott. Kiindulva az emberi értelem erejének fejlődőképességéből lép színre a nevelői optimizmus, mely a fogyatékosok részére is képezhetőséget tulajdonít. Ezzel a kérdést, emberi meghatározás alapján a humán fejlődés körébe teszi.

A fogyatékos lét bevonása az általános lét összefüggéseibe - ahogy azt *Speck* felvetette - és ezzel mindenki számára az értelmet hordozó együttélés lehetővé tétele szükségszerűen elvezet a helyes cselekvés kérdéséhez, s ezzel „az ítélőképesség és a képzés összefüggésének expozíciójához:”

„Úgy tűnik, hogy az ilyen kérdésfeltevés történelmi dimenziója feledésbe merült. Biztos, hogy új pedagógiai eljárásmodszerek nem merülhet ki történelmi tételek tolmácsolásában. Szüksége van arra, hogy kapcsolatban álljon korunk irányzatainak gazdagító, s átalakító hatásaival, mint ez kiténik a gyakorlati filozófia rehabilitációjánál, a retorika újrafelfedezésénél, a hatások vizsgálat újratervezésénél, a fenomenológia és hermeneutika megnyitásánál, s nem utolsó sorban a kísérleteknél, hogy újszerű módon, az ítélőképességet a gyakorlati tudomány kérdései részére termékennyé tegye.

Mindenekelőtt a gyakorlati ítélőképességéből való kiindulás olyan lehetőségeket látszik feltárni, melyek a hagyományállomány aktivizálásával, s a gyakorlati tudomány és filozófia együttműködésével a pedagógiai elméletképzés új fázisát tudnák bevezetni.” (*Menze*, 149)

Ami a fogyatékosoknak a társadalmi életben való elismerését és helyzetét illeti, a szóban forgó kérdés mind inkább korunk történelmi távlati és irányzati szerint történik; tekintettel a gyógypedagógia igényei és mindennapi hatékonysága közti lényeges különbségekre.

Ha nem az egymással, hanem az „egymás mellett” az a tér - ahogy ezt *Muth* egyszer kifejezte -, ami az egymáshoz való viszonyt meghatározza, akkor egy ilyen „találkozás” bizonyára nemcsak az iskolailag behatárolt időszakra korlátozódna, mert: „integratív szabályok korlátozása csupán az iskolai szektorra még sokáig nem tekinthető társadalmi integrációnak. Egy olyan integrációs program, ami részben kikapcsolja a szociális valóságot, ellenkező hatást válthat ki” (*Bachmann*, 1991, 80.).

A gyógypedagógiában már felvetett „elméletképzés új fázisai”-ban így

összegeződik a kérdés: „hogy mérheti a társadalom másféleképpen a fogyatékosokat, hogyan tudja azt elfogadni, s hol tudja azt leküzdeni?” (*Rühmkorf*, 590.).

Tekintettel az európai oktatáspolitikai megnyíló perspektíváira és azon szándék átláthatatlan indítékaira, hogy a teljesen nemzeti oktatási rendszerek legitimitációja és fenntarthatósága ellenére valamilyen összhangot teremtsenek, *Rühmkorf Eva* miniszterasszony hármas kérdésfeltevése a gyógypedagógia interkulturális törekvésének hat.

Itt az izgalmas ellentétek válhatnak lehetséges problémás erőkké; egyidejűleg Európában a képzéspolitikai kivitelezések, „nem engedve többé az iskolát a társadalom javítóintézményévé degradálni”. (*Spiegel* 70)

„A fogyatékos gyermekek családjaival, iskoláival szembeni előítéleteket *Helmuth von Bracken* 1976-ban kiadott azonos című nagyszabású monográfiája a nyilvánosság elé tárta.

E mű szándéka, nevezetesen a fogyatékosokkal szembeni előítéletek leépítése, az eufórikusan kimutatott eredmények ellenére sem történt meg a mai napig sem.

Sok, a puszta beilleszkedési szólamoktól csalódott és rezignált fogyatékoscsoport jelentkezett közben szólásra, s beszélnek „beilleszkedési csalásról”, amiben „társadalmi alibi szerepet” látnak, mert a szociális közeledés iskolán kívül vagy iskola után - éppúgy, mint régen - nem történik meg, s elködösödik (*Bachmann*, 1991, 84.).

A *Bracken* által feltárt, a közönytől az ellenséges hangvételig terjedő sokféle szembehelyezkedés a fogyatékosokkal, ill. másfajtákkal, mint pl. a napjainkig növekvő pogrom álláspont a menedéket keresőkkel szemben, melyet szégyenkezve kell felismernünk Nyugat-Németországban, de más európai országban is, realitásként vannak jelen, mint pl. a magyar társadalmi életben egy etnikai kisebbség, a cigányság alacsony helyiértéke.

Mondják: Európa most már a jövő „együttlét”-ének színhelye. Ezért még inkább szükséges tudományunkban a kelet-középeurópai kollégákkal összekapcsolódni, hisz épp ők azok, akik tudást és ismereteket hoznak, illetve nem jönnek üres kézzel hozzánk.

Egy ilyen egymáshoz közelítés az adódó problémák közös és konstruktív legyőzésére mégsem látszik könnyen megoldhatónak - amennyiben nem akarjuk az egyedi sikereket általánosítani.

Mert a fentebb említett történelmi előkészítés „nehézségein” túl, jelenleg még további akadályt jelent a „Nyugat - Kelettel szemben” (kapitalizmus-kommunizmussal szemben) sztereotípiája.

A saját nézőponthoz való szuverén ragaszkodás megerősített helyzetéből való kiindulás megbénítani látszik az elismertetést, s ezzel a „gyakorlati ítélőképességet”.

Adva van számtalan, magát „tudományosnak” feltüntető fejtegetés azzal a korlátlan igénnyel, hogy nemcsak saját soraiban, hanem a gyakran patetikusan túlértékelt szükségszerűséggel a nemzetközi együttműködésben is elismertesse a szükséges egységes szemléletet, tekintettel az „ember biopszichoszociális egységére.”

Igy számolnunk kell a nemzetközi együttműködésben az országokon átható hasonló jellegű „ellentétességekkel” is (*M. Buber*).

Valóban, tudományos fejtegetéseknél szükséges a kritikus állásfoglalás (v. ö. *Kornmann*), de ezek (sajnos) túl gyakran személyes érdekeltségű világkép vagy hatalmi érdekek által dominálódtak, s „a mások felismerésével szemben vakká tesznek.” (*Speck*, 1988. b. 16.)

Biztos nem jelent kitérést, ha megkérdezzük, hogy a szabad piacgazdaságban uralkodó kizorító szabadverseny a szellemi életben is hátrányosan megtelepedett-e, egyéb hatóerőkkel. Pl. a teokratikus gyökerek töretlen vitalitása, melyek az önmagukat változtató viszonyok kihívásait továbbra is átmentve, de előregedett szemléleteket állítva egymással szemben, hajlékonyságuk, harmóniájuk és szavahihetőségük elválasztása által, magukkal hozzák a szociális elégedetlenséget, megosztottságot és feszültséget.

Éppen ezért, minden nehézség ellenére fontos a hídverés a kelet-középeurópai országok képviselőihez, s ezzel a közös történetírás előkészítésének bevezetése. Itt a közvetlen párbeszéd embertől-emberig fontosabbnak és szükségesebbnek bizonyul, mint az anyagi odafordulás. Ez arra is szolgál, hogy az ottani kollégákat - a barlanghasonlatok plátói ábrázolásában - elszigeteltségüktől, sokszorososan igazolt csüggedésüktől és reménytelenségüktől megszabadítsa.

Remélhetőleg az itt bemutatott építőkövek segítenek és cselekvésre orientálnak egy európai történetíráshoz. Egy további impulzust adhat és áldásosan hozzájárulhat az európai népek közösségének összefonódásához egy „Nemzetközi Gyógypedagógiai Központnak” (IEZH) Budapesten történő - már elindult - létesítése (*Bachmann*, 1990.b.), mert „a pedagógia elméleti alapkérdése, hogy mi egyáltalán a nevelés és az azt művelőkkel szemben milyen igényekkel lép fel. Ez most ismét vehet egy történelmi fordulatot azáltal, hogy a pedagógia kutatói időnként kénytelenek a megelőző történelmi feltétel-konstellációhoz visszakérdezni. Viszont a ma

aktuális pedagógiai szituációk elemzéseiben (óhajva vagy kritikusan javítandóan) a jövő irányzatai körvonalazódnak.” (Nikoln)

IRODALOM:

Anstötz, Chr.: Rezension zu Hoffmann, I.: *Hilfsschulpädagogik in der DDR*. In: *Zeitschr. Heilpädagogische Forschung*, Bd. XIV (1988), H. 1, 59f. Bachmann, W.-Rommel, H.: *Die Mainzer „Instruction von 1773“ - ein Beitrag zur Geschichte der Lernbehindertepädagogik*. In: *Zeitschr. f. Heilpädagogik* 18. Jg. (1967), 633-643. Bachmann, W.: *Bilddokumentation zur Geschichte der Heilpädagogik*. Beiheft 7 der *Zeitschr. f. Heilpädagogik* 1969, 64 S., 145 Abbildungen. Bachmann, W.: *Biographien sowjetischer Defektologen*. In: *Gießener Dokumentationsreihe Heil- u. Sonderpädagogik*, Band 2, Gießen: 1979³ (1972, 1973³) 116 S. Bachmann, W., Gordos-Szabó, A., Lányi-Engelmayer, A.: *Biographien ungarischer Heilpädagogen*. Schindele: Rheinstetten 1977, 121 S. Bachmann, W.: *Biographien polnischer Sonderpädagogen*. In: *Gießener Dokumentationsreihe Heil- u. Sonderpädagogik*, Band 1, Gießen: 1979, 139. S. Bachmann, W.: *Das unselige Erbe des Christentums: Die Wechseltäge - Zur Geschichte der Heilpädagogik* - In: *Gießener Dokumentationsreihe Heil- und Sonderpädagogik*, Band 6, Gießen: 1985, 472 S. Bachmann, W., Gauch, S.: *Die „Leyensschul“ von 1533*. In: *Gießener Dokumentationsreihe Heil- u. Sonderpädagogik*, Band 7, Gießen: 1987, 110 S. Bachmann, W., Mesterházi, Zs. (Hrsg.): *Trends und Perspektiven der gegenwertigen ungarischen Heilpädagogik - Beitrag zur europäischen Geschichte der Heilpädagogik*. In: *Gießener Dokumentationsreihe Heil- u. Sonderpädagogik*, Band 11, Gießen: 1990, 333 S. Bachmann, W.: *Der interkulturelle Zusammenschluß der Heilpädagogik*. In: *Zeitschrift f. Heilpädagogik* 41. Jg. (1990 b), H. 11, 800-803. Bachmann, W., Eckert, U., Poznanski, K. (Hrsg.): *Tradition und Trends der polnischen Sonderpädagogik*. Beitrag zur europäischen Geschichte der Heilpädagogik. In: *Gießener Dokumentationsreihe Heil- u. Sonderpädagogik*, Band 12, Gießen: 1991, 317 S. Bachmann, W.: *Integration von Behinderten. Möglichkeiten und Grenzen*. In: *Die Ganztagschule* 31. Jg. (1991), H.2, 75-88. Bracken, von H.: *Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen*. Marhold: Berlin 1976, 419 S. Csányi, Y. (Ungarn): *Sprachuntersuchungen bei Gehörlosen und ihre pädagogischen Folgerungen*. In: *Studientexte Heil- u. Sonderpädagogik*, Band 4, Gießen: 1982, 106 S. Ebert, W.: *Bildungspolitik nach Marktlage? VBE_Trostberg: Erdl 1991*. Ellger-Rüttgardt, S.: *Die Diskussion um die Beschulung zurückgebliebener Kinder in Frankreich um die Jahrhundertwende*. In: *Zeitschr. Heilpädagogische Forschung*, Band XVI (1990), H.3, 105-111. Hoffman, J.: *Hilfsschulpädagogik in der DDR*. Marhold: Berlin 1986, 226 S. Hune, J.: *Der Heilpädagoge Gustav Lesemann - Leben und Werk in kritischer Sicht*. JLU: Gießen 1987 (unveröffentl. Examensarbeit). Kornmann, R.: *Buchbesprechung zu Merckens, Luise: Einführung in die historische Entwicklung der Behinderten-Pädagogik in Deutschland unter integrativen Aspekten*. In: *Heilpädagogische Forschung*, Bd. XV (1989), H.2, 87. Menze, Cl.: *Zur Exposition des Zusammenhanges von Urteilskraft und Bildung*. In: *Breinbauer und Langer (Hrsg.): Gefährdung der Bildung - Gefährdung des Menschen*. Böhlau: Wien-Köln-Graz 1987, 167-180. Muth, J.: *Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeiten im Bildungs - wesen*. Essen 1986. Nicolin, Fr.:

Geschichte der Pädagogik. In: Speck J. - Wehle, G. (Hrsg.): Handbuch pädagogischer Grundbegriffe. Kösel: München 1970, 493-516. Richter, I.: Gleiches Recht für alle (Grundlagen eines europäischen Bildungs rechtes). In: Mitteilungen des BAK 1/1991. Merkur: Rinteln, 45f. Rühmkorf, E.: Behinderte in einer Leistung fordernden Gesellschaft. In: Zeitschr. f. Heilpädagogik 40. Jg. (1989) - Sonderpädagogischer Kongreß - 589-595. Scharping, R.: Kreative Demokratie (Das Spannungsfeld von Wissenschaft und Demokratie). In: Zeitschr. Wissenschaftsnotizen, Nr. 1. (Juli 1991), 4-7. Selbmann, F.: Jan Daniel Georgens - Leben und Werk -. In: Gießener Dokumentationsreihe Heil- u. Sonderpädagogik, Band 5. JLU: Gießen 1982, 363 S. Solarová, S.: Schwierigkeiten, eine Geschichte der Behindertenerziehung im ganzen zu schreiben. In: Zeitschr. 'Behinderte' 3/1982, 38-40. Solarová, S. (Hrsg.): Geschichte der Sonderpädagogik. Kohlhammer: Stuttgart-Berlin-Köln-Mainz 1983, 362 S. Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München 1988. Speck, O.: Gemeinsame Bildung und Erziehung behinderter Kinder. In: VBE (Hrsg.): Behinderte in unseren Schulen. Bonn 1988 b, 16-30. SPIEGEL DER: Chaos Schule. 45. Jg. (1991), Nr. 41, 48ff Weber, W.: Priester der Klio. Historisch-socialwissenschaftlichen Studien zur Herkunft und zur Geschichte der Geschichtswissenschaften 1800-1970. Frankfurt 1984.

A szerző címe: Prof.em., Prof.h.c. Dr. phil. Walter Bachmann. Institut Heil- u. Sonderpädagogik der Justus - Liebig - Universität Giessen. Karl- Glöckner Str. 21. 6300 Giessen.

Fordította: TÁTRAI MÁRIA

*Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet*

A szegénységkutatás és a hajléktalan kérdés gyógypedagógiai és szociálpedagógiai összefüggései egy frankfurti akciókutatásban

LÁNYINÉ DR. ENGELMAYER ÁGNES
(Közlésre érkezett: 1991. december 20.)

A frankfurti *Johann Wolfgang Goethe Egyetem* Gyógypedagógiai és Különpedagógiai Intézetének professzora, *Gerd Iben* és munkacsoportja évek óta foglalkozik szegénységkutatással, a peremre szorult rétegek helyzetének politikai és pedagógiai eszközökkel történő javításával, a

peremhelyzetben élők szocializációs problémáinak megértésével és segítségével, a szituatív tanítás módszereivel felnőtteknél és gyermekeknél, különösen kielezett szociális válsághelyzetekben. A munkacsoport első sorban gyógypedagógusokból, diplomás szociálpedagógusokból, diplomás szociálpedagógusokból és ezeken a szakokon tanuló hallgatókból állt, az interdiszciplinaritás szociológusok, pszichológusok, jogászok részvételével volt biztosítva. A munka abban különbözött a jellegzetes szociológiai tényfeltáró kutatástól, hogy kezdettől a konkrét segítés, beavatkozás, megváltoztatás pozícióit tartották fontosnak. Mindig az érintettek tipikus életszituációinak belülről való ismeretére támaszkodva próbálták őket magukat mozgósítani helyzetük javítására, gyermekük jogainak védelmére, a számukra szükséges szociális és pedagógiai segítség kiharcolására. (1., 2., 3., 4.)

A hajléktalanokkal való törődés történeti vonulata Frankfurtban

A témát gyógypedagógus hallgatók gyakorlati terepmunkájuk mellett elméleti szempontból is feldolgozták (5., 6., 7., 8., 9., 10.).

A második világháború bombatámadásai súlyosan érintették Frankfurtot. Az újjáépítés és fejlődés igen dinamikus volt, a lakosság és a munkahelyek száma gyorsan növekedett. A lakáshiányt bunkerek, lágerek, barakkok pótolták. 1953 és 1959-ben egy nagyszabású lakásépítési program igyekezett felszámolni a hajléktalanságot. Egészen eddig a hajléktalan kérdést mint a háború következményét fogták fel. Az ötvenes évek végétől vezették be az ún. „három-lépcsős rendszert”. Háttér magyarázó elvként megjelent az egyénre háritás, vagyis a hajléktalanságot az egyén hibájaként értelmezték. A háború után rövidesen kialakuló gazdasági konjunktúra, a „német gazdasági csoda” feltételei között nem volt igazi megértés a társadalom áldozatai számára. Akinek nem volt lakása, azt rendőrségi úton beutalták egy szükséglakásba. Ha megfelelően viselkedett, akkor kapott egy átmeneti lakást, ahol, bár még mindig primitívek voltak a feltételek, valamivel tágasabb tér jutott egy főre. És csak ha itt is „bevált” viselkedésével, akkor utaltak ki számára egy ún. szociális lakást. A szükséglakások egy-egy meghatározott városrészbe történő telepítése fokozta az érintettek izolációját, diszkriminált helyzetét, a primitív körülmények inkább elrettentőek, mint vonzóak voltak, és fokozták a hajléktalanok ellenérzését ezekkel szemben. Gyakori volt, hogy a beutalást nem fogadták el, vagy röviddel a szükséglakásba történt beutalás után újra kiköltöztek. A '60-as években megpróbálták a hajléktalanokat az újonnan épülő lakótelepek

lakosai közé integrálni. Ugyanebben az időben Giessenben és Marburgban is többirányú aktivitás indult el, főleg az SPD frakció kezdeményezésére, egy új koncepciójú hajléktalan-program megvalósítására. Ebben jelentős szerepe volt a giesseni *Horst Eberhardt Richternek*, a szociális medicina neves képviselőjének, aki diákjaival együtt beköltözött a hajléktalanok közé, hogy sajátos világukat, gondolkodásmódjukat megismerve, mintegy a hatóságokkal szemben is védeni tudják őket. *Richter* ebből az időből származó könyvei (11., 12.) nagy feltűnést keltettek, és ezzel a társadalom bizonyos szociális érzékenységet mutató rétegét megnyerte az ügynek. *Iben* és munkacsoportja pedig akkor még Marburgban dolgozott ki olyan szempontokat, amelyek alapját képezték a hesseni szociális minisztérium új hajléktalan politikájának (13.). Ez a szempontsor és javaslat a frankfurti 3 lépcsős rendszer kritikájára épült. 1973-tól indult el az új koncepciójú szociális munka. Ebben először is igyekeztek a régi fogalmak ellen szót emelni. A hatóságok a hajléktalanok egy részét „zavart okozó elemnek”, „problémás családnak” minősítették, amivel fokozták a lakosság ellenérzését irántuk. Az akkori szociális munkában résztvevő diákok nagy része a baloldali diákmozgalmak sodrásában tanulta a szociálkritikai gondolkodást és a hátrányos helyzetűekkel való szolidarizálást. Ebben a gondolkodásmódban fontos volt minden diszkreditáló szóhasználat ellen is küzdeni. Egyik legfontosabb feladatuknak azt tartották, hogy a sok emeletes házak szociális lakásaiba telepített, főleg külföldi vendégmunkás és a társadalom peremére szorult családok súlyos integrációs gondjait enyhítsék. Különösen ott okozott ez igazi gondot, ahol a régi koncepció szellemében úgy telepítettek családokat egy-egy házba, hogy pl. a felső emeleteken lakó rendőrcsaládoknak kellett az alsóbb emeleteken lakó „zavaró elemekre” vigyázniuk, ami súlyos konfliktusokhoz, megoldhatatlannak tűnő feszültségekhez vezetett.

Iben és gyógypedagógus hallgatókból álló munkacsoportja abból indultak ki, hogy az érintettek önszerveződését kell segíteni, érdekeltté kell őket abban tenni, hogy helyzetük javításáért küzdjenek. Segítettek nekik beadványok, folyamodványok, tiltakozások megszervezésében, elkísérték őket a hatóságokhoz, „tolmácsolták” kívánságaikat, jogos követeléseiket. Fontosnak tartották, hogy lakásaik infrastruktúrájának kialakításában, illetve javításában tevőlegesen részt vegyenek. Ennek a munkának fontos része volt, hogy a külföldi vendégmunkások és hátrányos helyzetű családok gyermekei számára ún. játszó-szobákat szerveztek, ami megelőzte, hogy ezek a gyerekek az utcán nőjenek fel. Nyelvi szocializációjuk segítése a befogadó

kultúrával való ismerkedés, a saját etnikum és réteg hagyományainak ápolása egyaránt szerepelt a játzó-szobák programjában.

A '70-es évek végétől kezdve változott a szociális munka jellege. Az eddig főleg politikai elkötelezettségű diákmozgalmakban érlelődött egyetemi hallgatók és tanáraik által vezetett politizáló szociális munkát felváltotta az előtérbe kerülő pszichologizáló szemlélet, mely elsősorban terápiának, társadalmi méretű terápiának fogta fel a hajléktalanokkal való foglalkozást. A szegénység és diszkrimináció által okozott pszichés zavarok gyógyítására helyezték a fő hangsúlyt. E szemlélet és a politizáló felfogás éles ellentétben állt egymással.

A '80-as évekre alakult ki végre az az elméleti és gyakorlati összefogás, amely minden erőt tömörít a kérdés megoldására, és engedi itt is a sokszínűséget, pluralista szerveződések, egymás mellett is létező szolgáltatások és segítők rendszerét. Vallásos segítők, egyházi szervezetek, baloldali elkötelezettségű, politizáló szociális munkások és terápiát hozó pszichológusok segítségével egyaránt szerepel a '90-es évekre kialakuló szociális munkában (14.).

Kialakítottak a '80-as évek közepétől kezdve egy olyan rendszeresen összeülő gréniumot, ahol minden irányzat és szervezet képviselve van (15.). Ők adnak tanácsot a politikusoknak a '90-es évekre újra más formában jelentkező szegénységkérdés leküzdéséhez. Az új munkanélküliség, a menekültek számának növekedése, a gazdasági dekonjunktúra áldozatainak megjelenése, az idősek körében létező szegénység mind új feladatokat jelentenek a '90-es évek szociális munkájában.

Az említett sokoldalú összefogás alapján - jótékonyági szervezetek, szociális hatóságok, egyetemi intézmények, tudósok közreműködésével - készítették el 1989-re azt a „Jelentést” a szegénység méreteiről és megjelenési formáiról a Szövetségi Köztársaságban, amely alapot ad a szociálpolitikai koncepciók kidolgozásához (16.).

E jelentés külön foglalkozik:

- a szegénység definíciójával,
- a szociális kiadások elemzésével a segélyben részesülők szempontjából elemezve a kérdést,
- a szegénység és munkanélküliség népgazdasági hatásával,
- a munkanélküliek,
- a külföldiek,
- a menekültek,
- a pszichés betegségben szenvedők,

- a fogyatékosok,
- a hajléktalanok és nem letelepedettek,
- az öregek,
- a sok gyermekesek,
- a csonka családok,
- a nők,
- az üldözöttek között fellépő és terjedő szegénységgel.

A szegénység definíciója

A szegénységkutatásban a szegénység definíciójának sokféle megközelítést lehet megtalálni. A harmadik világ szegénységével összehasonlítva jóléti országok relatív szegénységéről szoktak beszélni (17.), ami azonban nem jelentheti azt, hogy a jóléti társadalmakban meglévő szegénységet bagatellizálni lehetne. Gyakran a szegénységet egyszerűen anyagi oldalról definiálják és a jövedelem alapján veszik tekintetbe. Hauser (18.) a nettó jövedelem egy főre jutó összegét veszi figyelembe és ezt három lehetséges modellen a társadalomban kiszámított átlagjövedelemhez viszonyítja. Az egyik modell a szegénység határát az átlagjövedelem 40%-ához, a másik 50%-ához, míg a harmadik 60%-ához rendeli. Ez önmagában is problematikus, hiszen világos belőle, hogy a szegénység méretei az adott országban attól függenek, hogy hol húzzák meg az önkényes határt. Így pl. a 40%-os határvonás esetében a lakosság 2,6%-a minősült az NSZK-ban szegénynek, míg a 60%-os határ esetében ez az érték 19,5% volt. Természetesen ez nem mindegy a szociális kiadások, segélyezések költségeinek tervezésénél. (19.). Újabban az egész élethelyzet figyelembevételét javasolják a jövedelem tekintetbe vétele mellett (20.). E koncepcióban lényeges, hogy a szegénység nemcsak anyagi probléma, hanem az életmódot és a szociális tevékenységeket is jelentősen befolyásolja. A szegénység pszichés és szociális következményei szempontjából fontos, hogy átmeneti, vagy tartós jellegű-e. A tartós szegénység talaján alakul ki a szegénység sajátos kultúrája, amelynek ismerete, figyelembevétel a szociális munkában legalább olyan fontos, mint az anyagi segítségnyújtás (21.). A szegénységet nem lehet egyszerűen az egyén individuális alkalmatlanságára redukálni, hiszen a jelenség az adott társadalom elosztási rendszerének, e rendszer hátrányokat, egyenlőtlenségeket kialakító mechanizmusának tükröződése.

Az okok és következmények bonyolult összefüggését illusztrálja Tschümpelín (22.) ábrája: „A szegénység pentagon modellje”.

A szegénység pentagon modellje

Rendszerező-interakcionista modell (Tschümpelín, 1988.)

- Öregkor/Betegség/Fogyatékoság/Elesettség
- Hiányosságok az intellektuális képességekben
- Szocializációs hátrányok
- Stigmák, diszkrimináció
- Passzivitás/Fatalizmus/Kábítószerfogyasztás
- A jövőre irányultság és a frusztráció - toleranciahiány
- Túltengő „elváró” magatartás, hiányos teljesítményképesség

Ebben a modellben a személyes tulajdonságok, az élmény és tapasztalati tér mozzanatai összefüggésbe kerültek a szociális, a normatív és a

Egyéni biográfia, személyiség

Szociális kapcsolatok

- A család és a rokonság jelentőségének, szerepének csökkenése.
- A kis családok krízisfogékonysága. Válások.
- A gyermek egyedül nevelése.
- Anonim lakáskörülmények, a szomszédokkal való kapcsolattartás nélkül.
- Hiányos emberi kapcsolatok a munkahelyen.

Munka, jövedelem

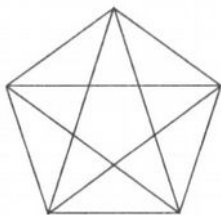
- Hiányos iskolázás, szakmai képzés.
- A munkafolyamatok racionalizálása - kevesebb lehetőség a teljesítmény-gyengéknek - a tanulatlan munkás iránti piaci igény beszűkülése - alacsony bér.
- Növekvő földrajzi és szakmai mobilitás követelmények.
- Rossz munkaelosztás, túl kevés részdíjazás munka
- A szociális biztosítási rendszer hiányzó elemei, alacsony családi pótlék a gyermekneveléshez.
- Munkanélküliség.

Társadalmi értékorientáció

- A természetes szubszidiaritás átalakulása mesterséges, jogi elosztási rendszerben, szociális jogok előtérbe kerülése az inter-perszonális felelősség helyett.
- A személyi autonómiára épülő, önmegvalósítást igénylő törekvések.
- A fogyasztáson túlmutatató nyereség a szociális státusz és az önértékelés alapján
- Extrém teljesítmény igénybevétel.

Kiadások, fogyasztás

- Agresszív reklámpolitika, túlméretezett fogyasztási igény.
- Eladósodás, fogyasztási hitelek.
- Növekvő szabadidő kiadások.
- Alapszükségletek kielégítéséhez szükséges költségek túl magas volta (lakás, betegségbiztosítás, táplálkozás).
- Hiányzó idő a gazdaságos bevásárlásokhoz.
- A gyermekek mások által történő nevelésének, gondozásának magas költségei.



gazdasági keretfeltételekkel. Ez a modell lehetővé teszi, hogy az egyoldalú értelmezéseket elkerüljük és ugyanakkor mégis biztosítja az egyes tényezők elkülönítését, miután lehetetlen volna az összes faktor egyidejű vizsgálata és főleg befolyásolása. E pentagonban felsorolt tényezők azonban korántsem jelentik az okok és következmények teljes lehetséges listáját. Egyes tényezők egyszerre lehetnek okok és következmények is. Egy átgondolt szociálpolitikai koncepció a pentagon minden egyes sarkán megkísérel startégiát kialakítani.

Gyógypedagógiai és szociálpedagógiai feladatok a szegényekkel, hajléktalanokkal, külföldi vendégmunkásokkal, menekültekkel való munkában

Gerd Ibennek és gyógypedagógus hallgatókból, doktorálókból álló munkacsoportjának a hetvenes évek közepe óta végzett gyakorlati munkájában nem különül el élesen és fogalmi differenciáltságban, hogy mi ebben a szociális munka, mi a szociálpedagógiai tevékenység és mi azoknak a gyógypedagógusoknak a kompetenciája, akik akár a tanulásban akadályozottak, akár a viselkedési feltűnőséget mutató gyermekek pedagógiájában specializálódtak. Az egyetemen a téma iránt érdeklődő hallgatók és doktorálók ún. projekt-szemináriumokban dolgozták fel az elméleti problémákat és rendszeresen megbeszélték, kiértékeltek, reflektáltak saját gyakorlati munkájukat, tapasztalataikat.

A munkacsoport tapasztalatai három fogalom és egyúttal hívószó alá rendezhetőek, ez egyben jelzi munkájuk súlypontjait és irányultságát. E három fogalom:

- 1) Peremhelyzetben élő csoportok (Randgruppen) gyerekek. Szocializációs lehetőségek.
- 2) A szituációs kiindulási tézis. (Az érintettek helyzetét figyelembe vevő munka stratégia) (Situationsansatz)
- 3) Tevékenységvezérelt kutatás, vagy akciókutatás. (Handlungsforschung) (23.)

A következőkben főleg a 2. és 3. tézis részletesebb kifejtésére szorítkozom.

A szituációs kiindulási tézis eredete, a kutatócsoport példaképei

Gerd Iben legerőteljesebben *Paulo Freire* (24., 25.) munkásságára támaszkodott, tőle tanulta (a szó gyakorlati értelmében is) a peremhelyze-

tűek világának megértését, a velük való szolidarizálást és az erős elkötelezettséget, hogy rávegye őket arra az útra, amely saját aktivitásuk mozgósításával kivezet a reménytelenségből. A karizmatikus hatású brazil szociálpedagógust többször felkereste Recife-ben, személyesen részt vett az analfabétáknak rendezett „alfabetizáló” tanfolyamokon, politikai mozgósító gyűléseken, a gyermekeket tanító felnőtt kurzusokon, fiatalok és gyermekek különböző csoportos foglalkozásain. Paulo Freire alapfelfogása az volt, hogy minden elnyomott emberben - ha lappangva is, de - megvan az igény a szabadságra. Ahhoz viszont, hogy súlyosan megterhelő, elnyomó helyzeteket el lehessen viselni, az emberek öngazdoló teóriákat dolgoznak ki („így volt ez mindig is, apáink idejében is”, „az Isten rendelte így, mit tehetünk ellene”, „ennyit érdemeltünk a sorstól” stb.). Ezek az elméletek segítik a sorsukba való beletörődést, hamis tudat alakul ki, és ez újra csak az elnyomás alátámasztását erősíti. Lehetséges, hogy az elnyomottak csoportjában valaki megpróbál másképpen gondolkodni, kitörni ebből a megbéklyózó gondolkodáskörből. Azonban, ha az elnyomó feltételek olyan erősek és teljesen megváltoztathatatlanok tűnnek (mint pl. a jobbszélű intézmények), akkor az elnyomottak csoportja gyakran maga is elnyomással válaszol a kitörni akaró felé. Ilyenkor van szükség olyan külső impulzusra, segítségre, amely más történelmi tapasztalatokra építve mutat járható kiutat az elnyomásból. Ilyen gondolati háttérrel szervezte Paulo Freire politikai célú alfabetizáló tanfolyamait. Ehhez azonban az is szükséges, hogy egyidejűleg más külső erők is segítsenek az elnyomás felszámolásában, mint pl. Freire idejében a populista brazil mozgalom tette ezt.

Ibenék másik elméleti bázisa az *Illich* által a „társadalom iskolátalanításának” nevezett mozgalom (26.) és a körülötte kialakult vita volt. Az amerikai és angol „szabad iskola”, „nyitott osztály” mozgalom is abból indult ki, hogy a gyermekek életében fontos mozzanatok olyan alternatív tanulást tesznek lehetővé, amely során nagyobb a tanulási hatékonyság, mint amit a középosztály-normákra épülő iskolai tantervekkel el lehetett érni.

Olaszországban volt a század ötvenes-hatvanas éveiben egy azóta igen híressé vált, a hátrányos helyzetű gyerekekre koncentrálnak pedagógiai kísérlet: A tanulók által vezetett iskola Barbianában. A Don Lorenzo Milani által szervezett iskolában a tanulók maguk határozták meg, hogy mit és miért akarnak tanulni. Életpraktikus önszerveződésük olyan kreatív képességeket fejlesztett ki bennük, melyek az *Ibenék* által végzett utóvizs-

gálatok (27.) tanúsága szerint egész életüket pozitívan befolyásolták. A másik fontos tapasztalat Barbianaban az volt, hogy azok, akik a hagyományos iskolában tipikusan bukók, sikertelenek voltak, a saját helyzetből meghatározott tanulás során sikeresnek bizonyultak, mint erről a volt barbianai tanulók később maguk beszámoltak egy képzeletbeli tanítónőhöz írt levélben, ami egyúttal a hagyományos pedagógia kritikája volt és az alternatív pedagógia szószólója lett (28.).

A munkacsoport hallgató tagjainak ajánlott első olvasmányok között szerepelt mindig a Lewis által 1961-ban írt szépirodalmi mű a „The children of Sanchez” (Magyarul is megjelent az Európa Kiadó gondozásában, 1968-ban), „Sanchez gyermekei” címmel), amelyben érzékletesen tárul fel a szegények világa, a gyermekek megkapóan leírt élethelyzete, természetes törekvésük a helyzet jó elemeinek megragadására, egészében a „szegénység kultúrája”.

Hátrányos helyzetű gyermekek tipikus élethelyzetének beemelése a tanulási folyamatba

Az ún. „kulshelyzetek” feltárása volt tehát a kutatócsoport első feladata azzal a feltételezéssel, hogy ezeknek a helyzeteknek az élményei, ismertsége és a megváltoztatás igénye motiválni fogják a tanulást. Az első nehézség azonban már abban megmutatkozott, hogy hogyan lehet ezeket a helyzeteket meghatározni, ki tudja jelentőségüket felbecsülni. A szituatív elvre épülő tanítás ellenzői gyakran azt az ellenérvet hozták fel, hogy így a nevelésben nem lehet semmi rendszeresség, tervezés, az egész a spontaneitásra épül. Ez azonban nem így van. A szituatív elvre épülő tanulás és tanítás is lehet tervszerű és rendszerben gondolkodó, csak éppen kiinduló tézise a gyermek szociális tapasztalatainak beemelése a tananyagba. Abból kell kiindulni, ami a gyermek számára fontos és ismert, ami foglalkoztatja és ami nehézséget jelent számára. A munkacsoportnak 1981-ben megjelent egy könyve: „Nevelői hétköznapiak, szituatív munka szociálisan hátrányos helyzetű gyermekekkel” (29.) címmel, amely igen nagy népszerűsége tett szert. Második, átdolgozott kiadása 1990-ben látott napvilágot, jelezve az azóta is megmutatkozó nagy érdeklődést pedagóguskörökben. A munka teljesen a gyakorlati tapasztalatokra épít, átfogja a gyerek-pedagógus viszonyt, a pedagógus-szülő viszony új alapokra helyezését, a tágabb szociális környezettel való súrlódásokat, a „gettóból” való kitörési kísérleteket, az iskolaigazgatókkal, szakfelügyelőkkel való „hadakozás”

tipikus helyzeteit és argumentumait. Mintegy kiegészítésképpen jelentek meg tematikus gyakorlati füzetek is, amelyek feldolgozzák a tipikus kulcshelyzetek tapasztalatait (30., 31., 32.). Ilyen helyzetek pl. az evés, a főzés, amelyek azonban nem úgy épülnek be a heti órarendbe, hogy kötelezően pl. kedden 10-12-ig főzési gyakorlat van, hanem aktualitásokhoz kötődnek: pl. születésnaphoz, vagy otthon az egyik gyerek családjában nincs tűzhely, sosem eszik meleget, főzzünk neki!, vagy: pl. a török gyerek meg akarja ismertetni osztálytársait a náluk legkedveltebb étellel, stb. Tipikus élethelyzet a gyerekek számára, hogy nem értik meg őket a bevásárlásnál, azt hiszik az eladók, hogy lopnak. Ha orvoshoz mennek, gyanakodva nézik őket, hogy nem tiszták. A külföldi gyerekek állandóan találkoznak azzal, hogy a befogadó ország lakosai a gyermek hazájáról alig tudnak valamit. A szülők munkanélkülisége, alkoholizmusa, a hivatalokkal, rendőrséggel való konfliktusok megbeszéléséhez azonban nem elsősorban beszédterapeuták, vagy beszédpedagógusok segítségét igénylik, és nem a klasszikus logopédiai beszédfejlesztő módszerekre támaszkodnak. Először abból indulnak ki, hogy fel kell ébreszteni a gyermek kommunikációs igényét. Az óvodás korúakat foglalkoztató játszó-szobákban és az iskolások részére szervezett iskolán kívüli szociálpedagógiai fejlesztő központokban a gyerekek megtanulják, hogy vannak emberek, akik számára az ő közléseik fontosak, akik igazi érdeklődést mutatnak az iránt, hogy mi történt velük otthon, ki bántotta őket, milyen kívánságuk nem teljesült, ki beteg otthon stb. Ehhez rajzolást, gesztusbeszédet egyaránt felhasználnak. Fontosnak tartják, hogy a gyógypedagógus, vagy szociálpedagógus, aki ilyen munkával foglalkozik, a külföldi gyerekek nyelvét elemi szinten ismerje, a saját anyanyelven pedig azt a dialektust, vagy „szubkultúra nyelvet”, amit azon a környéken beszélnek. Szerepjátékokkal megelevenítik, hogy mit kell csinálni, ha valaki nem érti meg amit mondunk, hogy kell és lehet újra próbálkozni. A játszó-szobákban az írott nyelv jelentőségének élményét próbálják a gyerekekhez közel hozni, hogy majd az iskolában motiváltak legyenek az olvasás, írástanulásban. Pl. elmennek sétálni és a később érkezőnek „levélben” üzenetet hagynak, hogy hova mentek. Ugyanazt a levelet több felnőttnek megmutatják, mind ugyanazt tudja belőle „kiolvasni”, ill. elolvasni. Ha ugyanezt rajzzal csinálják, nem biztos, hogy ennyire egyértelmű lesz az „üzenet”. A szimbólumokkal ismerkedés fontos előjátéka az igazi olvasásnak. A sokféle nemzetiségű és réteghelyzetű gyermek együttes jelenléte a peremhelyzetű csoportokban az „interkulturális tanulás” lehetőségét kínálja. Ez az, ami többletként jelentkezik azok

számára is, akik esetleg nem hátrányos helyzetűként, főleg külföldiekkel fölülreprezentált iskolákban tanulnak.

Metodikai szempontból értékelve a szituációs tanítási elvet, arra a megállapításra jutottak, hogy az érintettek valóságos élethelyzetéből kiinduló tanítás olyan tanulási folyamatokat hoz mozgásba, amelyek során az ismeret-elsajátítás mellett az érzelmek és az éntudat is fejlődik. Hátrányos helyzetű gyerekeknél különösen fontosnak tartják az önértékelés és az önérvényesítés képességének fejlesztését. Ehhez olyan pedagógusokra, gyógypedagógusokra, szociálpedagógusokra van szükség, akik a gyerekekkel való bánásmódba a dialógikus elemet be tudják vinni, akik képesek a tekintélyelvű tanítóból a világ és a gyerek világa közötti közvetítővé, illetve katalizátorrá válni (33.). A tanító, tanár szerep meglehetősen kényes ezen a ponton, a gyerekeket és családjaikat belülről ismerő, velük szolidarizáló, őket védő, értük harcoló segítő mégsem lehet egyszerűen „haver”, vagy cinkostárs. Hogy e speciális pedagógiai területen dolgozó fiatal hallgatók erre képesek legyenek mire képzésük befejeződik, sokféle lehetőséget kínálnak a projekt-szemináriumok. Egyrészt az új hallgatók a „terepre” mindig tapasztalt „tutorokkal”, felsőbb éves hallgatókkal vagy tanáraikkal kerülnek. Élményeiket, tapasztalataikat mindig rendszeresen megbeszélik, az olvasott szakirodalom alapján elméleti keretbe illesztik és érzelmileg is feldolgozzák, reflektálják azokat. A gyerekekkel folytatott nyelvi fejlesztés, játék, kirándulás, mindennek az előkészítése, tervezése, a családlátogatások és a szociális hivatalokkal, gyámhatósággal, rendőrséggel folytatott tárgyalások, „küzdelmek” így épülnek egységes rendszerbe, és így válnak tulajdonképpen „tevékenységvezérelt” kutatássá, vagy más néven *akciókutatássá*.

Irodalom

1. Iben, G.: *Obdachlosigkeit von Familien und Alleinstehenden in Frankfurt/Main*. 2. Iben, G.: *Kinder am Rande der Gesellschaft*. München 1986. 3. Iben, G.: *Randgruppen der Gesellschaft*. München 1971. 4. Iben, G.: *Gemeinwesenarbeit in sozialen Brennpunkten*. München 1981. 5. Bous, K.: *Zur Geschichte der Obdachlosenarbeit in Frankfurt*. Unveröffentl. Examensarbeit, Frankfurt 1976. 6. Farr, J., Schafer, R.: *Nichtsesshaftigkeit. Gesellschaftlicher und psychosozialer* 7. Jager, Th.: *Geschichte der Gemeinwesenarbeit in Frankfurt*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Frankfurt 1976. 8. Weyer, E.: *Obdachlose und ehemals Obdachlose*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Frankfurt 1978. 9. Mihm, D.: *Bedingungen und Möglichkeiten der sozialen Entwicklung in einer kommunalen Notunterkunft am Beispiel des Wohnwagenstandplatzes Bonames*. Unveröffentl.

Diplomarbeit, Frankfurt 1977. 10. Beetz, H., Becker, R.: *Die Möglichkeiten und Grenzen der Selbsthilfe von Wohnungslosen*. Unveröffentl. Diplomarbeit, Frankfurt 1988. 11. Richter, H. E.: *Lernziel Solidarität*. Reinbeck bei Hamburg, 1974. 12. Richter, H. E.: *Die Gruppe Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien* Reinbeck bei Hamburg, 1972. 13. Hessischer Sozialminister: *Erlass „Hilfen für Obdachlose“* Wiesbaden 1973 und 1983. 14. Caritas Verband Frankfurt: *Arbeit in Frankfurter sozialen Brennpunkten*. Frankfurt 1985. 15. Arbeitsgruppe „Armut und Unterversorgung“: *Reichtum und Armut in Deutschland* Frankfurt 1990. (ISS.) 16. *Armutsbericht des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes für die Bundesrepublik Deutschland: „... wessen wir uns schamen müssen in einem reichen Land...“* Blätter der Wohlfahrtspflege 136 Jg. 11-12. 1989. 269-348. 17. Stiefel, M. L.: *Gibt es Armut in der Bundesrepublik? Von den Schwierigkeiten, darauf eine Antwort zu finden*. In: *BldW*. 1986. p. 251. 18. Hauser, R.: *Ergebnisse der Armutsforschung in der Bundesrepublik Deutschland* In: *Akademie der Arbeit in der Universität Dortmund. Mitteilungen. Neue Folge* 38. 1988. p. 5. 19. Hartmann, H.: *Offizielle und alternative Armutsgrenzen in der Bundesrepublik Deutschland: Definitionen, Indikatoren und aktuelle Erscheinungsformen*. In *BldW*. 1986. p. 259. 20. Wendt, W. R.: *Ein Konzept der Lebenslage*. In: *BldW*. 1988. p. 79. 21. Eberwein, H. (Hrsg.): *Verstehen sozialer Randgruppen*. Berlin, 1987. 22. Tschümperlin, P.: *Erklärungen der Armut, Konsequenzen für die öffentliche Fürsorge. Referat der Schweizerischen Konferenz für öffentliche Fürsorge*. 14. 6. 1988. *Brunnen*. 23. Iben, G.: *Lernen in Situationen*. *Päd. extra Sozialarbeit* 3. 1980. p. 21-36. 24. Freire, P.: *Pädagogik der Unterdrückten*. Reinbeck, 1979. 25. Freire, P.: *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Reinbeck, 1977. 26. Illich, I.: *Entschulung der Gesellschaft*. Kösel Verlag, München 1972. 2. Aufl. 158. p. 27. Brink, L., Thies, L., Iben, G.: *Nachforschungen in Barbiana. Alltag und Folgen der Schülerschule*. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 1984. 114. p. 28. Andre, M., Langer, A. (Übersetzer): *Die Schülerschule, Brief an einer Lehrerin*. Berlin 1980. 29. Iben, G. (Hrsg.): *Erzieheralltag. Situatives Arbeiten mit sozial benachteiligten Kindern*. Otto Maier Verlag, Ravensburg 1981. 2. Aufl.: Matthias Grünewald Verlag, Mainz 1990. 30. Bingel, I., Drygala, A.: *Arm und reich sein Pädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern*. Ravensburg 1980. 31. Chassé, K. A. ua.: *Zur Schule gehen. Pädagogische Arbeit mit sozial benachteiligten Kindern*. Ravensburg 1980. 32. Eggert, A. ua.: *Spielen und kochen. Pädagogische Arbeit mit sozial behachteiligten Kindern*. Ravensburg 1980. 33. Iben, G. (Hrsg.): *Das Dialogische in der Heilpädagogik. Dozententagung*. Matthias Grünewald Verlag. Mainz 1988. 370 p.

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

*SOTE Neurológiai Klinika (Budapest)
Beszédgondozó Rendelés*

A DADOGÓ KEZELÉSRE JELENTKEZIK

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 1991. június 7.)

Dolgozatunkban azt az eseményt dolgozzuk fel, amikor a dadogó (egyedül, szülővel, hozzátartozóval) a logopédusnál kezelésre jelentkezik. Az itt történő rövid beszélgetésnek az a célja, hogy vállalkozik-e a kezelésre vagy sem. Ezért e beszélgetés után azt javasoljuk a dadogónak, hogy gondolja meg az itt hallottakat, majd a kezelési anyagot jelentő könyvet (A dadogók komplex kezelése) nézze át, olvasson bele és ha mindezek után úgy gondolja, hogy tudja már, mire vállalkozik, s ehhez van kellő elhatározottsága is, akkor jelentkezzen ismét, elkezdhetjük a kezelést. Általában 2-3 hét után szoktak jelentkezni a dadogók azzal, hogy döntöttek, vállalkoznak a kezelésre. Ezzel az ún. döntési idővel a kezelt-kezelő egyeztetési elvárásait, lehetőségeit, ami a kezelés jó előkészítettségét eredményezi és a logopédiai kezelést abbahagyók száma is csökken (a kérdéséhez tartozik, hogy a vizsgálatra jelentkezetteknek mintegy 20-25%-a nem jelentkezik ismét).

Felmerült a kérdés, hogy kell-e mindig, minden kezelésre jelentkező dadogónak döntési időt hagyni. Véleményünk szerint igen, mert a dadogó így tudatosabban, a rá váró feladatok jobb ismeretében indul a kezelésnek, de indokolja ezt a módszertani megoldásunkat a logopédiai rendelés forgalma is, mert azonnal nem tudunk mindig, mindenkit fogadni. Mindezek ellenére a kérdést nem szabad mereven kezelni, bizonyos esetek indokolhatják ennek a módszertani lépésnek az elhagyását (akut esemény, lelki tünetek hangsúlyossága, rossz lelkiállapota stb.).

A fenti gondolatból következik, hogy mindenképpen kerülendőnek tartjuk azt a gyakorlatot, amikor a dadogó kezelésre történő jelentkezését

telefonon vagy levélben fogadjuk el és csak az első foglalkozáson derül ki, hogy a dadogó elvárása és a kezelő elvárása, a kínált szakmai elképzelés nem egyezik. A dadogó és a kezelő logopédus e rövid személyes találkozója mindkettőt megóvja ettől a felismeréstől.

E találkozáson, ami ne tartson tovább 20-25 percnél, a logopédusnak a következőkre kell ügyelnie és a következő „kötelező” kérdései vannak.

a. Amire a logopédusnak ügyelnie kell

- A dadogók e helyzetben, elhatározásukból adódóan többnyire erősen motiváltak. Ezért hallgatásunkkal, türelmünkkel, a nehézkes beszédakciók szelíd átvállalásával, az együttérzés verbális-nemverbális lehetőségeivel segítsük őket kifejezési, érintkezési nehézségeikben (ez nemcsak az adott helyzetre van jó hatással, hanem bizalommal töltheti el a dadogót a jövőt, a kezelést illetően is.)

- A beszélgetés során feltett, érintett rövid kérdésekre kapott válaszokat helyütt ne elemezzük, ne keressünk ezek között összefüggést stb. (ez majd a kezelés feladata lesz), itt elégedjünk meg a kapott tényszerű adatokkal.

- A tárgyalt kérdések néhány helyen átfedést mutathatnak komplex módszerünk egyéb vizsgálati-kezelési lépéseinél feltett kérdésekkel. Ezért hangsúlyozzuk, hogy itt csak röviden és általánosságban tájékozódik a logopédus, és tájékoztatjuk a dadogókat.

b. Amit a logopédusnak kérdezni kell

- Akár egyedül jött a dadogó, akár kíséri valaki, ebben a helyzetben mindig csak a dadogóval beszéljünk, „tárgyaljunk”, mert róla van szó és lesz a jövőben is. Az első kérdésünk a dadogóhoz, hogy ki akarta, ki kezdeményezte a kezelésre jelentkezést: a dadogó vagy a hozzátartozó. Amennyiben az utóbbi, úgy mondjuk el, hogy az egész kezelés a dadogó önálló munkájára épül, ezért a kezelés kimenetele, eredményessége a dadogó munka-, ill. gyógyulási szándékától, akarásától, kitartásától függ, s ha ez nincs (csak a szülő, a hozzátartozó akarata van meg), akkor nem javasolt most a kezelés megkezdése. E résznél kérdezzük meg a dadogót, hogy szerinte most mi tette időszerűvé a kezelésre jelentkezését, miért várt panaszainak kezeltesével, nem zavarta-e eddig, most mi, és miért zavarja.

- El kell mondanunk a dadogónak, hogy a kezelés meddig tart, s együttdolgozásunk mellett naponta otthon gyakorolnia kell, tehát életében ennek a munkának „helyet kell csinálnia”, eddigi életrendjét, dolgainak

fontossági sorrendjét meg kell változtatni. Mondjuk el azt is, hogy mi várható a kezeléstől, mit tud ma a logopédiai tudomány tenni a dadogókért (reálisan beváltható eredményekre hivatkozunk), és azt is említsük meg, hogy mi várható, ha egy dadogót nem kezelnek.

E résznél még utaljunk a kezelés befejezése utáni időre, az utógondozásra is.

Kérdezzük meg, hogy kezelték-e már a dadogót tartósan, befejezett kezelésben részesült-e, kinek a hibájából szakad meg (szakadtak meg) kezelése (kezelései).

- Tudnunk kell a dadogó eddigi iskolai teljesítményeit, iskolai végzettségét, foglalkozását, valamint, hogy „jó helyen van-e az életben” (azaz dolgozik és családban él).

- Meg kell tudnunk, hogy a dadogó beszédhibájához társulnak-e egyéb testi-lelki tünetek. Amennyiben igen, azokat már a „döntési” idő alatt kivizsgáltatni, kezeltetni kell, amihez ajánljuk fel segítségünket is (ezzel a lépéssel segítjük annak a kérdésnek a tisztázását, hogy a dadogó panasz és tünetegyütteséből mi tartozik a logopédusra és mi nem).

A beszélgetés végén a logopédusnak a következő kérdésekre kell tudni választ adni:

- van-e gyógyulási motívuma a dadogónak,
- az együttműködés várható színvonala (mentális színvonal),
- vannak-e társult, járulékos testi-lelki tünetek, s azzal van-e teendő.

HALLÁSSÉRÜLTEK TOVÁBBTANULÁSI LEHETŐSÉGEI, KÜLÖNÖS TEKINTETTEL A GIMNÁZIUMRA

DR. CSÁNYI YVONNE

(Közlésre érkezett: 1992. március 2.)

„A hallássérültek eredményes társadalmi beilleszkedésének előkészítése” c. kutatás egyik témája a hallássérültek gimnáziumi tagozatának megszervezése volt. Ez egy újabb szervezési forma bevezetését jelentette, mivel ezt megelőzőleg a Hallássérültek Országos Szövetsége közreműködésével a dolgozók gimnáziuma esti tagozatának látogatása volt csak lehetséges, ifjúsági tagozatos délelőtti oktatás nem létezett.

Az elmúlt években kezdetben a VI. kerületi Asztalos János Dolgozók Gimnáziumával, majd a Szabó Ervin Gimnáziummal (XIII. kerület) kooperálva sikerült a hallássérültek négy gimnáziumi évfolyamát kialakítani. Jelenleg 34 fő tanul ebben a keretben, s további 9 fő egyedi integráció formájában a hallókkal ugyanebben a gimnáziumban.

Valamennyi tanuló felvételét pályaalkalmassági vizsgálat előzi meg. Ennek feladata: mérlegelni, bírja-e a tanuló ezt az oktatási formát, ill. nem túl jó-e erre, vagyis nem volna-e inkább alkalmas az egyedi integrációra. Eddig a szülő kifejezett kérésére ellenére visszautasítani nyolc tanulót kellett, s voltak, akiket ún. próbaidőre vetünk fel (idővel le is morzsolódtak). A pályaalkalmassági vizsgálatokat Simon Mária pszichológus végzi. A tanulmányok megkezdését követően sor kerül még egy további komplex pszichológiai - gyógypedagógiai - vizsgálatra is, melyet Zsoldos Márta pszichológus végez. Ennek célja a további adatgyűjtés a fiatalok személyiségéről, kommunikációs szintjéről. E vizsgálat későbbi megismétlésével szeretnénk nyomonkövetni a tanulók fejlődését.

A továbbiakban néhány adatot kívánok kiemelni a vizsgálatokból annak

hangsúlyozásával, hogy ezek a tanulók mindenképpen növendékeink „elit”-jéhez tartoznak, tanulmányi eredményeik meghaladták az általános iskolában az átlagot.

- A vizsgált hallássérült fiatalok szociális viselkedése nem megfelelő mértékben flexibilis, az elvárásokhoz mereven kötődnek. Ugyanakkor munkájukban igyekeznek, és képesek viselkedésük hatékony szabályozására, készségesek, többnyire alaposak, pontosak. A munkavégzés terén szociális felelősségérzetük az átlagot enyhén meghaladó.

- Gondolkodásuk dominálón sztereotíp, a szellemi tevékenység iránt csökkent érdeklődést mutatnak. A továbblépés, fejlődés igényét tekintve alulmotiváltabbak, mint a hallók. Problémamegoldásukban önállóságuk kevésbé érvényesül.

- A csoport saját hallássérülésével kapcsolatos tudása hiányosnak mondható. Miközben pontosan ismerik fogyatékoságuk okát és keletkezésének idejét, a súlyosság mértékével egyáltalán nincsenek tisztában. A hallókészülék viselését szükségesnek és hasznosnak tartják, de elsősorban az eredményesebb iskolai előmenetel érdekében, s kevésbé a mindennapos kommunikáció szempontjából.

- Kortárskapcsolataikat iskolai helyzetük, ill. lakóhelyük határozza meg. Gyakran említik a hallási fogyatékos iskolatársi barátságok mellett az otthoni, hétfévi vagy nyári szünidőre korlátozódó halló kortárs kapcsolatokat is, de összeszokott tartós kapcsolat kevésbé fordul elő.

- Fogyatékosága elfogadását illetően a csoport nézete nem egységes. Többen tudatosan háritják, hogy állapotukkal foglalkozzanak, másokban azonban felmerül a pubertás periódusban fokozott hangsúlyt nyerő kérdés: „Mitől lettem hallássérült, mi lenne, ha halló lennék?”

- Az általános tájékozottságot szűrőpróbaszerűen pásztázó kérdéssor alapján viszonylagos jó teljesítményt nyújtott a csoport az emberi szervek működéséről, de igen alacsony szintűek az ismeretek az elemi matematikai - elsősorban mértani - ill. fizikai alapfogalmak szintén (pl. a „hány liter 1 hektoliter” kérdés). A földrajz témakörben helyismeretük sem megfelelő és a politikai tájékozottságot, praktikusabb általános ismereteket igénylő kérdéseknél is lényegesen gyengébben teljesítettek. A gazdasági, társadalomtudományi fogalmakkal kapcsolatos történelmi kérdéseknél igen alacsony volt a csoport tudásszintje.

Az etikai állásfoglalást tekintve igen egyenetlen, hullámzó a válaszok tartalma. Jelentős részben az iskolában szerzett információkra épül.

- A siketek szókinccse átlagosan a hallók 8 éves szintjét közelíti meg, míg a nagyothallóké a 10 és fél évesekével egyenlő. Ez kb. 4000 ill. 5-6000 szóznak felel meg. Ezeket az adatokat Zsoldos 1982-ben végzett hasonló mérésével (Peabody-teszt) összevetve, pozitív változás csak a siketek vonalán tapasztalható, miközben a nagyothallók adatai lényegében megegyeznek a korábbi mérések adataival.

- A csoport kiejtésének érthetősége közepesnek mondható. Logatuomok, azaz értelmetlen szótagok megértését vizsgálva halló személyeknél a magánhangzók 75%-ban, a mássalhangzók 30%-ban voltak érthetők egy 1989-es vizsgálat során.

- A grammatikai teszt - 30 igen gyakori toldaléktípus - adatai alapján a teljesítmény 78%-os, elfogadható. Érdekes módon a nagyothallók nem adtak jobb eredményt a siketeknél, sőt a legjobb átlagot is a legsúlyosabb hallásveszteségű tanuló érte el (1989-es adat).

- Az írásbeli közlés vizsgálatánál (képtörténet) pozitív eredménynek könyvelhető el, hogy a főnevek csak 33%-ban voltak reprezentálva, s jelentős számban jelentek meg igék (18%), illetve ami még ennél is értékesebb, 51%-ban egyéb szófajok. A nagyothallók valamivel kevesebb, de hosszabb mondatokat használtak. Mind a csoport átlagos mondatszám, mind a mondatok hosszúsága megfelelt az eredeti standardban hallók számára megadott értékeknek. Igen pozitív eredménynek tartjuk, hogy a fogalmazványok tartalmi értékelése során az ún. absztrakt szintek (a képen látottaktól való elszakadás képessége) domináltak a konkrétakkal szemben. Örvendetes módon a csoport 77%-a érte el az absztrakt szintet, ami lényegesen jobb eredmény az 1973-ban érettségizett felnőtt siketeknél mért adatnál, ami 30%-os volt.

A gimnáziumi tanulmányok során a beindított csoportok igen sokat fejlődnek. Kemény munka és elég sok kudarcélmény árán megtanulnak az elvárásokhoz igazodni, és ami a legfőbb, önállóan tanulni.

A fejlesztésben kulcsszerepet játszik a gyógypedagógus nevelőtanár. Feladatköre igen széles és sokrétű:

- biztosítja a tananyag maradéktalan feldolgozását valamennyi tantárgyból,
- múzeumlátogatásokat szervez a tananyag szemléltetésére,
- pályaorientációs látogatásokat szervez olyan vállalatokhoz, amelyekben szemléltethetők az érettségihez között pályák,
- egyéni hallás- és beszédnevelést végez,

- egyéni foglalkozásban részesíti a teljes integrációs formában tanuló, ezt igénylő tanulókat.

Örömkre szolgál, hogy a program teljes kifizetésre már 4 nevelő-tanári státus állt rendelkezésre, amelyeket kutatásunk anyagi forrásai helyett fokozottabban a Fővárosi Önkormányzat biztosított.

A tanítás délelőtt zajlik, az órákat a gimnázium tanárai látják el. A tantárgyak között nem kötelezően idegen nyelv is szerepel, erre a tanulók egy része jelentkezik. Testnevelés sajnos nincs. Ennek pótlására a Hallássérültek Országos Szövetségének segítségével sikerül szerződést kötni egy pantomim-művésszel, melynek eredményeképpen heti 2 órában pantomim-mesterséget tanulhatnak a tanulók.

A csoport vidéki tagjai számára kollégiumot sikerült biztosítani. Elvünk volt, hogy ez a hallókkal együtt történjen, így tanulóink 4 halló 2 hallássérült arányban osztják meg szobáikat ugyancsak középiskolás fiatalokkal. Tanulóink kapcsolatai a hallókkal évről évre erősödnek. Az elmúlt tanévben egyes nagyothallók továbbra is a nagyothallók Török Béla iskolájának diákotthonában maradtak.

A gimnáziumi érettségi mellé valamiféle szakképesítést is biztosítani kívánunk a tanulóknak. Ezért örültünk az időközben a gimnáziumban bevezetett fakultatív tárgyaknak megfelelő tanfolyamoknak (SZTK-ügyintéző, programozó). Természetesen e tanfolyamoktól függetlenül tanulhatnak tovább, amennyiben ehhez kedvük van.

A teljes integráció szerint haladó tanulók esetében fontosnak tartjuk a folyamatos kapcsolattartást az osztályfőnökökkel, a haladás állandó nyomonkövetését, s a szükség szerint beállított korrepetáló foglalkozásokat (jelenleg matematika). Kétségtelen, hogy e tanulók nyelvi szintje magasabb, mint a szegregált csoporté, s esetünkben visszalépést jelentene az ifjúsági tagozat. Lehetőségként azonban megmarad számukra is, s amennyiben tanulmányi nehézségeik súlyosbodnak valamilyen oknál fogva, bármikor át tudjuk őket is venni.

A beválás szintjét megjósolni meglehetősen nehéz. Példaként említhetünk egy hallássérült családból származó siket lányt, akinél erősen kétségesnek látszott a kívánságának megfelelő továbbtanulás sikere. Mégis, most már úgy tűnik, teljesen beilleszkedett, s kezdeti nehézségei az első félév után fokozatosan oldódtak.

A továbbiakban még kitérnék néhány kérdésre, melyek már nem érintik közvetlenül a középiskolai oktatási formát.

Minden fogyatékosági területen biztosított hivatalos keretek között a pályaelőkészítési pszichológiai vizsgálat és tanácsadás. Kivételt képez a hallássérültek területe, amelyen a mai napig nincs megoldva ez a kérdés. Simon Mária kezdetben az OPI felkérésére, saját elhatározásából mindenemű anyagi támogatás nélkül önfeláldozással végzi ezt a munkát. Sürgős igény volna, hogy megtaláljuk ennek hivatalos kereteit.

A tanulók pályaelőkészítésének kérdése elsősorban az osztályfőnökök kezében van. Rendkívül fontos volna e munka színvonalának fokozatos emelése, akár továbbképzések formájában is. A gimnáziumi továbbtanulás szempontjából a következőket látom fontosnak:

- a tanulók 2-3 éves előkészítése, speciális korrepetálása, különös tekintettel általános iskolai magyar nyelv és irodalom tárgy követelményeire, a matematikai alapkészségekre, az általános tájékozottságra és mindenekelőtt az eddigieknél lényegesen önállóbb tanulásra,
- reális osztályzatok adása, nem ismerhetünk el „viszonylagos jelesek”, „nagyothalló vagy siket 4-es”, ill. „halló” érdemjegyeket. A tanulók önértékelése az ilyen jegyek miatt teljesen irreális és igen nehéz szaknak néznek elébe, amíg hozzászoknak teljesítményük reális értékeléséhez,
- fontos volna, hogy az osztályfőnökök rendszeresen hospitáljanak a gimnáziumban, hogy lássák a tanítási stílust, az elvárásokat,
- a legjobb megoldásnak találnám a középiskolai továbbtanulásra szánt tanulókat legalább 3-4 évvel a 8. osztály elvégzése előtt hallók közé integrálni, megtartva velük továbbra is a kapcsolatot és segítve, nyomonkövetve fejlődésüket.



1. ábra. Hallássérültek továbbtanulási lehetőségei

A következő ábrán a hallássérültek számára adott továbbtanulási formákat igyekeztem vázolni, s ehhez fűznék néhány kommentárt.

Az ép értelmű hallássérültek közül segéd- vagy betanított munkásnak elenyésző számban mennek a végzős nyolcadikosok. A halmozottan fogyatékos siketek előtt azonban csak ez a lehetőség

áll (jó esetben!), mivel megfelelő továbbtanulási változat nem áll rendelkezésre. Jól tudjuk azt is, hogy számuk nem csökken, inkább nő, mivel - ha tetszik, ha nem - szakmai továbbtanulásra alkalmatlannak minősül az ép értelmű, de járulékos súlyos nyelv- és beszédtanulási zavarral küzdő hallássérültek egy része is. Sürgető feladat e fiatalok számára a speciális szakiskola megszervezése. Évek óta megoldatlan kérdés az oktatás helyének és személyi feltételeinek biztosítása.

A hallássérültek részlegesen integrált szakmunkásképzése, a Hallássérültek Országos Szövetsége erőfeszítéseinek eredményeképpen néhány szakmában valósult meg. A továbbtanulásnak azt a módját azon tanulóknak érdemes választani, akik viszonylag nagy segítségre szorúlnak, szükségük van arra, hogy továbbra is siket közösségben maradjanak. Szépséghibája ennek a formának, hogy a pályák száma igen alacsony, valószínű, hogy a tanulók egy része, ill. környezetük nem az érdeklődés, hanem a védett körülmények miatt választja ezt a továbbtanulási lehetőséget. Negatívum az otthontól való távolság is.

A nyelv további fejlődése szempontjából előnyös forma mindazon tanulók számára, akik erre képesek, a teljes integráció keretében zajló szakmunkásképzés. Ha jelenleg emellett dönt a tanuló nem tarthat igényt semmiféle segítségre. Célszerű volna, ha a siketek általános iskolái lehetővé tennék a diákotthoni délutáni foglalkozásokat, s így biztosítanák a szurdopedagógiai megsegítést. Fel kellene térképezni, milyen szakmunkásképzési lehetőségek vannak az egyes városokban. Az alkalmas tanulók a hallókkal együtt kapnának kollégiumi elhelyezést. Délelőtt a különböző szakmunkásképzők elméleti és gyakorlati oktatásán vennének részt, s délután tanulószobai foglalkozásban részesülhetnének a siketek iskoláinak diákotthonaiban. Lényeges volna, hogy viszonylag alacsony létszámmal dolgozzon egy diákotthoni csoport, hiszen a tananyagok nem egyeznének meg, sok esetben egyedi megsegítésre volna szükség. Elképzelhetőnek találnám, hogy egyedileg integrált középiskolás is részesüljön ebben a megsegítési formában. A nevelő tanárnak biztosítania kellene az osztályfőnökökkel a kapcsolattartást is. Úgy gondolom, a szakmunkásképzők ezen feltételek mellett szívesebben fogadnának egy-egy siket gyermeket, hiszen éreznék, hogy a problémával nincsenek magukra hagyatva.

A magyar középfokú oktatás jelenleg nagy változások előtt áll. Szó van a tanköteles kor meghosszabbításáról, ami értelemszerűen vonatkozhat a hallássérültekre is. Feltétlenül gondolni kell arra, hogy az így megnyújtott

oktatási időszak ne legyen színtere a további integrációnak, hanem erőteljes nyitást jelentsen a hallók felé. A megfelelő formák, a különböző szintű tanulókhoz szabott változatok kimunkálása még előttünk áll, igen lényeges, hogy több variáns álljon majd rendelkezésre egyetlen séma helyett.

IRODALOM

Csányi Y.: 1986. *Hallássérült fiatalok pályaválasztásának általános iskolai előkészítése, Pályaválasztás* 3. sz. 1. (34-37). Zsoldos M.: 1985. *A hallássérült fiatalok pályaválasztásáról szóló interjú tapasztalatai, Pályaválasztás* 3. sz. (27-30). Zsoldos M., Csányi Y.: 1988. *A hallássérültek új formájú középfokú oktatási kísérletében résztvevő fiatalok pszichológiai és beszédvizsgálatáról. Gyógypedagógiai Szemle*, 251-265. Zsoldos M., Simon M.: 1990. *Hallássérült középiskolások önismereti csoporttevékenységének első tapasztalatai Gyógypedagógiai Szemle*, 45-54.

Fórum

Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottság (Kaposvár)

„Fejlesztés vagy áthelyezés?” - a gyógypedagógia holnap -

HUBERNÉ FIRKOLA GABRIELLA
(Közlésre érkezett: 1991. december 10.)

A Fejlesztő Pedagógia 1991. évi 1. számában *dr. Demeter Katalin* tollából ugyanezen a címen jelent meg esetismertetés, melyben arról kaphatunk képet, hogyan sikerült egy hátrányos körülmények között élő, alacsony iskolai teljesítményt nyújtó gyermek fejlesztését az általános iskolában megoldani. Elnézést kérve a szerzőtől a plágiumért, fontosnak

tartom tisztázni, hogy írásomban - főként, ami az elveket illeti - több ponton is kapcsolódom a jelzett cikkhez. A címben szereplő kérdés, a gyakorló pedagógusok, a tanító-, valamint tanárképzéssel, tanulásmórtellett foglalkozó szakemberek, kutatók körében egyre inkább előtérbe kerülő, a mindennapok gyakorlatában általánossá váló problémára utal. Úgy gondolom, hogy az itt jelzett alternatíva valójában nem jelent egymástól független választási lehetőséget. A gyermeket tisztelő, munkájukért, szakmaiságukért felelősséget vállaló pedagógusok természetesen a fejlesztésre „voksolnak”, áthelyezéssel együtt és attól függetlenül is. A választási lehetőség valójában az, hogy mikor van feltétlenül szükség az áthelyezésre (és természetesen továbbra is, a képességeknek megfelelő fejlesztésre), illetve milyen esetekben lehet és kell a fejlesztést - a megfelelő feltételek megteremtésével - az általános iskolában biztosítani.

Nem beszélhetünk erről a fontos kérdérről anélkül, hogy ne érintenénk napjaink pedagógiájának talán legneuralgikusabb pontját: az integrációt. E témakörben az érdeklődők a különböző hazai elképzelések, nézetek mellett számos érdekes, tanulságos (napjaink gazdasági feltételrendszerében aligha megvalósítható) külföldi példával, kísérlettel ismerkedhetnek meg.

Gyermekeink fejlesztését, oktatását, nevelését azonban itt és most a távolabbi, a közelmúlt és természetesen a jelen felsőoktatási rendszerében képzett pedagógusoknak, a jelenlegi társadalmi, gazdasági körülmények között működő iskoláinkban kell megoldani.

A címben jelzett kérdéssel az áthelyezéssel foglalkozó szakemberek a „fejlesztés, de melyik iskolatípusban?” változatával találkoznak a mindennapi gyakorlatban, naponta többször is. Tudjuk, hogy ma az általános iskolában tanító pedagógusok nem, vagy csak hiányosan felkészültek a különböző részképesség-kiesés miatt tanulási zavarokkal küszködő gyermekek eredményes oktatására. Ennek ellenére egyre többet lehet hallani az úgynevezett fejlesztő osztályok, csoportok beindításáról.

Természetesen üdvözölni és segíteni kell minden olyan kezdeményezést, amelyben az általános iskola - megfelelői szakmai feltételek biztosításával - felvállalja a retardált fejlődési ütemű, tanulászavaros, de nem értelmi fogyatékos gyerekek fejlesztését. Az ilyen tanulócsoporthoz azonban csak akkor van létjogosultságuk, ha oda nem a tantestület szubjektív megítélése, hanem objektív, szakemberek által végzett vizsgálatok alapján kerülnek be a tanulók. Ezért ezen csoportok összeállításában, a szelekcióban és a későbbiekben a folyamatos kontroll-nyomonkövetésben a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottságokra nagy felelősség hárul.

Megyénkben is ismertek ilyen kezdeményezések. Bizottságunk a lehetőségek szerint nemcsak a szelekcióban, hanem a későbbiekben, a mindennapi gyakorlatban is hasznosítható ötletekkel és az időszakos, rendszeres kontrollvizsgálatokkal igyekszik segíteni ezeknek az iskoláknak a munkáját.

A Köznevelés 1992. évi 8. számában *dr. Illyés Sándor*, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola főigazgatója a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről ír. Rövid történeti áttekintés után vázolja a dinamikus jelent, majd cikke végén a jövőt is sejtetni enged. „... A gyógypedagógia kész és felkészült arra, hogy hagyományos intézményei köréből kilépve fejlesztő szolgáltatásait a többségi iskolákban is kiépítse...” Mi ezt a nyitottságot a fent leírt módon értelmezzük. Meggyőződésünk, hogy minden tanulót abban a közösségben kell fejleszteni, amelyben a képességeinek megfelelő maximális teljesítmény elérése biztosítható. Csak azok a kezdeményezések válhatnak gyakorlati valósággá, melyeknek egyetlen nyertese van: a gyermek.

Látásvizsgáló Országos Szakértői Bizottság (Budapest)

A vak gyermekek integrációs neveléséről a korai fejlesztő szemével

BÁGYA FERENCNÉ

(Közlésre érkezett: 1992. február 13.)

A gyógypedagógusok egy része örömmel fogadja, hogy az új oktatási törvény lehetőséget ad a speciális oktatást igénylő gyermekek integrációs nevelésére. A törvény ugyan megadja ezt a lehetőséget, de sajnos hiányoznak még az együttnevelés jogi, szakmai és gazdasági feltételei.

A következőkben szeretném az integrációs nevelés előnyeit - a teljesség igénye nélkül - alátámasztani.

Az országban néhány helyen már folyik bölcsődés és óvodás korú súlyosan látássérült kisgyermek látó közösségben történő fejlesztése. A pedagógusok kezdeti tartózkodása a vak gyermek nevelésével járó nehézségektől az idő folyamán oldódhat, mivel több területen tapasztalják a megoldhatatlannak tűnő feladatok végrehajthatóságát. Iskolás korra a szülők egy része elfogadja saját élethelyzetét és gyermeke „másságát”, ezért szívesebben venné, ha gyermekét továbbra is otthon nevelhetné. Természetesen vannak olyan családok is, amelyek sohasem tudják igazán elfogadni a vak gyermeküket, s a speciális intézeti neveltetés mellett döntenek. Ez persze nem jelenti azt, hogy minden ilyen jellegű intézményben lévő gyermek kirekesztett a családi nevelésből, hiszen sokan elfogadják ugyan gyermekük állapotát, de hivatásuk vagy egyéb életkörülményeik nem teszik lehetővé az otthoni nevelést-oktatást. A tapasztalatok azt bizonyítják, ezeknek a gyermekeknek a számára valóban előnyösebb a speciális intézményekben történő nevelés, míg akiknek lehetősége nyílik arra, hogy a megszokott szociális miliőben nevelkedjenek, azoknak helyben kell megteremteni erre az optimális körülményeket.

Adjuk meg a szülőknek azt a lehetőséget, hogy maguk dönthessék el, melyik nevelési formát választják, s ez csak akkor lehetséges, ha a speciális nevelés-oktatás mellett megvalósul az integrációs oktatás is.

Ebben a kis áttekintésben nincs mód az integrációs oktatás minden előnyét felsorakoztatni és rámutatni esetleges hátrányaira, de pszichológiai felmérések igazolják, hogy a súlyosan látássérült gyermek fejlődése optimális körülmények között is elmarad a látókétól, akkor hogyan maradna le, ha nem a számára megfelelő képzésben részesül.

Mi a vak gyermek számára megfelelő képzés? Erre a kérdésre rövid, s egyértelmű választ nem tudok adni, de feltehetően az a gyermek, aki 5-6 éves korára jól beilleszkedett fizikai, szellemi környezetébe, könnyebben veszi az iskola nehézségeit, ha ugyanakkor nem kell elszakadnia családjától, barátaitól is. Ide kívánczok *Hermann Alice* megállapítása: „Az én csak akkor fejlődik harmonikusan, ha a másikkal, a szülőkkel a személyes múlt folytonossága is szilárd.”

A két oktatási típust hiba lenne szembeállítani egymással, de szükséges lenne, ha egymás mellett, egymást kiegészítve léteznének.

Az integrációs oktatást körültekintően, tudatosan meg kell szervezni, úgy a személyi, szakmai, mint a tárgyi feltételeit biztosítani, amihez komoly anyagi bázisra van szükség.

Sokat segíthetnének a gyógypedagógusok az integrációs oktatásban résztvevő pedagógusoknak tapasztalataik átadásával, oktatással, nyílt napok tartásával, továbbképzéssel.

A sok anyagi és szellemi ráfordítás megtérülne a vak gyermekek reményeink szerinti harmonikus személyiségfejlődésében.

Ismételten szeretném hangsúlyozni, hogy az integrációs oktatás legfőbb indítéka a szülők választási lehetősége, mely választásban segítse őt a szakma - a fejlesztő pedagógus, a szakértői bizottság - tanácsaival, hogy az egyénnek - Zsuzsinak, Petinek, Panninak - a legmegfelelőbb legyen.

Végül pedig, ha azt akarjuk, hogy a társadalom egyenlőként befogadja a „más” személyt, arra kell törekedni, hogy már kis koruktól kezdve, folyamatosan együtt nevelődjenek, hogy megszokhassák egymást, és legyen alkalmuk egymás értékeit megismerni.

Gyógypedagógia-történeti szemelvények

Írásjelek felfogása

Írta: DR. RANSCHBURG PÁL

In: A gyermeki elme fejlődése és működése.

Budapest, 1905. Athaneum. 104-107. p.

A gyengeelméjűséggel rendszerint jár az írásjelek felfogása, megtartása és ábrázolása körül mutatkozó nagy fokú gyengeség. Azok a finom különbségek, melyek az egyes írott és nyomtatott betűket egymástól különválasztani engedik, eleinte az épeszű gyermeknek is nehézségeket okoznak. Az ékezetes és az ékezetlen magánhangzók (*a, á, e, é* stb.) látási képei sokkal hasonlóbbak, mint hallási és mozgási (azaz a kiejtésükkor végzett száj-, nyelv- stb. mozgásokról fennmaradó) emlékképeik. Úgyszintén a nyomtatott *b* és *d*, valamint a velük azonos, s csak a tengelye

körül átfordított *p* látási képei egymás között éppen hasonlók. Másrészt látási képekben különböznek, de hallási és mozgási képekben igen közelállók a *d* és a *t*, a *g* és *k*, a *t* és *d*, az *f* és *v*, esetleg az *r* és *l*, valamint *s*, *sz*, *z*, *zs*. Úgy látási, mint hallási és mozgási képeikre nézve hasonlók az *m* és *n*. Továbbá a magyar írásban az *sz*, *zs*, *cs*, másrészt a *gy*, *ly*, *ny*, *ty*, összetett betűkben az *s*, illetve az *y* betű közös. Emlékezzünk most vissza az emlékezés lélektanánál ismertetett ama tételekre, hogy *hasonló képzetek egymás tudatosságát gátolják*. Eme gátlás következményei az eltévesztések és felcserélések a részben egyforma alkotó részekkel bíró képzetek között. Akár látási, akár hallási, akár kiejtési érzetekre vonatkozik e hasonlatosság, az ily közös elemekkel bíró, a gyermekre nézve amúgyis értelmetlen írásjelek egymással minduntalan, olvasásnál s a vele kapcsolatos írásnál is felcserélődnek, vagy legalábbis habozást, bizonytalanságot idéznek elő.

Míg az ép elméjű gyermeknél, az ő ép különbségérzete alapján, az egyforma elemekből eredő nehézségek gyakorlat folyamán gyorsan elenyésznek, a gyengeelméjű gyermeknél e különbségérzés hiányossága folytán e nehézségek néha minden gyakorlat mellett fennmaradnak. A gyengeelméjűség nagyobb fokain pedig a gyermeknek egyáltalán nincs érzéke az írásjelek finom különbségei iránt, ő azokat szinte egyformának ítéli, s nem képes őket az ő különböző hangképeihez kapcsolni.

Lényegileg ugyanez áll az írásra is, bár a kéz mozgási érzetei, kapcsolatosan a velejáró látási (szemmozgási) érzetekkel, inkább tüntetnek fel észrevehetőbb különbségeket. Ép ezért a másolva írást, midőn pl. a tábláról kell leírni a szókat a füzetbe - a gyengébb olvasók is aránylag jobban végzik, s elég jó írású gyermekek találhatók, kik az írottakat olvasni alig tudják.

Az írott és nyomtatott betűk (később a nagy betűk is), melyek mind egyazon hallási képzetekhez kapcsolandók, s melyek használata logikai műveleteket feltételez, mind megannyi újabb nehézség forrásai. Egyazon „a” hallási és kiejtési képzetéhez a gyermeknek az *a*, az *A*, az *a* és az *A* képeit kell csatolnia, ami mind zavarólag hat.

Mindez arra mutat, hogy *a gyengébbekkel, kik az írásjegyek iránt különösen kevésbé fogékonyak, hosszabb időn át csak egyféle betűformákat, pl. csakis az írott betűk jegyeit volna szabad írásban is, nyomtatásban is megismertetni*.

Ha a gyenge tehetségű gyermekek olvasóképességét vizsgáljuk, szinte kivétel nélkül bizonyos fokú, az esetek igen nagy számában pedig igen nagy

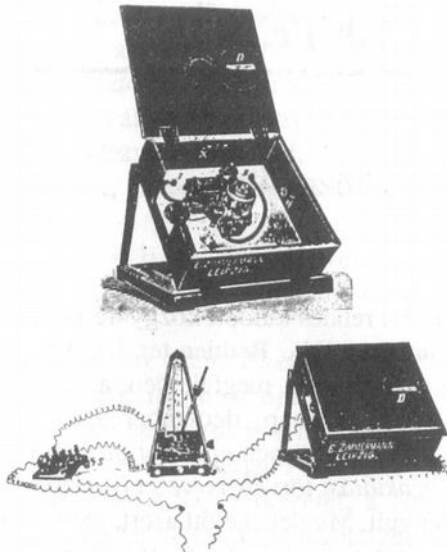
hátramaradottságot találunk. A kisegítő iskola tanulói közül, kik pedig jórészt már előzőleg 1-3 évig jártak iskolába, még az első kisegítő iskola-beli év végén is jónéhányan a betűknek csak egy részét ismerik teljes biztonsággal.

A *grafikai jelek felfogására* nézve gyengetehetségű tanulókon számos vizsgálatot végeztem, mely vizsgálatok különös világossággal mutatják az e jelek iránti hiányos fogékonyságot, s ennek különböző okaiba is részletesebb betekintést engednek.

E vizsgálatokat *mnemometer*-nek nevezett, a felfogó, emlékező, stb. értelmi képességek mérésére szolgáló készülékemmel végeztem. E készülék (l. a 106-ik lapon lévő ábrát) kb. 20 cm széles és magas, könnyen kezelhető szekrényke, melynek felcsapható fedőlapján rés (diaphragma) van, amelyen át az alkalmazott ingerek (pontsorok, színek, betűk, szók, számok stb.) láthatók. Ez ingereket kerek kartonlap sugaras irányú mezőnyei-be alkalmazzuk. A kartonlapot villanyáram hozza mozgásba. Valahányszor egy higanycsészés metronóm lengéseivel az áramkört zárja, a kerékrendszer, melynek tengelyére a körleplet helyeztük, egy foggal odébb lódul, s így a szerint, a mint a metronóm ingáját 1/4-3 másodperc-re állítjuk, a rés mögött hirtelen eltűnő inger 1/4, 1/3, 1/9 stb. - 3 másodperc-ig lesz mozdulatlanul látható, hogy azután hirtelen eltűnjék. Ez ingereket tehát önműködőleg, vagy egy az áramba kapcsolt táviró-kopogtatóval tetszés szerinti ütemben mozgathatjuk, továbbforgásukat a kopogtató lenyomásával bármikor beszüntethetjük.

Ilyképen vizsgálhatjuk, hogy a készülék elé ültetett gyermek, kinek feladata csak az, hogy adott jelzésre a rése figyeljen, s azután megmondja, mit látott, hány s miféle színeket képes 1/4, 1/3 stb. mp. alatt megkülönböztetni, vagy hogy 3-6 betűből álló értelmes vagy értelmetlen betűkapcsolatokból (szókból) 1-6 jegyű számokból bizonyos idő alatt hányat tud teljesen felfogni. Vagy szópárokot viszünk a gyermek elé, melyeknek utóbb csak kezdő szavai lesznek láthatók, s a gyermeknek a hozzátartozó, előbb olvasott szót most emlékezetből kell újra felidéznie stb.

Elemi népiskoláink tanulóin végzett vizsgálataim szerint *az első osztályt éppen elvégzett jobb tanulók a három betűből álló egytagú szókat 1/3 másodperc expositiós időtartam mellett 95-100 százalékban olvassák hibátlanul.*



24. ábra. A Ranschburg-féle mnemometer.

A *kisegítő iskola* első osztályának gyengetehetségű tanulói a tanév végén ugyanezen egytagú szókat ugyanily időtartam alatt következő százalékos eredményességgel fogták fel hibátlanul:

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	45	70	75

Vagyis 15 tanuló közül 12 az ötven exponált szó közül egyet sem tudott hibátlanul felfogni és kimondani. Ennek okai:

1. a nyomtatott kis betűk ismeretében való fogyatékoság és főleg bizonytalanság; 2. a könyvből elég jól olvasóknál is *a grafikai jegyek felfogásának feltűnő kóros lassúsága*, melynél fogva az egyes betűk felismerése, miként ezt külön vizsgálataim mutatták, külön-külön 1/3 mp-et, vagy ennél nagyobb időt is vesz igénybe; 3. a betűk összefűzésében való gyakorlatlanság, mely összefügg azzal is, hogy 4. a kapott benyomások hiányosan rögzítődnek, minél fogva a látott betűk képei az inger eltűntével elenyésznek, s utólag szóvá össze nem fűzhetők; 5. az elmének illúziókra való hajlamossága; 6. a figyelemnek korlátozott koncentráltsága. E vizsgálatok általánosságban oda utalnak, hogy a gyengébbelméjű gyermeknél az írásjegyek iránt való fogékonyság, amennyiben egyáltalán, úgy a normálisnál jóval később fejlődik s épp ezért *az olvasás-írás tanításának korai erőszakolása meddő, sőt tán káros munka leend.*

A MAGYE ÉLETÉBŐL

Évi rendes közgyűlés (1991)

A MAGYE 1991. évi rendes küldött közgyűlését december 6-ra hívta össze székhelyén (Budapest, VI., Bethlen tér 2.). Az elmúlt évek széles körben jónak ítélt gyakorlatának megfelelően, a MAGYE vezetősége a közgyűléshez ezidén is másnap, december 7-én délelőttre, közérdeklődésre számot tartó témakörben szakmai programot tervezett. A témaválasztás, *az új közoktatási törvénytervezet koncepciója*, több ok miatt is nagyon jónak bizonyult. Mindenekelőtt azért, mert - mint ismeretes - a MAGYE tagsága folyamatosan követte az új közoktatási törvény eddigi előkészületi munkálatait, így annak újabb fejleményeire is mindenki figyel. Emlékeztetőül: pl. az előző évi MAGYE rendes közgyűléshez kapcsolt szakmai programon is vitára tűztük a közoktatási törvénytervezet dolgát (lásd: Gyosze, 1991/1. sz.) és a XIX. Országos Szakmai Konferencián (Zalaegerszezen) a tagság közmegelegedéssel regisztrálhatta, hogy javaslatai helyet kaptak az akkor érvényes és publikált tervezetváltozatban (lásd: Gyosze, 1991/3. sz.)

Így, amikor 1991 őszen kiderült, hogy a már révbe jutottnak hitt tervezetet a kultusz kormány félre tette és helyette új bizottsággal új tervezetet dolgoztat ki, a MAGYE tagsága csalódottan vette a hírt, ti. előre vetette árnyékát, hogy mindent kezdhet előlről, minthogy az új bizottság - gyógypedagógiai szakértelem híján feltételezhetően - legalább annyira nem tud gyógypedagógiaiul, mint az előző. És kérdés, hogy vajon az új bizottság mennyire lesz partner a MAGYE kompetencia körébe tartozó kérdések kezelésekor? Létrejön-e végül ezzel a bizottsággal is a kommunikáció és megállapodás? Ez a kérdés annál inkább kérdés, mert közben az is kiderült, hogy a gyógypedagógusok sem gondolkodnak azonosan minden kérdésben, sőt egyre mélyülő nézetkülönbségek vannak szakmai alapkérdésekben is (pl. a fogyatékosok és a gyógypedagógia elnevezés megtartása, a fogyatékosok integrált iskoláztatása, intézmények és gyógypedagógiai népességcsoportok elnevezése), így az előző törvénytervezet vonatkozó részeinek június végén tapasztalható többségi pozitív fogadtatása nem bizonyos, hogy az új helyzetben megismétlődik.

A szakmai programra *dr. Dobos Krisztina*, a közoktatási törvénytervezet előkészítéséért felelős államtitkár-helyettes (KMK) kapott meghívást. Kérésére a kétnapos rendezvény napirendje felcserélődött, ti. a meghívásnak csak december 6-án, az eredetileg közgyűlésre szánt napon tudott eleget tenni.

A *Kamper Antal* MAGYE elnökhelyettes elnökletével, az államtitkár-helyettes vitaindító előadásával kora délután megkezdett vita estébe nyúlóan eltartott.

A nagy érdeklődéssel várt vitaindító előadásban csak röviden esett szó az előző törvénytervezetről, főként az új tervezet koncepcióját vázolta és elemezte *dr. Dobos Krisztina*. Kiemelten méltatta az eddig Magyarországon sohasem volt 5-16 éves korig terjedő tankötelezettség bevezetésének jelentőségét, majd az alapiskola szerkezetét, a Nemzeti Alaptantervet (NAT) és a tervezett vizsgarendszert, az iskolaszéket, a területi oktatási központokat (TOK) és az Országos Közoktatási Tanácsot (OKT) érintő kérdéseket, a körülöttük dúló vitákat, érveket, véleményeket taglalta. Önkritikusan állapította meg, hogy a „speciális oktatást igénylőkkel kapcsolatos kérdések nem kellőképpen kidolgozottak” a tervezetben. Ezért ezekről alig szólt, ehelyett azt kérte a tanácskozás résztvevőitől, hogy nyújtsanak minél több segítséget a tervezet kimunkálásához és megígérte, hogy a szakma egyeztetett (GYÉF) javaslatait kész változtatás nélkül beépíteni az előterjesztésbe.

A korrekt tájékoztatást és jól követhető gondolatokat nagyon élénk eszmecsere követte. A hozzászólók (*Mihalovics Jenő, Ottóffyné Kiszely Ildikó, Balogh Katalin, Jósainé Farkas Anna, Kerekes Ferenc, Szemkeő Péter, Jele Lászlóné, Gál András, Gereben Ferencné, dr. Panthó Györgyné*) miközben megállapították, hogy az elmúlt másfél évben mindenekelőtt a napi szakmai ügyes-bajos dolgok terhelik a gyógypedagógusokat, a törvénytervezet előkészítését nagyon fontos feladatnak tekintik. Főleg az kelt izgalmat, ami kimaradt a jelenleg kézben lévő változathól. A tervezetkészítők teljes egészében kihagyták pl. a korai fejlesztést, a logopédiai, a konduktív pedagógiai szolgáltatást. De nem találhatók egyéb területeken sem a finansziális garanciák, elmosódtak a fogalmak, ki, hogy értelmezi a terminusokat, attól függhet a fogyatékosok ellátása.

Dr. Dobos Krisztina válaszában megismételte a már előbb elmondottakat: maga is elégedetlen a tervezet gyógypedagógiai vonatkozású téziseivel és kéri, hogy a szakma minél előbb (legkésőbb 1992. január 31-ig) adja át részletesen, pontosan kialakított, egyeztetett javaslatait.

A határozatképes közgyűlés, december 7-én először az elnöklő *Kamper Antal* által előterjesztett, a meghívón előzetesen már írásban is közölt napirendet vitatta meg és fogadta el. Rövid elnöki bevezető után *Mezeiné dr. Isépy Mária* főtitkár terjesztette elő az elnökség beszámolóját.

Megtudtuk, hogy a 20. éve működő MAGYE-ben eddig 3780 tag nyilvántartására került sor. Az évenkénti változásokról, tényleges létszámokról a közgyűléseken folyamatosan beszámolt az egyesület vezetősége. Jelenleg a MAGYE 1516 érvényes tagságot regisztrál. 1991-ben 75 új belépő volt. A szervezeti életről szólva, a főtitkár asszony elmondta, hogy a MAGYE által eddig gondozott, képviselt szakterületeken - az országban végbemenő változásokkal összefüggésben - nem azonos intenzitással folyik az egyesületi élet. A változások miatt pl. a Kriminálpedagógiai Szakosztály a várakozás állapotában van. Ez vonatkozik bizonyos mértékig a Szociális Szervezői Szakosztályra is, az ő munkájukról is keveset hallunk mostanában. Más szakosztályokban viszont, pl. a Logopédiai, Hallás-fogyatékoságügyi, Látás-fogyatékoságügyi Szakosztályokban változatlan a pezsgés.

Különösen sikeres és hatékony a MAGYE továbbképzési tevékenysége. Az évek óta rendszeresen folyó gyermekfelügyelő továbbképzés keretében 1991-től *szakmunkás bizonyítvány* megszerzésére vált törvényes lehetőség. A logopédusok és szomatopedagógusok továbbképzési tanfolyamai is hasonlóan bizonyítványt adnak, a kiképzés témájától függően.

A MAGYE elnöksége a bizonyítványt adó továbbképzést érdekvédelmi tevékenységnek is minősíti. Az érdekvédelem más területeken is jól fejlődik, szélesedik az egyesületi munka keretében.

Kiemelten érdemes szólni a Gyógypedagógiai Érdekegyeztető Fórum (GYÉF) tevékenységéről (lásd: Gyosze, 1991/ sz.). Ezen a réven a MAGYE képviselői számára fontos, az egész szakterületet vagy egyes szakterületeket érintő kérdések előmozdításában vehetnek aktívan részt. Az 1991. évben a Művelődési és Közoktatási Minisztérium vezetőivel és illetékes munkatársaival egyaránt kapcsolatot sikerült találni. Abban bízunk, hogy ezek a kapcsolatok ténylegesen, konkrétan mérhető eredményeket hoznak. Pl. érvényre tudjuk juttatni a közoktatási törvényelőkészítő munkálatok során véleményünket, vagy elfogadja a kultuskormányzat az „Éltes Mátyás-díj”-ra benyújtott javaslatunkat, amit évente arra érdemes 5 kolléga kapna munkája elismeréséül.

Az elnökség beszámolója keretében *dr. Csányi Yvonne* titkár a szakosztályok munkájáról adott számot. A szakosztályi munka eredményei

egyrészt az Országos Szakmai Konferencián (ezévből Zalaegerszegen), másrészt önálló, vagy társrendezésben zajló szakosztályi rendezvényeken váltak ismertekké. Valamennyi szakosztályi programról elmondható - hangsúlyozta a titkár asszony -, hogy a tagság számára fontos, aktuális, szakmai munkájukat érdemben segítő témák kerültek mindig napirendre.

A MAGYE gazdasági helyzetéről részben Révay György titkár, részben a Számvizsgáló Bizottság beszámolója alapján tájékoztak a küldöttek. A minden tekintetben megnyugtató képet (a gazdálkodás áttekinthető, a bizonylatok kezelése, szabályszerűsége kifogástalan, a nyilvántartások naprakészek, a bevételek kedvezőek, a kiadások kezelését a takarékoság jellemzi) a rendkívül alacsony tagdíjbefizetési morál rontja el.

Ez ebben az évben 39%-os volt mindössze. Pedig a 200.- Ft-os tagdíj töredékesen fedezné akkor is a költségeket (ingyenes Gyógypedagógiai Szemle, postaköltségek stb.), ha 100%-os lenne a tagdíjbefizetési morál. Sajnálatosan a pártoló tagok száma is kevesebb lett ebben az évben, összesen 54 pártoló tag 36.000.- Ft-tal támogatta az egyesületet.

Az elnökségi beszámólót hosszas és igen élénk vita követte. A hozzászólók (*Kerekes Ferenc, Szemkeő Péter, Tumann Imre, Ottóffyiné Kiszely Ildikó, Gereben Ferencné, dr. Pataki László, Dudás Sándor, Gordosné dr. Szabó Anna, dr. Illyés Sándor*) csak részben foglalkoztak a MAGYE tevékenységével, a beszámolóknál hallottakkal, főként az előző napi téma folytatásaként a gyógypedagógiai iskoláztatás jövője és a szakma megoldatlan, vitatott kérdéseit tették ismételt szavá és javasoltak megoldásokat, vázoltak elképzeléseket.

A küldött közgyűlés végül élénk vita során az egyes tételkülön-külön megszavaztatásával az alábbi határozatokat hozta:

1. A küldöttek 1992. január 10-ig eljuttatják az általuk képviselt véleményét a közoktatási törvénytervezetről.

2. A Titkárság 1992. január 31-ig összesíti és továbbítja a beérkezett javaslatokat.

3. A különböző országos (szakterületet érintő) bizottságokba a MAGYE mindig delegál tagot.

4. Az egyesület mindig felemeli szavát az intézményeket indokolatlanul felszámoló határozatok ellen.

5. A gyógypedagógiai intézmények vezetőit a MAGYE tavasszal tanácskozással összehívja.

6. Az egyesület összehívja a különféle szakmai testületeket, szervezeteket, propagálja a GYÉF-hez való csatlakozást.

A küldött közgyűlésen az alábbi kitüntetések átadására került sor:

Szociális Munkáért érmet kapott *Dunai Jánosné* (Regöly), Egyesületi Munkáért érmet *Szabó Pálné* (Szeged), Bárczi Gusztáv Emlékérmét *dr. Benyó Imréné* (Budapest). Szívből gratulálunk!

GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA

Figyelő

„Non omnis moriar...”

„Nem halok meg egészen...” - ezt a horatiusi gondolatot vésették *Ranschburg Pál* sírkövére tanítványai. Amikor 1947-ben *Bárczi Gusztáv*hoz, a Magyar Állami Gyógypedagógiai Főiskola igazgatójához fordultak, hogy a főiskola járuljon hozzá egy *Ranschburghoz* méltó síremlék felállításához, Bárczi így válaszolt: „Nagy örömmel vettem tudomásul azt az ideát, hogy néhai boldogemlékű mesterünknek, *Ranschburg Pálnak* síremléket állítsunk. Szívesen veszek részt az akcióban és igyekszem kartársaimat, az ország többi gyógypedagógiai intézményeit is bevenni a mozgalomba, az áldozatkészségüket megnyerni.” (*Bárczi* igazgató úr levelét *dr. Göllész Viktor* szíves hozzájárulásával tettük közzé.) Több mint fél évszázaddal később, 1991. május 30-án a *Ranschburg*-tanítványok tanítványai, az általa alapított laboratórium és több szakmai társaság jogutódjainak képviselői emléktáblát állítottak *Ranschburg Pál* tudományos életműve és embersége előtt tisztelegve.

A tábla a Mosonyi u. 6. sz. alatt működő iskola és nevelőotthon falára került, arra az épületre, amelyben *Ranschburg* 1902-ben létrehozta a Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratóriumot. Az ott folytatott kísérletező, fejlesztő munka megteremtette a gyógypedagógia természet-tudományos alapjait, s egyben a magyar kísérleti pszichológia kezdeteit is jelentette.



Az emléktábla avatásán *Pataki Ferenc* professzor, az MTA Pszichológiai Intézetének igazgatója arról szólt, hogy az általa vezetett tudományos műhely eredetét a Ranschburg-laboratóriumtól származtatja, s ezt az intézet személyes hagyományaként tartják számon. „Ez a kisajátítás természetesen teljességgel szimbolikus és rituális, mert nem egy intézmény és egy intézet nevében tesszük ezt, hanem úgy vélekedünk, hogy az a tudomány, amely nem képes emlékezni önnön múltjára és nem képes elevenen tartani azoknak az alapját és emlékét, akiknek a vállain áll, az méltatlan a tudomány rangjára”.

Illyés Sándor főiskolai főigazgató arról beszélt, hogy bár *Ranschburg* szellemi hagyománya ma már intézményesen szétválak, egész szellemisége oszthatatlan.

Ranschburg Pál életrehívója és örökös elnöke volt a Magyar Pszichológiai Társaságnak. A társaság jelenlegi elnöke, *Czigler István* arra hívta fel a figyelmet, hogy a *Ranschburg* által vizsgált jelenségek ma is sokat vitatott kérdései a pszichológiának. Manapság azonban a pszichológiai kísérlet komputerekkel és statisztikai módszerekkel történik, ezek az eszközök

közbeiktatódnak, s ma már nem lehetséges olyan emberközeli kísérleti helyzet, mint ami *Ranschburg* munkájára jellemző volt.

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének nevében *Isépy Mária* főtitkár kiemelte, hogy a gyógypedagógia szeretettel ápolja és őrzi a nagy tudós emlékét.

A család nevében *Ranschburg Ágnes* pszichológus szökö: „*Ranschburg* hidat vert az európai és a magyar tudományok között, amit jó lenne hasonló szinten folytatni. Jó lenne az örökséget ápolni, gondozni, elérhetővé és közkinccsé tenni a következő generációk számára”.

Az emléktábla kezdeményezése, ennek a gondolatnak a jegyében született.

DR. TORDA ÁGNES

„A fehér bot napja” 1991. évi rendezvényei

A *Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége*, a *Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete* és a *Magyar Kalobiotikai Társaság* immár hagyományos rendezvénysorozata 1991. évben alaposan kibővült. Két napra tágult, az egyikken szakmai-tudományos témák hangzóttak el, a másik nap a művészeté lett. *Erhartné dr. Molnár Katalin* főtitkár nyitotta meg mindkét nap programját, a sok-sok érdeklődő számára. *Dr. Zajácó Magdolna* egyetemi tanár, *dr. Papp László Tivadar*, *dr. Székely István* és *dr. Vértes László* főorvos, *dr. Csobay Ildikó* szemész szakorvos és *Lázár Sándorné* igazgatónő tartott előadást - szembetegekről, megelőzésről, vakok rehabilitációjáról, hazai és külföldi tapasztalatokról, neves szemorvosokról. Az előadások szép körképet adtak.

A hallgatók örömmel fogadták a szereplő művészeket, akik szívüket, szeretetüket hozták el. Ünnepelhettük *Szabó Miklós* magánénekest, a zene-művészet egyik legnagyobb tenoristáját. A Liszt-díjas érdemes művész ezúttal is gyönyörűen énekelt, többek között *Giacomo Puccini Tosca*-jából *Cavaradossi* Levéláriáját kimagasló tehetséggel tolmácsolta. *Halász Aranka* és *Kokas László*, a Fővárosi Operettszínház magánénekesei szintén jelentős sikert arattak. *Kovács Marianna* fuvolaművész, zeneéletünk kiválósága

ezúttal is igaz élményt szerzett. Ne feledkezzünk meg a kísérőkről, *Óry Zsuzsa* és *Éliás Katalin* zongoraművészekről, játékuk tette teljessé a programot.

A művészettel való kapcsolatot két előadás taglalta: *dr. Csobay Ildikó* összeállítást közölt azon képzőművészeti és zenei alkotásokból, amelyek a vakok életéből merítették. Hallhattuk a zeneirodalom csúcsát jelentő mű: *Giacomo Puccini Turandot*-jából a vak tatár király, *Timur* áriáját. *Dr. Vértes László* összegyűjtötte azokat a költeményeket, amelyek a gyengénlátók, vakok életét idézik föl és ezekből idézett. Néhány kiállítás színesítette a két nap eseményeit. *Dr. Göllész Viktor* professzor és *dr. Pajor Géza* főorvos nagyon szép bélyegkiállításában, *dr. Gyórfly István* szemésztanár rendkívüli éremgyűjteményében gyönyörködhetek a jelenlévők.

Mindezekből bizonyára kitűnik: különleges eseménysorozatnak adott helyet a *Szövetség*. A széles paletta új színeket hozott körünkbe, bizonyítva, hogy nincsenek külön műfajok, hanem mindenki számára csak egy hitvallás létezik: örömet szerezni, szépet nyújtani közösen munkálkodni a rászorulóért. Köszönjük mindenkinek, rendezőknek, résztvevőknek, szereplőknek, tagoknak és vendégeknek!

DR. VÉRTES LÁSZLÓ

Contents

Dr. Emmy Horváth, Csocsánné: Using convex figures in tiphlopedagogy	1
Dr. Viktor Göllesz - Ildikó Hajlemász: On signs helping the blind	10
Gúth, A. - Tysler, M. - Scherr, P. - Koronthályová, M. - Klenková, M. - Lechta, V. - Kiss L.: The biofeedback	24
Bachmann, W.: Elements to the history of european special education	28
Dr. Ágnes Engelmayer, Lányiné: Research on poverty, homelessness and its connection to special and social education	43
László Vékássy: The stuttering person comes to the cure	55
Dr. Yvonne Csányi: Possibilities of further education hearing-impaired people, considering especially high schools	58
Gabriella Frikola, Huberné: „Developing or segregating?” - special education tomorrow	64
Mrs. Ferencné Bágya: On the integrated education of blind children - in the eye of early intervention educator	66
Dr. Pál Ranschburg: Perception of letters (an extract of historical importance)	68
From MAGYE's life (Dr. Anna Szabó, Gordosné)	72
Observer (Dr. Ágnes Torda, Dr. László Vértes)	76

Szerzőink figyelmébe!

1. Folyóiratunk hasábjain közlési lehetőséget biztosítunk a fogyatékoságügy gyógypedagógiai, pszichológiai, orvosi, jogi, szociológiai, szociálpolitikai kérdéseit tárgyaló közleményeknek: elméleti és gyakorlati tárgyú cikkeknek, szakirodalmi referátumoknak, tudósításoknak.

2. Az eredeti közlemények kéziratában a fejléc tartalmazza annak az intézménynek a pontos nevét, amelyben a szerző dolgozik, mellé zárójelben tüntessük fel annak a városnak a nevét, amelyben az intézmény működik. A cikk címét középre helyezzük el, a szerző nevét, a cím alatt tüntessük fel a foglalkozás és beosztás elhagyásával. Egyéb közleményekben a szerző neve a cikk után szerepeljen.

3. A szöveget írógéppel, szabályos méretű papírlapokra és csak a papír egyik oldalára írjuk. A gépelési hibákat a cikkírók javítsák ki, mert a nyomda csak a saját hibáját korrigálja díjtalanul. Ha dőlt betűvel akarunk valamit kiemelni, azt egyszer húzzuk alá. Csupa nagybetűvel semmit se gépeljünk.

4. Szabványgépelést alkalmazzunk: 1 sor 60 "n" betűhely, egy oldal 30 sor. (2 példány)

5. Minden bekezdést kezdjük beljebb. Ha a szöveg egy részét kisebb betűtípussal kívánjuk szedetni (pl. az eset leírását vagy a vizsgálati metodikát vagy hosszabb idézetet), ezt nem sűrűn gépelt sorokkal, hanem a szöveg bal oldala mentén húzott vonallal és "petit" szóval jelezzük.

6. A kézirat lapjait minden oldalon, középen felül, pontosan számozzuk meg arab számokkal. Betoldást ne alkalmazzunk.

7. Az ábrákat borítékban mellékeljük, hátlapjukra írjuk rá a szerző nevét és jelöljük meg nyílal elhelyezésének irányát, és külön papíron adjuk meg az ábrák szövegét is. Az ábrák helyét jelöljük meg a kéziratban. A táblázatokat is külön lapon kérjük csatolni, helyüket jelöljük meg a kéziratban és hátlapjukra szintén írjuk fel a szerző nevét.

8. A kéziratok terjedelme: eredeti közleményeké maximum 1 ív (20 oldal), egyéb közlemények 1 ívnél kisebb terjedelműek, pl. magyar nyelvű könyv ismertetése maximum 1 oldal, idegen nyelvű könyv ismertetése maximum 3 oldal.

9. A közleményekhez csatolt irodalom azoknak a műveknek az adatait tartalmazhatja, melyeket a szerző felhasznált. A szakirodalom jelölése: a szövegben az idézett szerző vezetékneve szerepeljen csak, mellette zárójelben az irodalomban jelzett sorszámmal pl. Bárczi (15). A cikk végén az "Irodalom"-ban a sorrend a következő: sorszám, a szerző neve (ABC sorrendben) elől a vezetéknev, majd a keresz (lehetőleg annak kezdőbetűi), a könyv vagy folyóirat-cikk címe. További adatok könyvre hivatkozásánál: a kiadó, a kiadás helye és éve, az idézett lapszám. Régi vagy külföldi folyóiratokra hivatkozásánál az előbbi minta értelemszerűen módosulhat.

10. Az orvosi szakkifejezéseket egységesen (Brencsán J.: Új orvosi szótár. Akadémiai kiadó. Budapest 1983., szerint) jelöljük.

11. A szövegben gyakran előforduló terminus-technikusok rövidítése: a rövidítendő fogalmat első előfordulásakor kiírjuk és utána zárójelbe a rövidítés jelét. Rövidítést lehetőleg ne használjunk.

12. A szerzők tiszteletdíjat kapnak. A tiszteletdíj ívenként 2.000,- Ft összhatárig állapítható meg. A maximális tiszteletdíjjal csak az eredeti közleményeket és a továbbképzés rovat dolgozatait honorálják.

13. Különlenyomatot a Szerkesztőségnek nem áll módjában készíttetni.

Tartalom

Dr. Csocsánné Horváth Emmy: Domború ábrák alkalmazása a tiflopedagógiában	1
Dr. Göllesz Viktor - Hajlemász Ildikó: A vakokat segítő azonosítási jelekről	10
Gúth, A. - Tysler, M. - Scherr, P. - Koronhályová, M. - Klenková, M. - Lechta, V. - Kiss L.: A biológiai visszacsatolás (biofeedback)	24
Bachmann, W.: Építőkövek a gyógypedagógia európai történetéhez	28
Lányiné dr. Engelmayer Ágnes: A szegénységkutatás és a hajléktalan-kérdés gyógypedagógiai és szociálpedagógiai összefüggései	43
Vékássy László: A dadogó kezelésre jelentkezik	55
Dr. Csányi Yvonne: Hallássérültek továbbtanulási lehetőségei, különös tekintettel a gimnáziumra	58
Huberné Frikola Gabriella: „Fejlesztés vagy áthelyezés” - a gyógypedagógia holnap	64
Bágya Ferencné: A vak gyermek integrációs neveléséről a korai fejlesztő szemével	66
Dr. Ranschburg Pál: Írásjelek felfogása (gyógypedagógia-történeti szemelvény)	68
A MAGYE életéből (Gordosné dr. Szabó Anna)	72
Figyelő (Dr. Torda Ágnes, Dr. Vértes László)	76