

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE



**A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének
folyóirata**

1

XXIII. évf.

1995. január - március

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

Főszerkesztő: Gordosné dr. Szabó Anna
Olvasószerkesztő: Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsanna
Tervező-szerkesztő: Kováts Lajos György
Szaktanácsadók: Dr. Buday József
Dr. Csányi Yvonne
Dr. Csocsánné Horváth Emmy
Dr. Farkas Miklós
Krasznárné Erdős Felicia
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

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.
Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél és a Hírlapelőfizetési és
Lapellátási Irodánál (1900 Budapest, Lehel u. 10/A.) közvetlenül,
vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt.
219-98636/021-02809 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egy szám ára: 80,- Ft

Indexszám: 25 359

Megjelenik negyedévenként. Évi előfizetési díj 320,- Ft.

Nyomda:

Repro Stúdió Nyomdaipari Egyéni Cég
5000 Szolnok, Ostor út 2. Telefon: (56) 420-324

KÖSZÖNTÉS

Pro Urbe Budapest

díjat kapott 1994. novemberében a vakok (óvoda, általános iskola és diákotthon) intézetének tanestülete „eredményes és gyermekközpontú oktató tevékenységükért, a látássérült gyermekek nevelésében végzett áldozatos munkájukért”.

„Apáczai Csere János-díj”-as gyógypedagógus 1995-ben

Párdányi Teodóra (Budapest)

„Dr. Kiss Árpád-díj”-as gyógypedagógus 1995-ben

Csocsánné Horváth Emmy (Budapest)

„Éltes Mátyás-díj”-as gyógypedagógusok 1995-ben

Helesfai Katalin (Budapest), Majorné Szathmári Erzsébet (Debrecen), Nagy Gyula (Békéscsaba), Nádor Györgyné (Budapest), dr. Pantó Györgyné (Budapest).

Valamennyiüknek szívből gratulálunk!

Főszerkesztő

EREDETI KÖZLEMÉNYEK

*Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Fonetikai és Logopédiai Tanszék*

A dadogás tüneteinek hálózatos szerkezete

— **előzetes közlemény** —

LAJOS PÉTER

(Közlésre érkezett: 1993. május 13.)

*„Az elméletek arra készítetnek mindenkit, aki megismeri őket,
hogy tovább kísérletezzenek és újabb elméleteket hozzanak létre,
amelyek már szorosabb megközelítései az igazságnak;
ezért tévedés azt gondolni, hogy egy hibás elmélet semmit nem ad,
vagy egy új túlhaladja a régit.”
(Peter Bryant)*

I.

A szakembernek, aki szembekerül a dadogás problematikájával, tisztáznia kell magában, hogy milyen jelenséggel áll szemben ahhoz, hogy eredményesen tudja annak leküzdéséhez segíteni a dadogót. Szándékosan használtam a jelenség szót, egyrészt azért, mert maga a dadogó is néha rácsodálkozással szemléli tüneteinek változékonyságát, másrészt maga a logopédus is tisztában van a dadogás komplexitásával, jelenségszerűségével.

Mit jelent az, hogy a dadogás komplex jelenség?

A logopédiában már régi felismerés, hogy a dadogó egész egyéniségét, illetve személyiségét kell kezelésben részesíteni. (*Sulyomi - Schulmann, 1942.*) A komplexitás az egyik oldalról azt jelenti, hogy a dadogást a személyiség részeként kell tekinteni, és nem lehet elválasztani a dadogótól. (*Kanizsai, 1961.*)

A másik oldalról megközelítve: ha a dadogást a személyiség részének tekintjük, akkor el kell fogadnunk azt, hogy a dadogás jelensége a személyiség több megnyilvánulásában is tettenérhető.

Összefoglalva: a dadogást azért nevezhetjük komplex jelenségnek, mert nem lehet elválasztani a személyiségtől, és annak több megnyilvánulásában is megjelenik.

II.

Két évvel ezelőtt — amikor munkámat elkezdtem, hogy a dadogás kezelésében használatos módszernek, a RIT-nek a hatékonyságát tudományos eszközökkel, mérésekkel bizonyítsam — definiálnom kellett, mi az, aminek változását vagy változásait regisztrálni akarom, azaz mi is tulajdonképpen a dadogás.

Nézetem szerint alapvetően kétféle dadogásfelfogás él a szakmai köztudatban, és ennek megfelelőek az alkalmazott terápiák is.

Az egyik szerint a dadogás beszédhiba, vagyis jól körülhatárolható entitás, egyelőre nagyjából ismeretlen — vagy ismertnek tekintett, de nehezen körülhatárolható, többfaktorú — etiológiával. Ez a felfogás jól tükröződik a klasszikus, csak a beszéd technikai oldalát fejlesztő terápiaformákban.

A másik megközelítés szerint a dadogás nem elhatárolható beszédhiba, hanem egymással kapcsolatban álló tünetek csoportjának tagja. Ezen elmélet szerint, amelyet vizsgálatokkal is alátámasztanak (*Vékássy, 1983.*), a sérült beszéd következtében kísérő tünetek jelennek meg, amelyek előfordulása jellemezheti a dadogót.

Három tünetcsoportot különítenek el:

1. magatartási,
2. mozgásos,
3. vegetatív jegyek csoportját.

Felfogásuk szerint a tünetek egymással kölcsönhatásban vannak, és a tünetcsoportot kell megfelelő pszichológiai, pedagógiai (logopédiai) és orvosi módszereket magábanfoglaló, komplex terápiával kezelni.

Az irányzat jeles hazai képviselője, *Vékássy László* véleménye szerint:

„a dadogás egy tünet a tünetegyüttesben”.

Az általam ismertetésre kerülő konstrukció erre az utóbbi felfogásra épül és ennek az átalakításával jön létre.

Gondolatmenetem elején abból indultam ki, hogy a dadogás komplex jelenség, a személyiség része, annak megnyilvánulásaiban jelen van, és ha dadogásról beszélünk, nem beszélhetünk csak egyszerű beszédhibáról, annak ellenére, hogy maga a beszédhiba is része a jelenségnek.

Az alábbiak alapján elfogadom egyrészt, hogy a dadogást nem lehet elválasztani a személyiségtől, másrészt, hogy a dadogás komplex jelenségként, más tünetekkel jelenik meg.

III.

Mi is akkor a dadogás?

A dadogás definiálásához két úton indultam el, amelyek szerencsésen egymásba értek. Az egyik a gyakorlati munka, a másik a tudományos kutatás útja volt.

A gyakorlat azt mutatta, hogy a RIT terápia hatására a páciensek először oldottabban mozogtak, majd nyitottabbakká váltak, jobban kommunikáltak és végül jól beszéltek. Viselkedésük különböző komponensei fokozatosan, egymással összefüggésben — mintha közöttük valami láthatatlan kapcsolat lenne — változtak. A dadogás soha nem múlt el úgy, hogy a többi tényezőben nem tapasztaltam fejlődést.

A kutatásban, amelynek célja ennek a változásnak a regisztrálása volt, arra jöttem rá, hogy ha a dadogás javulását akarom megfogni, akkor abból kell kiindulnom, hogy a dadogás jelensége a személyiség több megnyilvánulásában is kimutatható, és az ezek közötti kapcsolat miatt nem lehet azt egyetlen tünetnek, a beszédnek a megváltozásával bizonyítani.

Elgondolásom szerint, ha tudjuk a dadogásról, hogy viszonylag állandó tünetegyüttesben jelenik meg, amely hozzátartozik a személyiséghez, akkor célszerű lenne magát a tünetegyüttest, átfogóan minden tünetével együtt „dadogás-tünetegyüttesnek” nevezni, és olyan konstrukciónak tekinteni, amelyben a különböző tünetek helyet kaphatnak.

Mindezek alapján a dadogás nem csak csupán beszédhiba, hanem egy olyan komplex jelenség, amelyet tudományosan vizsgálható konstrukcióvá alakíthatunk. Ez a tudományos konstrukció hipotetikus, amelybe a valóság tényei beleilleszthetők.

Mire jó ez a konstrukció?

- Egyrészt jobban értelmezhető általa a megfigyelt jelenség,
- másrészt támpontot adhat a kutatónak, hogyan kövesse a jelenség alakulását a terápia folyamán,
- harmadrészt és nem utolsósorban megmutathatja a szakembernek, hogy hogyan kezelje általa az adott problémát.

J. M. Neale és T. F. Oltmanns szerint (*id. Varga, 1992.*) például a szorongás egy konstrukció, belső történéseket közvetít, amelyek megjelennek a viselkedésben. A szorongás az események három osztályának terminusával határozható meg:

1. izommozgások (remegés),
2. fiziológiai válaszok (felgyorsult légzés),
3. szubjektív beszámolók (félelem élménye).

A dadogást is tekinthetjük — a szorongáshoz hasonlóan — a külső viselkedésben tünetegyüttesként megjelenő konstrukciónak, ami belső történéseket közvetít.

Megfigyeléseimet a dadogás komplex jelenségének összetevőiről, szakirodalmi adatokkal kísérlem meg alátámasztani.

A dadogás legszembetűnőbb tünete kétségkívül a beszéd folyamatosságának megszakadása.

Kanizsai (1961) például a beszéd összerendezettségének zavarát látja a dadogásban, amely a ritmus és az ütem felbomlásában, s a beszéd görcsös szaggatottságában nyilvánul meg.

Eszerint a dadogás a verbális kommunikációt érintő zavar.

A beszédnek, azaz a verbális kommunikációnak a kommunikáció minden más formájával szemben elsődleges szerepe van a társas érintkezésben, ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kommunikáció nem szóbeli formáit sem. A kommunikáció egységes, a verbális és a nonverbális kommunikáció összefügg. A modern szerzők, mint például *Wyatt* (1969), a dadogást inkább kommunikációs zavarnak tekintik.

Vékássy László vizsgálatai, a dadogók nemverbális kommunikációjának, az ún. testszignálok logopédiai kutatásai bizonyították, hogy a dadogók számszerűleg kevesebb nem verbális kifejező jegyet használtak interakciós, kétszemélyes beszélgetésben, mint az épbeszédűek. (*Vékássy, 1983., 1984., Vékássy és munkatársai, 1987., 1988.*)

Vékássy (1991) véleménye szerint: „A mennyiségi eltérés azt jelenti, hogy a dadogóknál a verbális - nemverbális működés egysége bomlik meg, s ennek következtében a nemverbális nem tudja kiegészíteni üzenet szintjén, az interakcióban a verbálisat: a verbális sérülése működés kihatást mutat a nemverbálisra és az a nemverbális kommunikáció minőségromlását okozza”. A szerző gyakorlati terápiás tapasztalataiból kiindulva javaslatot tesz a nemverbális jegyek gyarapítására, fejlesztésére a terápiás munka során.

A dadogás hatása tehát az egész kommunikációt érinti és befolyásolja a nemverbális jegyek megjelenését.

Nagyon sokakban felmerült, hogy milyen ember a dadogó, létezik-e „dadogó személyiség”.

Sarbó már 1906-ban, A beszéd című könyvében azt írja, hogy a dadogásnál olyan lelkiállapot jelenlétét kell feltételeznünk, amely a rendestől eltér.

Szondi (id. Sófalvy) kiterjedt vizsgálataiból kiderült, hogy a dadogó nemcsak beszédbeteg ember, hanem legfőbb életfolyamataiban is összerendezetlen egyén.

A dadogókkal végzett pszichológiai vizsgálatok szerint a dadogók személyisége ugyan nem tér el lényegesen a jól beszélőektől, de a dadogás hatása bizonyos személyiségvonásokban megnyilvánul.

Bender (1942) 249 dadogót vizsgált nem dadogó kontrollcsoporttal együtt. Eredményei szerint a dadogóknál több a neurotikus tendencia, introvertáltak és kevésbé dominánsak.

Douglass és Quarrington (1952) szerint a dadogók alapvetően különböznek a nem dadogóktól az énkép és a viselkedés terén.

Számos kutatás mutatott ki a dadogókra jellemző énképtulajdonságot. (Raimy, 1949., és Rogers, 1951.)

Ajuriaquerra és munkatársai (id. Mérei V. - Vinczéné, 1986.) 92 dadogót vizsgáltak meg, és azt tapasztalták, hogy a dadogók között több a túlérzékeny szorongó, mint a nem dadogók körében.

Boland (1952) szerint a dadogók szorongóbbak, de ez a szorongás pillanatnyi és a beszédhelyzethez kötődik.

A magyar logopédusok közül Sulyomi-Schulmann Adolf (1942) a dadogó énképének és szorongásának terápiás következményeiről szól: „a lelki gátlások feloldását tervszerűen kell elérni: az önbizalom helyreállításával és a dadogó belső átállításával a világhoz és saját Énjéhez”.

A dadogás hatása tehát megnyilvánul bizonyos személyiségvonásokban és a viselkedésben is, mint például az önkép és a szorongásos viselkedés, a szorongásosság.

Johnson (1952) és *Westrich* (1971) nézete szerint a dadogás az interperszonális tevékenység megzavart viszonyaira adott beszédreakció.

Van Riper (1970) csak azt nevezi dadogásnak, ha a beszédgátoltság jelentős érintkezési nehézségekkel jár, s a „különös” beszéd túlságosan magára hívja a figyelmet, illetve, ha miatta a beszélő társadalmilag, közösségileg feltűnik vagy elkülönül.

A dadogás tehát a kapcsolatteremtés zavara is, ezáltal befolyásolja a szociális magatartást.

Néhány szerzőben felmerült, hogy a dadogás nemcsak a beszédmozgást érintő zavar, hanem hatása kiterjed az egész motoriumra is.

Neurológiai vizsgálataiban *Kopp* (1934) 450 dadogó motoros tulajdonságait vizsgálta, és azt állapította meg, hogy azok általános motoros nehezítettséggel jellemezhetők.

Megfigyeléseim szerint a dadogókra jellemző a mozgásuk, ami alapján feltételezem, hogy a dadogás tünetei mozgásban is tükröződnek, amelyek befolyásolhatják a megjelenést.

Összefoglalva:

a dadogás

- a verbális (beszéd) és
- a nemverbális kommunikációt érintő zavar,
- hatása a viselkedésben és a személyiségvonásokban is megnyilvánul,
- befolyásolja a szociális magatartást és
- a mozgás harmonikusságát.

IV.

A szakirodalom szerint a dadogás tünetegyüttesben jelenik meg, amelyben a tünetek kapcsolódnak egymáshoz.

Az én kiegészítem szerint a dadogás fogalmát ki lehet terjeszteni magára a tünetegyüttesre és azt egy konstrukciónak tekintve, dadogás-tünetegyüttesnek nevezhetjük, amelyben a tünetek egymással szoros összefüggésben állnak. Ennek értelmében beszélhetünk szűk értelemben vett dadogásról, mint beszéd-tünetről és tág értelemben vett dadogásról, mint tünetegyüttesről.

Ha vizuálisan próbáljuk meg elképzelni, akkor ez a tünetegyüttes egy háléhoz hasonlítható. A háló csomópontjai a különböző tünetek, a köztük lévő kapcsolat a háló fonala.

A kapcsolat lehet egy- vagy kétirányú.

Egyoldalú kapcsolatot tételezek fel a mozgás és a beszédtünet között, hiszen az általános motoros nehezítettségnek része lehet a dadogás.

Itt látszik azonban, hogy nem egyszerű „láncról” és nem is csak egy „négyzethálóról” van szó, mert például a motoros nehezítettség, amely gyakran tükröződik a megjelenésben, lehet egy erős szorongásnak és énbizonytalanságnak a következménye is.

Kétoldalú lehet a kapcsolat a beszéd megakadása és a szorongás között, a szorongás kiválthat dadogást, a dadogástól való félelem is szorongást, és ez a kettő úgy egymásba fonódhat, hogy nem is tudjuk melyik volt előbb.

A tünetek eltérő erősséggel, „súllyal” rendelkezhetnek.

A hálót elképzelve a „csomópontoknak” különböző kitüremkedései lehetnek, mintha rájuk különböző súlyokat helyeznénk. Az, hogy milyen nehéz egy súly — mennyivel súlyosabb, mint a másik — jelzi, hogy melyik tünet jelent nagyobb gondot a dadogó számára. Tévedés lenne azt gondolni, hogy mindig a beszéd megakadása jelenti a legnagyobb problémát a dadogó számára. A terápia során tűnik elő az, hogy a dadogó jobban szenved esetleg attól, ha nem tud kapcsolatokat teremteni, mint magától a dadogástól. S nagyon sokszor ezeknek a „súlyosabb”, így előbbrevaló problémáknak a megoldása vezet rá arra, hogy megfelelően kezelje a dadogását, és ez a beszédtünet enyhülését eredményezze.

Be kell vallanom, hogy rövid, de intenzívnek mondható dadogóterápiás tapasztalataim szerint ez, ma a legtöbb — és talán nem is kevés — amit a dadogóknak nyújthatunk.

Ebből a gondolatmenetből nem feltétlenül következik, pontosan a háló szerkezete miatt, hogy egyetlen tünet megszüntetése maga után vonja a többi megszűnését.

A „háló” segítségével megérthetjük a tünetváltás mechanizmusát is. Egy tünetre koncentrált terápia, például csak a beszédre irányuló technikai gyakorlás, gyengítheti ezt a tünetet, ennek súlyossága csökkenhet. A modellel szemléltetve, ilyenkor a háló térbeli kitüremkedése visszahúzódhat, de a háló csomópontjainak (a tüneteknek) összefüggése miatt ez a megnyúlás máshol feszülést eredményezhet a háló szerkezetében, így ilyenkor más csomópontok türemkednek ki jobban, azaz más tünetek válnak súlyosabbá.

A valóságban ez úgy jelenik meg, hogy a dadogás eltűnik, helyette a pszichés tünetek erősödnek fel, a gyerekeknél a szorongás megmarad vagy erősödhet, tünetváltás (ágybavizelés) jöhet létre.

A jó terápia az, amely minden tünet megszüntetésére egyformán törekszik úgy, hogy magát a tüneteket fenntartó tényezőt feloldja.

V.

A RIT terápia alkalmazása során azt tapasztaltuk, hogy a tünetegyüttesben a tünetek megfelelő sorrendben változnak.

Először a páciensek mozgása lett harmonikusabb, majd szívesen teremtettek kapcsolatokat, változott a személyiségük, oldottabban viselkedtek, ennek következtében bátrabban vállalták a kommunikációs helyzeteket, gazdagodott a nemverbális kifejezőeszközök repertoárja, és legvégül elkezdtek jól beszélni.

Megfigyeléseim szerint a személyiség magatartásában megnyilvánuló tünetek változása egybeesik a pszichikum strukturálódásának fázisaival. Az olyan ősbibb, durvább komponensek változnak előbb, mint például a mozgás és az összetettebbek, finomabbak később, mint például a beszéd.

A gyermek fejlődése folyamán fokozatosan ismeri meg a körülötte lévő világot: először mozog, felderít, majd kapcsolatot teremt. Ez az exploratív tevékenység a megismerés.

A megismerés során viszonyokat alakít ki a környezetével. A viszonyok nem egyformák: jók vagy rosszak, kellemesek vagy kellemetlenek, különböző minőségük vezet az érzelmek kialakulásához. A kellemes inger odafordulást, a kellemetlen averziót vált ki. Így jön létre a két alapvető érzelm: a szeretet és a gyűlölet.

Az, hogy milyen érzelm jön adott esetben létre, ezt először az inger határozza meg, de később, ha már kialakult a személyiség, az már rá jellemző, hogy mely ingereket tüntet ki szeretetével vagy gyűlöletével.

Ha a viszonyok rendezettek, akkor feltehetőleg kellemes ingerek érik a csecsemőt, harmonikus személyiség alakul ki, egészséges személyiségjegyekkel, s ennek eredményeként megfelelően tud viselkedni és jól kommunikálni. Ellenben, ha a viszonyok rendezetlenek, nem lesz harmonikus a fejlődés, és kórosnak mondható személyiségjegyek alakulnak ki, amelyek megjelennek a viselkedésben és befolyásolják a kommunikációt.

A dadogás komplex jelenségének kialakulása valószínűleg beágyazódik a lelki élet fejlődésébe, annak sérülése következtében. A fejlődés sorrendje és a dadogás tünetei által érintett komponensek ezért egyezhetnek meg:

első a mozgás,
második a kapcsolati élet,
harmadik a személyiségjegyek és viselkedési sajátosságok,
negyedik a nonverbális és verbális kommunikáció.

Elgondolásunk szerint (*Juhász S. - Feketéné G. M. - Lajos P. - Rudas Zs., 1991*) a dadogás kialakulása visszavezethető — többek között — az anyagyerek kapcsolat szokásokban és rítusokban kifejeződő zavarára.

Az anya és gyermeke közötti interakció egyik alapja a rítus (pl. gondozási rítus). A rítusok érzelmeket közvetítenek, meghatározzák a kapcsolati életet és a kommunikációt, sérülésük kommunikációs és így adaptációs nehézségekhez vezethet. Ilyen például a dadogás.

Feltételezhetően van a beszédfejlődésben egy szakasz, amikor a gyerek már elsajátította a beszédet, de az még nem automatikus, csak később, az egyre több gyakorlással lesz az. Ebben a szakaszban a gyakorlatlanság következtében szakaszossá válik a beszéd és ha nincs megfelelő nyugodt kommunikációs tér, ha a gyermek nincs annyira szülei tevékenységének középpontjában, akkor ez a fejlődés megreked. A fejlődés ezen részét még nem nevezhetjük igazi dadogásnak, csak fejlődéses, élettani dadogásnak, ami csak akkor válik valódi dadogássá, amikor a szülők a gyerek e komoly jelzése után sem változtatnak attitűdjükön.

Az így létrejövő dadogás, mint tünetegyüttes megjeleníti a fejlődés szakaszait, jelezve, hogy alapvetően minden szakaszban jelen volt a sérülés.

Nyilván az különbözteti meg a dadogást más hasonló problémáktól, hogy maga a kommunikációs zavar tünete válik dominánssá.

A dadogás tehát egy tünetegyüttes vagy egy tünetegyüttesben jelenik meg, kialakulása a gyermeknek és környezetének interakcionális zavarára vezethető vissza, létrejöttében a hajlamnak is meghatározó szerepe van.

Egy újabb hasonlattal élve, a dadogás jelensége egy fához hasonlítható. A fa termése a dadogó beszéd, levelei a járulékos tünetek, ágai a közöttük lévő kapcsolatok, törzse a lelki fejlődés, gyökerei pedig elágazóak és mélyre nyúlnak vissza.

Véleményem szerint annak megtalálása, hogy ez a gyökér — azaz a dadogás kezdete — hová nyúlik vissza, magyarázatot adhat számos fontos kérdésre, például arra, hogyan gyógyítható a dadogás, vagy gyógyítható-e egyáltalán?

Bagdy Emőke (1983) szerint a kora gyermekkori (preverbális) emlékek mozgásban tárolódnak, a világról alkotott belső szemléleti képeink és a hozzájuk kapcsolódó érzelmek valójában cselekvési sémák reprezentációi.

Az emberi mozgás, a motorium így pszichomotorium is, amely:

- a megismerés,
- a kapcsolatteremtés eszköze,
- érzelmi életünk kulcsa
- és az önkifejezés, a kommunikáció csatornája.

A pszichomotorium szerepe a lelki fejlődésben meghatározó.

Bagdy szerint a személyiség adaptációs zavarai összefüggésben állnak a korai, a beszéd megjelenése előtti, a személyiség strukturálódását ért traumákkal.

A pszichopatológiai állapotok szükségképpen tükröződnek:

- testkép (mozgás),
- kapcsolatteremtés,
- önértékelés (önkép),
- kommunikáció zavarai.

Ha elfogadjuk, hogy a dadogás tünetegyüttese a fenti állapotokban jelenik meg, akkor ebből három fontos tény következik:

az egyik az, hogy ha a dadogás koragyermekkorban, a beszéd megjelenése előtt keletkezik, akkor nem sorolhatjuk a beszédneurózisok körébe, mert a neurózisok a beszéd megjelenését követő években alakulnak ki;

a második, ha a dadogás ilyen korai stádiumban keletkezik, akkor más, a neurózisoktól eltérő klinikai képekkel hozható párhuzamba a gyógyítás szempontjából is, és ez adhat magyarázatot arra, miért olyan rossz a prognózisa;

harmadik, ha a dadogás párhuzamosan alakul ki a lelki fejlődéssel, mozgásba ágyazottan, akkor a verbális élményfeltárás nem vezethet egyedül a gyógyuláshoz, hanem csak olyan terápia, amely a pszichomotorium segítségével mélyreható változást idéz elő.

Összefoglalás

Dolgozatomban megpróbáltam létrehozni a dadogás tünetegyütteséről egy *nyitott tudományos konstrukciót*, amely hipotetikus marad mindaddig, amíg a valóság tényei ellentmondásmentesen nem illeszthetők bele.

Elgondolásom szerint a dadogás mindig ebben a tünetegyüttesben jelenik meg, ahol a tünetek egymással kapcsolatban vannak, kialakulásuk párhuzamba állítható a lelki fejlődés menetével. A dadogás tüneteinek kialakulása olyan fejlődést feltételez, amely szerint a dadogás eredője a preverbális korra tehető, és így nem tekinthető beszédneurózisnak.

Irodalom

Bender, J.: The stuttering personality. Orthopsychiatr. 12. 1942. *Boland, J.*: A comparison of stutterers and nonstutterers on several measures of anxiety. Michigan. 1952. *Douglass, E. - Quarrington, B.*: The differentiation of interiorized and exteriorized secondary stuttering. Hear Disorders. 17. 1952. *Juhász S. - Feketéné Gacsó M. - Lajos P. - Rudas Zs.*: Ritus c. fejezet. In.: Nonverbális pszichoterápiák. Animula könyvek, Bp. 1991. *Kanizsai D.*: A beszédhibák javítása. Tankönyvkiadó, Bp. 1961. *Katz - Bernstein, N.*: A beszéd- és kommunikáció-készség felépítése a beszéd folyamatosságában gátolt gyermekeknél. (Ford.: *Feketéné Gacsó M.*) Tankönyvkiadó, Bp. 1991. *Kopp, H.*: The relationship of stuttering to motor disturbance. Nerc. Child, 2. 1934. *Mérei V. - Vinczéné Bíró E.*: Dadogás I-II. Etiológia és tünettan. Terápia. Tankönyvkiadó, Bp. 1984, 1986. *Neale, I. M. - Oltmans, T. F.*: Skizofrénia. In.: Klinikai pszichológiai szöveggyűjtemény. (Szerk.: *Varga Izabella.*) Bp. 1992. *Raimy, V. C.*: Self-reference incounselling interviews. Consultation Psychology. 12. 1949. *Rogers, C.*: Client-centered therapy. Houghton Mifflin, Boston. 1951. *Sarbó A.*: A beszéd. Budapest, 1906. *Sófalvy R.*: Adatok a hibásbeszédűek öröklésánához. In.: Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye. 5. 1939. *Sulyomi-Schulmann Adolf*: Pedagógiai pszichoterápia. In.: Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye. 173-179 p. 1942/9. *Van Riper*: The Nature of Stuttering. Prentice Hall Englewood. 1970. *Vékássy L.*: Dadogók nonverbális kommunikációjának vizsgálata. Gyógypedagógiai Szemle. 3. 1983. *Vékássy L.*: Dadogók nonverbális kommunikációjának vizsgálata interakciós helyzetben. Gyógypedagógiai Szemle. 3. 1984. *Vékássy L. - Katalin Vang - Lauridsen - Erik Anderson*: Az arc nonverbális kommunikációjának képmagnetofonos vizsgálata dadogóknál. Gyógypedagógia. 1. 1983. *Wyatt, L. G.*: Language learning and communication disorders in children. The Free Press. New York. 1969.

Bárzsi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Oligofrénpedagógiai Tanszék

A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról

MESTERHÁZI ZSUZSA

(Közlésre érkezett: 1994. november 2.)

Tapasztalataim szerint az emberi létezés lényegi meghatározója és minőségének/fejlettségének mutatója a tanulásra való képesség. Ezeknek a tapasztalatoknak az alapján arra jutottam, hogy az emberre jellemző *tanulás* az információs csatornák megnyitását, az információk befogadását, ezek össze-

kapcsolását a korábban befogadott és tárolt információkkal, csomópontokra való koncentrálását, a tömörített információk „magasabb” (fogalmi/gondolati) szintre emelését, ezt követően a kezdeményező vagy válasz-viselkedés befolyásolását, a viselkedés közben szerzett benyomások feldolgozását/kumulációját és újabb információk befogadásának lehetőségét/igényét jelenti. A tanulás tehát egy különböző intenzitású változási folyamat, strukturálódás, amelynek elősegítője és egyben eredménye a *tanulási képesség*. A tanulási képességnek nincs befejezett állapota, de van minőségi különbsége. A tanulási képesség kialakulásához nemcsak a környezetből/külvilágból érkező információk feldolgozásának fentebb leírt folyamata járul hozzá, hanem az eközben végbemenő önreflexiós folyamat is.

A szakirodalomban a tanulási képesség eltérő értelmezéseivel találkozunk. Attól függően, hogy megfogalmazzuk milyen filozófiai alapokon áll, milyen pszichológiai irányzat híve, melyik tanulási elméletet fogadja el, más és más definíciós, illetve jelenségleírási szempontok kerülnek előtérbe. Ezek közül válogattam ki azokat, amelyek valamilyen kapcsolatban állnak saját tapasztalataimmal.

A strukturális pszichológia felfogása szerint az észlelési folyamatban az izoláltan, külön-külön egészeknek felfogott alakok/észlelési egységek az intellektuális aktus hatására zárt szerkezetű egészet alkotnak. A pszichikus tér szerkezete ezáltal megváltozik, az egészen belül létrejön a külön egészek csoportja, azaz *új struktúra keletkezik, amely a képességek kialakulását eredményezi*. Az értelem akadályozott működésének egyik magyarázata éppen ebből a felfogásból indul ki: „Tapasztalati adatok azt mutatják, hogy az értelmi fogyatékos gyermek akkor kerül a legnagyobb nehézségek elé, ha a feladat a strukturális viszonyok mozgékonyágát, változását és átcsoportosítását igényli. Ezek a feladatok szembetalálkoznak az eredetileg kialakult struktúra keménységével és merevségével az egyik oldalon, és a pszichikai rendszerek elégtelen mozgékonyágával a másik oldalon. Az értelmi fogyatékos gyermek sokkal szilárdabb, nehézkesebb és zártabb szerkezetekkel találkozik, mint az ép gyermek. Ugyanez a merev pszichikai rendszer törvényszerűen elvezet oda, hogy a változó struktúrák létrejötté nehézkessé válik”.

(Vigotszkij, 1987. 293-294.)

A tanulási folyamat egyes pedagógiai-pszichológiai vizsgálatai szerint a tanulási képesség az *ismeretek, tevékenységek és tanulási eljárások elsajátításának* a képessége és viszonylag állandó tulajdonsága a személyiségnek. Megkülönböztetik az általános és a speciális tanulási képességet. Míg az előbbinek sokféle megnyilvánulása lehet, addig az utóbbi kifejezetten az oktatás folyamán, bizonyos tantárgyak tanulásakor mutatkozik meg. A tanulási képesség szorosan összefügg az értelmi-szellemi fejlődéssel, de ezzel nem azonos. Bizonyos esetekben színvonala magasabb lehet, mint az aktuális értelmi teljesítmény. (Lompscher, 1985.)

A tanulási képesség kialakulásának egy lehetséges magyarázatát adja a *tanulási szintek hierarchiájának* modellje. Eszerint a fejlődés magasabb szintjei meghatározzák az alsóbb szintek működését, miközben a magasabb nívószinteken végbemenő folyamatok függenek az alsóbb szintektől. Ebből a felfogásból kiindulva az emberi tanulás három szintje különíthető el:

1. *A tanulás egyszerűbb fajtái* (megkülönböztetés, kiválogatás, rátalálás, bevésés, latens tanulás).
2. *A tanulás komplex és aktív fajtái* (differenciáló tanulás, kísérletező tanulás, utánzó tanulás, instrumentális tanulás).
3. *Az emberi tanulás specifikus fajtái* (verbális tanulás, bevéső-émlékezeti tanulás, gondolkodó tanulás, szociális tanulás).

A tanulási nívószinteken végbemenő gyakorlások vezetnek a magasabb szintek kialakulásához és a begyakorlott tanulásfészeségek együttesen alkotják a tanulás képességét. Ennek a felfogásnak az értelmében elvileg lehetséges olyan tanulási szintek kialakulása is, amelyekkel az ember ma még nem rendelkezik. (*Linhart-Lukawsky, 1977.*)

A tanulási képesség megismerésében hangsúlyozott jelentőséget kapott az individuum és környezete egymásra hatásának vizsgálata. Ezzel összefüggésben irányult a figyelem a *tanulási képesség hibás működésére*, illetve a *tanulási képesség mérhetőségére*. A strukturált tanulás elmélete a tanulás eredményét a korábban alkalmazott teljesítményskálák helyett egyes vektorokkal írja le, amelyek különböző tanulási összetevők eredőjeként számíthatók ki. Ennek a pszichológiai iskolának a képviselői feltételezik, hogy a tanulási tapasztalat nemcsak egyetlen teljesítményt változtat meg, hanem tulajdonságok egész sorát. (Pl., ha valaki megtanul repülőt vezetni, akkor nemcsak ebben a speciális képességében megy végbe a személyiségében változás, hanem a személyiség teljes egészében.) Az ismételt tanulás folytán talán ugyanazt a teljesítményszintet éri el az ember, de kevesebb energia-ráfordítással vagy kisebb megterheléssel. (*Cattell, 1977.*)

A tanulási képesség tanult *pszichikus rendszerként* való értelmezése a feltételezett képességstruktúrák leírásához vezetett. Ez az osztályozás megkülönböztet *művelési és általános képességeket*. Az általános képességek (kommunikációs, szociális, kognitív és alkotó képesség) között, *a kognitív képességek közé sorolja a tanulás, a megismerés, a gondolkodás képességét*. A művelési képességek alkotják a tanulás belső elemi feltételeit, azonban még ezek is bonyolultan összetett struktúrában működnek. (*Nagy, 1987.*) A kombinatív képesség eszerint a következő folyamatok működésének együttese: „... az ember változatos módon képes dolgok vagy események tetszőleges összességéből, tetszőleges szabályok szerint bizonyos számút kiválasztani és/vagy létrehozni ezek egymástól különböző összeállításait, amelyek valamilyen körülírt feltételeknek megfelelnek”. (*Csapó, 1988. 27.*) A tanulási képesség mérését célzó vizsgálatok a tanulási képesség *struktúrájának megismeréséhez* járultak hozzá. (*Mesterházi, 1989.*)

A humán tanulás közben a pszichológiai és idegrendszeri folyamatok változás nélküli *rögzülése*, az irányító folyamatok *leegyszerűsödése*, illetve *magasabb bonyolultsági szintre emelése* egyaránt végbemehet. Ez utóbbi azt eredményezi, hogy „...a személy

környezetének új információs rétegeihez is hozzá tud férni...” (Illyés, 1989. 5.) Ez a megállapítás — véleményem szerint — magában hordozza azt a feltevést, hogy az újabb és újabb információs rétegekhez való eljutás a tanulási kapacitáson, vagyis a tanulási képesség fejlettségén múlik, illetve körvonalazza a képesség kialakulásának útját is.

Abban szinte valamennyi hivatkozott szerző egyetért, hogy a képesség tanulás eredményeként alakul ki. A képesség kialakulását az emlékezéssel hasonlítja össze Leber (1990). Az emlékezéssel való egybevetésből azonosságok és eltérések derülnek ki. Ahhoz hasonlóan, ahogy a tapasztalatok/benyomások/élmények az *emlékezésben* maradandóvá válnak az Én számára, ugyanúgy a cselekvő/ismétlő gyakorlással, az Én aktív közreműködésével jönnek létre a maradandóvá váló képességek. Lényegében a képesség kialakulása is egy bevésési folyamat, azonban ez a személyiség más rétegében zajlik le, mint az emlékezés. A *képességalkotásban* a személyiség akarati folyamatai kerülnek túlsúlyba, az emlékezésben pedig az észlelési/„képalkotó” folyamatok. A tanulóval nemcsak viselkedésváltozás megy végbe, hanem a személyiség a tanultak hatására változást tud/képes előidézni a környezetben. *A képesség tehát a viselkedésváltozás eredménye, de ugyanakkor a környezeti változások előidézője is.* Neveléstörténeti tények/dokumentumok igazolják, hogy a kultúratörténet kezdeteitől a memorizáló tanulás milyen változásokon ment át, és a 19-20. század fordulójától a pedagógiai paradigma-váltás lényege az, hogy az emlékezetbe bevéső tanulás mellett/helyett egyre inkább a képességek fejlesztésére irányul a nevelés. A gyermeklélektani/fejlődéslélektani kutatásoknak igen nagy szerepe volt abban, hogy a pedagógiai tevékenység ez időtől egyre tudatosabban a személyiségnek egy másik/mélyebb rétegére irányult. (Leber, 1993.)

Egyes pedagógiai kutatók a képességfejlesztést/képességnevelést Én-segítésnek tekintik. Ez a segítés részben az Én-tudat szintjeinek építéséhez, illetve az Én cselekvőképességének erősítéséhez és értékvalasztó minőségéhez kíván hozzájárulni. Az *Én-fejlődés* segítése az az új pedagógiai gondolat a 20. század végén, amely közvetlenül a képességfejlesztő pedagógia koncepciójára és kezdeti tapasztalataira épül. (Nagy, 1994.)

Összefoglalás a tanulási képességről

1. Ha egy tanulási szituációban megközelítően azonos helyzetek rendszeresen ismétlődnek, akkor kialakul egy *specifikus viselkedési mód*. Így pl. az iskolai tanulási folyamatokban — amelyekben gyakori a kognitív elemek dominanciája — a tanulás tartalmától és módjától függően bizonyos pszichikus folyamatok egymással rendszeres kapcsolatba és kölcsönhatásba kerülnek. Ezek együttes működése eredményezi a tanulási képesség kialakulását.

2. A tanulási képesség (tanulásra való képesség) olyan *tanult képesség*, amelynek kialakulása és működése különböző személyiségbeli előfeltételektől függ és gyakorlás által tapasztalatok szerzése közben jön létre. A tanulási

képesség gyakorlás hatására, a tanulási tevékenység folyamatában *fejlődésen megy át*, és pedagógiai eszközökkel célirányosan *fejleszthető*.

3. A tanulási képesség kialakulásában a fejlődéssel ellentétes irányú változás vagy lelassulás is bekövetkezhet. Károsító/akadályozó hatásokra ugyanis *a tanulási képesség átmenetileg vagy tartósan megsérülhet*, a tanulási tevékenység működésében zavarok következhetnek be, amelyek a tanulás eredményességét csökkentik és teljesítménydeficithez vezetnek. A károsító/akadályozó hatások egyaránt érinthetik a tanulási képesség biológiai, pszichológiai és szociális feltételeit.

4. A tanulási képesség fejlődésének zavara/akadályozottsága megfelelő nevelési feltételek kialakítása esetén *megelőzhető vagy különböző mértékben csökkenthető*. Kedvező biológiai, pszichológiai, szociális feltételek esetén a pedagógiai hatások eredményessége nagy mértékben függ attól, hogy a tanulást segítő fejlesztés/nevelés — az életkori és fejlettségi sajátosságoktól függően — mennyire komplex módon gyakorol hatást az egész személyiségre.

5. A tanulási képesség *kialakulásában* a kognitív folyamatok mellett a saját cselekvésből szerzett tapasztalatoknak, a motivációnak és az emocionális/szociális összetevőknek is meghatározó szerepük van.

A tanulási képesség fejlődésének zavara, vagy rövidebben: a tanulási képességzavar az angol/amerikai szakirodalomban már az 1920-as években megjelent. Évtizedeken keresztül használták a *learning disability* kifejezést, vagy ennek egyes szinonimáit, a legkülönfélébb eredetű és tünetű tanulási problémákra. Az előidéző okokat két fő csoportra osztották: a speciális neurológiai problémákra, illetve a környezeti deprivációs faktorokra. Javasolták, hogy ugyanazt a pedagógiai programot kell alkalmazni mind a két gyermekcsoportra, ha a tanulási viselkedésük azonosságot mutat. Ebből a pedagógiai segítségnyújtásból alakult ki az 1960-as években a *speciális pedagógia új ága*, amely a „learning disability”, illetve az „ability to learn” pedagógiai kérdésével foglalkozik. Fő kutatási területei ekkor

- a tanulási problémákat mutató gyermeknépesség meghatározása, fogalmi kérdések tisztázása,
- a tanulási problémák kommunikációs/beszédfejlődési faktorainak vizsgálata,

- a perceptív, a motoros, a kognitív és a szociális képességek fejlesztésének programja,
- a tanulási miliő, a környezeti faktorok vizsgálata, optimális kialakítása, taneszközök kidolgozása,
- a pedagógusok felkészítése erre a speciális feladatra.
(Hallahan-Cruickshank, 1979.)

A tanulási nehézségekkel kapcsolatos terminológiai problémák megoldása céljából javasolta Kirk 1963-ban a „*learning disabilities*” gyűjtő elnevezés bevezetését azoknak a gyermekeknek a csoportjára, akiknek minimális agyi károsodásuk van (minimally brain-injured), lassan tanulnak (slow learner), dyslexiások (Dyslexia: refers to an impairment of the ability to read) vagy percepció zavarai vannak (perceptually disabled). „So it was around the educationally oriented term learning disabilities that the New York parents' group rallied to found the Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)”. Pedagógiai szempontból igen fontos az a megállapítás, hogy „a learning-disabled child is one who is not achieving up to his potential.” (Tanulási képességzavara van annak a gyermeknek, aki nem éri el potenciális fejlődési lehetőségeit.) (Hallahan-Kauffman, 1978. 120-121, 157.)

Az angol nyelvű terminológiai változásokat Montgomery (1990) nyomán foglalom össze. A *learning disability/ies* (tanulási képességzavar(ok)) mellett már az 1960-as években megjelent és a későbbi években egyre inkább elterjedt a *learning difficulty/ies* (tanulási nehézség/ek) elnevezés. Ma a leggyakrabban használt formája: *children with learning difficulties* (gyermekek tanulási nehézségekkel). Ezt a gyűjtőfogalmat mindazokra a gyermekekre használják, akiknek az intellektuális funkciók területén jelentős nehézségeik vannak („those children whose main difficulties are in the area of intellectual functioning”).

A tanulási nehézségek tüneti megjelölésére széles körben elterjedt a *slow learner* (lassan tanuló) szakkifejezés használata. A *Warnock Report* (1978) a tanulási nehézségek (*learning difficulties*) három fokozatát határozza meg a lassú tanulás súlyossága/kiterjedtsége szerint:

slow learner severe (súlyos fokban lassan tanuló):	0-55 IQ övezet
slow learner moderate (közepes fokban lassan tanuló):	55-70 IQ övezet
slow learner mild (enyhe fokban lassan tanuló):	70-85 IQ övezet

A *British Education Act* (1981) a következő definíciót közölte:

Egy gyermeknek tanulási nehézségei vannak, ha

- a.) a tanulásban mutatkozó problémái szignifikánsan nagyobbak, mint a kortárs gyermekek többségénél; vagy

b.) olyan sérülést szenvedett, mely megakadályozza vagy hátráltatja őt abban, hogy az érintett helyi önkormányzat hatáskörébe tartozó iskolákban a vele egyidős tanulók oktatásában általánosan alkalmazott oktatási segédeszközöket haszonnal vegye igénybe. (Tv. I. szak. Idézi: *Montgomery, 1990. 2.*)

A *specific learning difficulties* (speciális tanulási nehézségek) — amelyek az olvasás, írás, helyesírás, számolás megtanulásának fokozott nehézségeit jelentik — bármely intelligencia övezetben előfordulhatnak.

Az 1980-as évektől a *special educational needs* (speciális nevelési szükségletek), a *mainstream education* (együttnevelés/integrált nevelés), a „*Challenge for the School*” (változás/átalakítás az iskolában), az „*Education for All*” (nevelés mindenkinek, mindenki iskolája), a „*Partnership with Parents*” (partnerség a szülőkkel) gondolatok, törekvések, irányzatok kerültek előtérbe, és ennek megfelelően alakult át a gyakorlat is. Ma nem a csoportalkotó tényezők leírása, a típusok definiálása áll a szakmai figyelem előtérben, hanem az egyén segítése a közösségben, az egyén nevelési szükségleteihez való legmegfelelőbb alkalmazkodás. Ebben a gyakorlatban nagy súlyt kap a megelőzés, a stigmatizáció elkerülése, az interakciós folyamatok megismerése, a gyermeki/emberi jogok érvényesítéséhez szükséges feltételek megteremtése. (*Montgomery, 1990.1-23, 241.*)

A továbbiakban a német nyelvű szakirodalom alapján követem nyomon a tanulási problémák értelmezésének, terminológiai változásának kérdéseit. A *Lernschwierigkeit* (tanulási nehézség), *Lernschwäche* (tanulási gyengeség), *Lernprobleme* (tanulási problémák), *Lernstörung* (tanulási zavar), *Lernabweichungen* (tanulási eltérések) és egyéb elnevezések mellett már az 1960-as években megjelenik és széles körben elterjed a gyakorlatban és a szakirodalomban és a *Lernbehinderung* (tanulási akadályozottság) kifejezés használata. (Ebben a témakörben nagyon sok angol és amerikai szakirodalmat fordítanak le német nyelvre. A fordítók gyakran tesznek olyan megjegyzéseket, hogy nehézségeket jelent a tartalmilag teljesen megfelelő szakkifejezések megtalálása, létrehozása.)

A nehezen tanuló, tanulásban akadályozott gyermeknépesség *diagnosztizálása*, jellemzőinek vizsgálata, leírása képezte elsősorban a kutatások tárgyát az 1960-as 70-es években. Ezt követte az az időszak, amikor a csoportosítás, *típusalkotás* került előtérbe. A tanulási akadályozottság fogalmi leírása, illetve a tanulásban akadályozott gyermekek speciális nevelési szükségleteinek megfelelő *programok kidolgozása* az 1980-as években volt jellemző. Ezt a fejlődéstörténetet foglalom össze a következőkben.

Müller (1955) leírja, hogy a tanítók gyakran beszélnek a gyermekek egy bizonyos csoportját jellemezve a fáradékonyságról, különösen azokban a tantárgyakban, amelyek erősebben kívánják az elvont gondolkodást. Ezek a gyermekek inkább kedvelik a passzivitást, mint az aktív részvételt. Helm (1962) azon a véleményen van, hogy a nehezen tanuló gyermek tevékenység-szükséglete kevésbé differenciált, azzal a normál képességű gyermekkel szemben, aki megfelelő szociális háttérű teljesítmény-elvárással rendelkezik. Hofmann (1961) fogalmazta meg az elsők között, hogy a tanulásban elmaradt (kisegítő iskolás) gyermekek abban különböznek leginkább általános iskolás társaiktól, hogy egészen más a tanulással, az iskolai munkával szembeni magatartásuk, beállítódásuk. Ezért javasolta, hogy a tanulásban elmaradottak, az iskolában gyengén teljesítők vizsgálatában a korábbi orvos-pszichológiai diagnosztika eljárásai mellett erőteljesebb hangsúlyt kapjanak a pedagógiai irányultságú vizsgáló módszerek. Véleménye szerint a tanulási gyengeség annak a következménye, hogy bizonyos személyiségjegyek megnehezítik a tanulási szituációban való eredményes részvételt.

Azt a feltevést, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek „szellemi mozgékony-ságban” korlátozottak, vizsgálatokkal bizonyította Wasna (1972). Megállapította, hogy feladatvégzés közben kisebb a flexibilitásuk, gyakoribbak a megakadások a problémahelyzetben, nagy célokat nem tűznek ki maguknak. Graf (1977) ismerteti a tanulásban akadályozott gyermekek emlékezeti gyengeségeinek terén végzett vizsgálatok eredményeit. Szerinte ezek csak kevésbé adnak választ a tanulási hiányosság differenciál-diagnózisához. Gyakran nem lehet tudni, hogy a hibás emlékezeti teljesítés esetén az észlelés, a feldolgozás, a képzetalkotás, a tárolás vagy a felidézés anomáliáiról van-e szó. Busemann (1968) feltételezése szerint az észleletek síkján történő hiányos tagolódás eredményezi a nem kielégítő reprodukciót. Az ebből eredő rossz emlékezet a tanulási teljesítmény csökkenéséhez vezet. Hivatkozik azokra a vizsgálatokra, amelyek kimutatták, hogy a tanulásban akadályozottak emlékezeti teljesítménye, mely szoros kapcsolatban áll az intelligenciával és a tanulási képességgel, egyértelműen korlátozott a felvételt, a tárolást és a feldolgozást illetően. Időbeli korlátozottságnak nevezi a tanulásban akadályozottaknak azt a sajátosságait, hogy ami elmúlt, az néhány hét múlva „elmerül” a számukra, ezért nem tudják saját életük történetének tudatát kialakítani. Frommberger (1968) a bukott és nem bukott tanulók összehasonlításában szignifikáns különbséget talált az emlékezeti teljesítményekben. Müller (1973) az információ feldolgozás és tárolás mellett vizsgálta a tanulásban akadályozottak információ felvételét és leadását. Megállapítja, hogy ennek folyamatát erősen befolyásolja az emlékezet milyensége.

Az intelligencia sérüléseként értelmezi Bleidick (1972, 1977) a tanulási akadályozottságot. Elsősorban azért, hogy precízen megragadható kritériumot találjon a kisegítő iskolába való áthelyezés megbízható eldöntéséhez. Az intelligencia elégtelenségének, a „szellemi gyengeségének a háttérben a nem kielégítő szocializációs feltételeket, a kisgyermekkorú beszédfejlődés elhanyagolását, a kielégítetlen emocionális szükségleteket, a szellemi ingerkörnyezet szegénységét tekinti a legdőntőbb tényezőnek. Az intelligencia-sérülésnek két súlyossági fokát különbözteti meg: a tanulási akadályozottságot és az értelmi fogyatékosságot. Az intelligencia-deficit mérésében alkalmazott tesztek IQ értékeit igen nagy óvatossággal kezeli, különösen akkor, ha a kisegítő iskolába való

áthelyezés döntő kritériumaként vélik alkalmazni. Felhívja a figyelmet arra, hogy az intelligencia mérésének bizonytalanságai miatt az IQ-t csak az alacsonyabb értékű magyarázó változók között lehet figyelembe venni. A tanulásban akadályozottak pedagógiájáról azt írja, hogy ennek, mint a *speciális pedagógia önálló ágának a feladata azoknak a gyermekeknek a nevelése, akiknek a tanulási teljesítményei jelentősen, tartósan, átfogóan korlátozottak*, és emiatt az épek általános iskoláiban kielégítően nem fejleszthetők. Erre a speciális nevelésre, véleménye szerint még akkor is szükség van, ha a tanulásban akadályozottak tanulási módja lényeges eltérést nem mutat az ún. „normál” tanulóktól. Vizsgálataira alapozva azt is kijelenti, hogy a tanulásban akadályozottak *intelligencia teljesítménye és tanulási képessége* megfelelő pedagógiai és szociális környezeti beavatkozásokkal jelentősen növelhető.

Klauer (1964) az általános és kiségitő iskolai tanulók intellektuális fejlettségi szintjének összehasonlító vizsgálatát értékelve azt írja, hogy *az iskolai teljesítmények gyengesége nem jelent feltétlenül fejlődési visszamaradottságot*. Ezért nem a különbségek keresésére javasolja a hangsúlyt helyezni, hanem sokkal inkább olyan gyakorlati módszerek kidolgozására, amelyek elősegítik a gyengébb tehetségű gyermekek teljesítményeinek növelését. A kiségitő iskola pedagógiájának azt tűzi ki célul, hogy kutassa azokat a nevelési eszközöket, differenciált eljárásokat, amelyekkel a tanulásban elmaradottak hátránya csökkenthető. Másokkal egybehangzóan megállapítja, hogy a kiségitő iskolások teljesítménybeli elmaradásának oka legtöbb esetben nem csupán a gyermek személyiségjegyeiben keresendő, hanem a *környezeti, szociokulturális feltételekben is*.

A tanulási akadályozottságot részben vagy egészben az *iskolai oktatással* (módszerek, követelmények, tárgyi-személyi feltételek, pedagógiai szemléletmód stb.) hozza összefüggésbe (Kleber, 1977). Kutatásaival bizonyította, hogy az átlagosnál gyengébb képességű gyermekek is eredményesen elvégezhetik az általános iskolát, ha ott minden szempontból jók a tanulási feltételek. Ez azt jelenti, hogy *a tanulási teljesítmény elérésében az iskola minősége legalább annyira döntő, mint a gyermekek adottságai*. A tanulási akadályozottság diagnosztikájának kérdéseivel foglalkozva fejt ki, hogy a tanulási akadályozottság valójában sohasem primer kérdésként merül fel az érintett személyekkel kapcsolatban, ezért *a diagnosztikai problémák sem kizárólag pszichológiai, hanem részben pedagógiai természetűek is*.

A tanulási akadályozottság pedagógiai szempontú értelmezéséről ad áttekintést Baier (1980, 11-42). Megerősíti mások megállapításait, amikor azt írja, hogy a tanulási akadályozottság (a tanulási képesség zavara) sok feltételtől függ és számos megjelenési formája létezik. Nemcsak biológiai és szociális, hanem *iskolapedagógiai tényezők* is közrejátszanak kialakulásában. Nem egyszerűen az említett hatásoknak az összegeződéséről van szó csupán, hanem arról, hogy ezek egymással kölcsönhatásba lépve egymást is befolyásolják, sőt gyakran felerősítik. *Nincsenek olyan kizárólagos és egyértelmű ismérvek, amelyekkel a*

tanulásban akadályozottakat pontosan le lehetne írni, és el lehetne különíteni őket a tanulásban nem akadályozottak csoportjától. Jellemzőik közül tévesen és gyakran a csökkentebb kognitív teljesítőképesség dominanciáját emelik ki. Véleménye szerint *a tanulási akadályozottságot csakis az intellektuális teljesítményekre orientált iskolarendszerrel összefüggésben lehet megérteni.* Jellemző a tanulási akadályozottságra, hogy nem olyan módon megváltoztathatatlan, mint pl. egy érzékszervi vagy mozgássérülés. Megfelelő pedagógiai eszközökkel és szociális hatásrendszerrel a tanulási akadályozottság eredményesen csökkenthető, vagy bizonyos esetekben megszüntethető. *Pedagógiai szempontból hangsúlyozandó, hogy a tanulási akadályozottság mindig összetett eredetű, bioszociális, interakciós-kumulációs folyamatokban képződő eredmény, amely bizonyos iskolai körülmények között teljesítménydeficitben mutatkozik meg.* Ezért a tanulásban akadályozottak pedagógiájának az alábbi szempontokat kell figyelembe vennie:

- a tanulási akadályozottság kialakulásának folyamat jellege van,
- a tanulási akadályozottság különböző hatásokra kialakulhat/elmélyülhet vagy csökkenhet/megszűnhet,
- a tanulási akadályozottság megjelenési formája igen sokféle, a tanulásban akadályozott gyermekek tanulócsoportjai nagyobb heterogenitást mutathatnak a fejlődés előtörténete és perspektívája szempontjából, mint a szokásos iskolai tanulócsoportok.

Begemann (1975, 1983) a tanulásban akadályozottak iskoláinak belső differenciálására azért tesz kísérletet, mert tényekkel igazolja, hogy ezekben az iskolákban az alábbi csoportok különíthetők el:

- azok a gyermekek, akiknél valamilyen organikus idegrendszeri sérülés mutatható ki, ez a sérülés dominánsan a szellemi-kognitív teljesítmények korlátozottságában mutatkozik meg, de specifikus eljárásokkal eredményesen taníthatók,
- azok az érzelmileg sérült gyermekek, akik nehezen nevelhetők, viselkedési zavarai vannak, tanulási problémáik elsődlegesen a nevelési zavarokból származnak, épp ezért a sajátos tanítási eljárások mellett viselkedés- és pszichoterápiára, valamint megváltozott környezeti hatásokra van első sorban szükségük,
- azok a gyermekek, akiknél genetikai okok vagy szocio-kulturális hátrányok idézik elő a tanulási problémát.

A *Vigotszkij-iskola* követői fenomenológiai leírást adnak az 1970-es években a feltűnően gyenge tanulási képességgel rendelkező, de patológiás idegrendszeri elváltozást nem mutató általános iskolás gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatai alapján. Ezeknél a gyermekeknél *bármely pszichikus tevékenység akkor okoz nehézséget, amikor a személyiségnek fokozottan aktívvá kellene válnia*. Például amikor olyan helyzetbe kerülnek, hogy egy tárgyat nemcsak megnézni, hanem meghatározott részleteket aktívan meg kell figyelni, vagy ha bizonyos ismereteket nemcsak mechanikusan kell bevésni, hanem a bevésés intenzívebb tudatosabb módjait kell alkalmazni. A problémamegoldásnál is hasonló a helyzet. Hajlamosak arra, hogy bizonyos eljárásokat, amelyek az emlékezetben megtapadtak, változtatás nélkül alkalmazzanak, miáltal a *feladatvégzés produktivitása csökken, az időfelhasználás nem gazdaságos*. Lehetőleg mindig elkerülik az aktív tanulási tevékenységet, ennek következtében a pszichikus funkciók nem gyakorlódnak megfelelően. Sokkal könnyebben vésnek be és idéznek fel pl. olyan könnyű szövegeket, amelyek a mindennapi élet tapasztalataival kapcsolatosak, mint olyanokat, amelyek intenzív gondolkodási munkát kívánnak. Nagy valószínűséggel állítható, hogy *a csökkent tanulási képességgel rendelkező tanulók emlékezeti folyamatainak hiányosságai szorosan összefüggnek a gondolkodás elégtelen fejlődésével*. Gyakran keltik azt a benyomást, hogy nem képesek koncentrálni, hogy figyelmük könnyen elterelődik. A vizsgálatok azonban azt mutatták, hogy megfelelő feltételek között (jó motiváció, elegendő idő, zavaró körülmények kiküszöbölése stb.) ugyanúgy tudtak koncentrálni, mint a jobban tanuló társaik. Ez utóbbiaknál ugyanis szokássá válik a koncentrált iskolai munka, míg a gyengéknél ez a szokás nem alakul ki. Vagyis esetükben a csökkentebb figyelem egy szekunder jelenségnek tekinthető és nem a tanulási nehézség okának.

Különösen fontos ezeknél a gyermekeknél a gondolkodási folyamatok, a logikai operációk kivitelezésének pontos analízise. Általában azt igazolják a vizsgálatok, hogy *az intuitív-praktikus gondolkodásuk fejlettebb, mint a verbális-logikus gondolkodási folyamataik*. Gyakori jelenség, hogy gondolkodásuk vagy konkrét, vagy absztrakt síkon zajlik és *az átmenet a két gondolkodási szint között* (mindkét irányban) *igen nehéz*. Ezek a sajátosságok összefüggnek a gondolkodási tevékenység stílusával, amelyet a *szellemi aktivitás általános gyengéje* jellemez.

Mindezek a jelenségek nem függetleníthetők a motivációs szférától. A többiektől való lemaradás és a sikertelenség kedvezőtlenül befolyásolja az ismeretek, a tudás elsajátításának képességét. Kedvező pedagógiai feltételek között, a tanulási tevékenység folyamatos stimulálásával ez a másodlagos károsodás megelőzhető. A motivációnak a tanulási eredményre gyakorolt hatását bizonyítja az a megfigyelés is, hogy a jó tanulási képesség sem feltétlenül garancia a jó tanulási eredményre. (*Mesterházi, 1989.*)

A *Német Oktatási Tanács* (Deutscher Bildungsrat) így határozta meg a tanulási akadályozottságot 1973-ban: „Azok a gyermekek és fiatalok tekinthe-

tők tanulásban akadályozottaknak, akik jelentősen csökkent intelligencia-teljesítmény mellett, a központi idegrendszer sérülése vagy szociális depriváció folytán elégtelen fejlődést mutatnak, és iskolai teljesítményeikben olyan mértékig korlátozottak/akadályozottak, hogy a tanulási tartalmak felvétele, tárolása, feldolgozása nem sikerül életkoruknak megfelelő módon”. (*Englbrecht-Weigert, 1991.29-30.*) Ennek megfelelően a német nyelvterületen (kivéve az akkori NDK-t) a „kisegítő iskola” (Hilfsschule) elnevezést felváltotta a „tanulásban akadályozottak iskolája” (Lernbehindertenschule). Mind a mai napig általában így nevezik ezeket az iskolákat.

A *tanulási akadályozottság* fogalmi leírásának későbbi kísérleteiben *Kanter* (1977, 1985) álláspontja meghatározó volt. Véleménye szerint nem célszerű a tanulási akadályozottságot mint gyűjtőfogalmat értelmezni. Sokkal lényegibb megismeréséhez jutunk, ha a tanulási probléma kialakulásának folyamatát, a személyből kiindulva, mint fejlődési/tanulási történetet (Persongenese) írjuk le. A tanulási akadályozottság tünetei nem statikusak, a kialakulási folyamatnak nagyon sok mozzanata van. A tanulási akadályozottságot mutató személy az életének nem minden területén tanulásban akadályozott. Fennáll azonban az a veszély, hogy ha a tanulásban akadályozott gyermek nem kap megfelelő segítséget, akkor állapota rosszabbodik és egy progrediáló folyamat alakul ki. Véleménye szerint a tanulási akadályozottság és a tanulási zavarok között olyan sokféle átmenet van, hogy nem lehet ezeket a jelenségeket pontosan szétválasztani. Javasolja azonban a tanulásban akadályozottak csoportosítását:

- 1.) jelentős intelligencia-csökkenéssel együttjáró tanulási problémák,
- 2.) neurológiai diszfunkciókra és/vagy szocio-kulturális faktorokra visszavezethető generalizált tanulási zavarok.

Ennek a koncepciónak a hatására egyes németországi tartományokban a tanulási akadályozottság diagnosztizálásához használt intelligencia-mérésben az IQ felső határát 1977-től eltörölték. (*Schröder, 1990.*)

A tanulási akadályozottság értelmezésében eltérő álláspontok alakultak ki attól függően, hogy milyen nézőpontból közelítették meg az egyes szerzők a kérdést. Jellemző megközelítési módok:

- a tanuló személyiségjegyei, fejlődésének jellemzői biológiai és pszichológiai szempontból,
- intelligencia-csökkenés, intelligencia-sérülés,
- nehezített tanulási körülmények, nem megfelelő oktatás következtében kialakuló teljesítmény-csökkenés,
- a tanulási motiváció zavarai, tanulási sikertelenségek következményei,

- társadalmi/környezeti szociális okok, a rétegspecifikus szelekció következményei,
- iskolarendszer problémái, teljesítmény-orientáltság, egységes követelmények, minősítési eljárások, hiányos pedagógusképzés.

A *normalizációs mozgalom* hatása az 1970-es évek végén elérte a tanulásban akadályozottak iskoláit is. A fő törekvések között megjelent a megbélyegzés megszüntetése, elnevezések megváltoztatása, a szegregáció csökkentése, illetve a hatékony fejlesztő programok kidolgozása a tanulásban akadályozott gyermekek számára. Ennek a hatásnak is tulajdonítható, hogy az 1980-as években lényegesen csökkent a tanulásban akadályozottak pedagógiájával foglalkozó szakirodalomban a definíciók alkotásának, az érintett népesség exakt körülírásának az igénye. (Minden kutató ugyanis leírta már eddigre, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek nem alkotnak egységes csoportot, a definíció alkotása ezért igen kétséges.)

Az újabb definíciók helyett sokkal inkább a tanulási akadályozottság folyamatának leírása kerül az érdeklődés előterébe. A folyamatleírások igen gyakran konkrét életpéldákkal illusztrálják a tanulási teljesítmény csökkenésével együttjáró stigmatizációs folyamatot, az iskolai minősítések interakciós folyamatait, a tanulási motiváció elégtelenségét és a tanulási eredménytelenséget kísérő magatartási problémákat. Sokféleképpen fogalmazzák meg azt a felismerést, hogy a társadalmi, szociális, családi, oktatási, kulturális, jogi, ökológiai stb. problémák/megoldatlanságok tükröződnek a gyermekekben, amikor fejlődési/tanulási/viselkedési rendellenességeikről beszélünk.

A tanulási akadályozottság jelenségének értelmezésekor felmerült az a kérdés is, hogy a tanulási akadályozottságot a gyenge iskolai teljesítmény okának lehet-e tekinteni, vagy sokkal inkább a megjelenési formák/tünetek együttesét nevezzük így. (*Schröder, 1990.*) Mivel a tanulási akadályozottság kialakulásában igen sokféle ok kapcsolódik össze teljesen egyedi variációkban, és idéz elő rendkívül változatos megjelenési formákat, ezért sem etiológiai, sem fenomenológiai leírása nem lehet teljes körű. Ebből az álláspontból kiindulva elemzi a tanulási akadályozottság jelenségét *Westphal* (1985), mint életproblémát és mint létfenntartó technikák együttesét. Nem az iskolai tanulmányi eredmények gyengeségeire irányítja a figyelmet elsősorban, hanem ezek következményeire: a függőségre, a kiszolgáltatottságra, a „menekülési” próbálkozásokra, az életből való „kilépés” deviáns módjaira. (*Willand, 1983.*)

A legutóbbi időben ismét tért hódít egy fogalom: *Lernbeeinträchtigung* (tanuláskárosodás/tanuláscsökkenés), mint gyűjtőfogalom. A tanuláskárosodások közé sorolják a *tanulási nehézségeket, a tanulási zavarokat és a tanulási akadályozottságokat* (mindegyiket többesszámban), amelyeket a perszonalizáció és a szocializáció megnehezítőinek tekintenek. E felosztásban a tanulási akadályozottság a legtartósabb és a legátfogóbb tanuláskárosodás. (*Grissmann, 1989.*)

A tanuláskárosodás mindhárom formájának/súlyossági fokának kialakulásához hozzájárulnak:

- a szomatikus és pszichikus alapdiszpozíciók,
- a bioszociális, a szocio-kulturális és a szocioökonómiai faktorok,
- az általános társadalmi/gazdasági viszonyok,
- az oktatási rendszer és az oktatás szabályozása.

A tanuláskárosodás leggyakoribb fejlődési elmaradásai:

1. A kognitív képességek területén

- észlelési folyamatok (elsősorban a vizuális és auditív észlelés)
- emlékezés (bevésés, tárolás, felidézés, különböző időtartamok)
- figyelem, koncentráció (terjedelem, intenzitás)
- logikai műveletek, problémalátás és -megoldás

2. A motoros és orientációs képességek területén

- izomtónus, egyensúly
- nagymozgások, finommozgások
- cselekvéstervezés, cselekvésirányítás
- térbeli és időbeli tájékozódás

3. Az emocionális és szociális képességek területén

- motivációk, motiválhatóság
- kapcsolat kialakítás, kötődések, viszonyok
- önértékelés, önirányítás, értékrend
- tanulási viselkedés, szereptanulás

4. A kommunikációs képességek területén

- beszédértés, szókinés, szóbeli közlés
- hangképzés, grammatikai szerkezetek
- szövegalkotás szóban és írásban
- metakommunikáció, önkifejezés az alkotásban (*Englbrecht-Weigert, 1991*)

A tanulási akadályozottság és az iskolai teljesítmény-gyengeség összehasonlítása vezetett azokra a megállapításokra, amelyek szerint egy gyermek több szempontból is tanulásban akadályozottnak minősíthető:

- *iskolaszervezeti* szempontból akkor, ha az általános iskola követelményeit osztályismétlések után sem tudja teljesíteni,
- *intelligencia-diagnosztikai* szempontból akkor, ha intelligencia-kvóciense jelentősen csökkent (ez a mérték Svájcban 75-90 IQ),
- *tanuláslélektani* szempontból akkor, ha a szokásos és egyébként sikeres tanulási eljárások alkalmazása esetén is átlag fölötti tanulási nehézségeket mutat,
- *fejlődéslélektani* szempontból akkor, ha a gyermek fejlődésében zavar mutatkozik.

Az iskola kiválasztásában, a gyermeknek nyújtandó segítség meghatározásában a fenti szempontok irányadók. (*Haeberlin, 1991, 1993.*)



A hazai szakirodalomban és gyakorlatban is jól nyomon követhető a kutatási eredményeken és a mindennapi tapasztalatokon alapuló tudásgyarapodás, szemléletváltozás és ezzel egyidejűleg a szakkifejezések változása. A „*Budapest-vizsgálat*” tudományos eszközökkel bizonyította, hogy az akkori kisegítő iskolákban tanuló és enyhe fokban értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek mintegy 40 %-ánál nem volt kimutatható olyan idegrendszeri/biológiai sérülés, amelynek alapján az akkor érvényes értelmi fogyatékosági definíció alapján értelmi fogyatékosnak minősülhettek volna. Erre a népességcsoportra vezették be új fogalomként a *multifaktorális familiáris eredetű értelmi fogyatékoság* elnevezést, az idegrendszer organikus/biológiai sérüléséből eredő értelmi fogyatékoság mellett. (*Czeizel-Lányiné-Rátay, 1978.*) A hazai társadalmi állapotok sajátosságai miatt ez a kérdés jóval később (szinte elkésve, mint annyi más dolog) került a tudományos kutatás megvizsgálendő problémái közé, amelyről a más társadalmi fejlődési utat bejáró nyugat-európai és amerikai országok már évtizedekkel korábban hírt adtak. A „Budapest-vizsgálat” végre nálunk is feltárta azt a legszívesebben nem-tudni kívánt és az akkori köztudatban nehezen feldolgozható és sok vitát kiváltó tényt, hogy ti. a tanköteles népesség mintegy 3 %-a minősül értelmi fogyatékosnak, akik részben hátrányos körülményeik miatt maradnak el fejlődésükben. (*Mesterházi, 1989.*)

Az 1980-as években a magyar gyógypedagógia alapfogalmainak definiálására tett kísérletben az „*Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok*” (továbbiakban: E.) szócikk a következő leírást adja: „Az E... az értelmi fogyatékosok egyik al csoportját képezik. Olyan gyermekek, fiatalok és felnőttek, akiknél az *intellektuális alulteljesítés* a neuroendokrin-rendszer öröklött vagy korai életkorban

szerzett *enyhe sérülésén és/vagy funkciózavarán* alapszik. Az eddig ismert neuro- és pszichodiagnosztikai eljárásokkal *nem mindig különíthetők el pontosan* a gyenge tehetségű évektől, illetve a mentálisan retardáltaktól.

Az E. személyiségfejlődése az évektől kis mértékben tér el. Dominál a kognitív funkciók lassúbb és akadályozott fejlődése, emellett az extraintellektuális funkciókban is jelentkezhetnek eltérések. Az *enyhe fokú értelmi fogyatékoság* — attól függően, hogy milyen egyéb érzékszervi, motorikus, érzelmi-akarati stb. zavarok társulnak hozzá (amelyek vagy szoros kauzális összefüggésben állnak vele, vagy környezeti hatásra alakulnak ki) — *igen változatos képet mutat*. A téri orientáció, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a beszéd- és kommunikációs képesség, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének zavara valamennyi E.-nél — bár eltérő mértékben és mindig *egyedi kombinációban* — általánosan megállapítható. Ezek az eltérések, *összefüggésben a környezeti hatásokkal, a tanulási képesség* különböző mértékű zavarát eredményezik és *akadályozzák* a személyiség fejlődését.

Az enyhe értelmi fogyatékoság tünetei az iskoláskor előtt kevéssé válnak ismertté. Az ép fejlődésű gyermekekre jellemző iskolaérettség nem alakul ki 6-7 éves korra. A tanköteles korú E. nevelése *elkülönítetten* a kiegészítő iskolában ... pályára való felkészítésük részben vagy teljesen az évekkal *integráltan* történik. Döntő többségük ... *önálló életvezetésre képessé válik.*" (Mesterházi, 1983, 22-23., *szövegkiemelés tőlem: 1994.*)

A fenti definíció keletkezésével egy időben világszerte tapasztalható az értelmi fogyatékoság értelmezésében a *szűkítési tendencia*. Ez a szűkítés az értelmi fogyatékoság felső határának szigorúbb értelmezését jelenti, melynek következtében ebből a fogalomból kiszorították a szociálisan hátrányos helyzetű rétegek gyermekeinek pszeudo-elmaradását és a különböző iskolai tanulási akadályozottságot mutatókat. (Lányiné, 1983, 77.)

A *hátrányos helyzetű gyermekek* szociális körülményeiről, iskolai pályafutásukról, a tanulás terén mutatkozó sikertelenségeikről, illetve a *hátránykompenzálás* lehetőségeiről a magyar pedagógiai és szociológiai szakajtóban az 1970-es évek végétől rendszeresen jelentek meg közlemények. A témával kapcsolatos vitára reflektálva állapította meg Lányiné, hogy „A hátrányos helyzetű rétegek gyermekeinek induló művelődési esélyegyenlőtlenségét az iskola nem tudta kompenzálni, így elsősorban ők kerültek a követelményeket nem teljesítők közé. A kiegészítő iskolában a hátrányos helyzetűek többsége általánossá vált”. (1985, 108.)

A „*Művelődési hátrány halmozódása*” témakörben folyó Zala megyei *ku-tatás* az általános iskolai képezhetőség alsó határának vizsgálatára/megállapí-

tására és a kisegítő iskola működési területének korszerű kijelölésére irányult. Elméleti alapvetése abból indult ki, hogy a nevelhetőség és a nevelés találkozási pontjain összeillési zavarok alakulnak ki. Az ebből származó *esélyegyenlőtlenség* nemcsak szociológiai szempontból értelmezhető, hanem a gyermek mikro-környezetében és biológiai állapotában fennálló különbségekre is visszavezethető. (Illyés, 1984. 5-24.) A kutatás a nevelhetőség meghatározó faktoraként a tanulási képességet feltételezte. Létrehozott egy mérőeszközt, amellyel a tanulási képességet tanulási folyamatok közben vizsgálta. A tanulási képesség mérésének eredményei a vizsgált (általános iskolás és kisegítő iskolás) tanulónépeség rétegződéséhez adtak újabb adatokat. (Mesterházi, 1989, 217-218.) Megállapítható volt, hogy létezik a nehezen tanuló gyermekeknek egy olyan csoportja is, akiknél sem organikus/biológiai, sem genetikai/familiáris eredetű okokkal nem magyarázható a gyenge tanulási teljesítmény.

A tanulási képesség vizsgálatának eredményei hozzájárultak ahhoz, hogy pedagógiai szempontból indokoltnak tartsuk a *tanulási akadályozottság* szak kifejezés hazai bevezetését. A *tanulásban akadályozottak* közé soroljuk az idegrendszer biológiai és genetikai okokra visszavezethető alacsonyabb funkcióképességével összefüggő, illetve a kedvezőtlen környezeti hatásokkal magyarázható tartós, átfogó tanulási képességzavart mutató gyermekek körét. A személyes élettörténetből és diagnosztikai eszközökkel megismerhető oki tényezők tudása mellett az egyén speciális nevelési szükségleteinek megállapítása és az ennek megfelelő nevelés együttesen eredményezheti a tanulásban akadályozott gyermekek minél kedvezőbb fejlődését.

A tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztéséhez szükséges pedagógiai pszichológiai eljárások alaposabb kidolgozására, bővítésére, elterjesztésére és minden nehezen tanuló gyermek számára hozzáférhetővé tételére tesz kísérletet a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1992-ben elindított Tanulási Klinikai program. (Mesterházi, 1994.)

Összefoglalás a tanulási akadályozottságról

1. Az általános iskolában tartósan és feltűnően nehezen tanuló, a követelményeknek alig, vagy egyáltalán meg nem felelő, de a hagyományos fogyatékosági típusokba egyértelműen be nem sorolható gyermekek különpedagógiai megsegítése a 19-20. század fordulójától a speciális pedagógia/gyógypedagógia kompetenciájának körébe került. A számukra kialakított különiskolák felvételi kritériumait elsősorban pszichodiagnosztikai és pedagógiai szempontok hatá-

rozták meg. Ennek ellenére ezeknek az iskoláknak a tanuló népessége rendkívül heterogén az idegrendszer sérülése vagy funkcionális zavarainak mértéke és jellege, a károsító szociális hatások milyensége, az IQ övezetek határai, a viselkedési anomáliák és a taníthatóság/nevelhetőség szempontjából.

2. Ennek a tanulónépességnek, illetve megkülönböztető főtünetek jelölésére a szakirodalom rendkívül sokféle elnevezést használ. Ezek közül a „tanulásban akadályozott” és a „tanulási akadályozottság” elnevezések terjedtek el a legszélesebb körben. Ennek a gyűjtőfogalomnak a használatát az sem akadályozta meg évtizedeken keresztül, hogy a tanulásban akadályozott gyermeknépesség, illetve a tanulási akadályozottság fogalma sem etiológiai, sem fenomenológiai szempontból nem írták le eddig egységes, pontos és egyértelmű kritériumokkal.

3. A tanulási akadályozottságot előidéző tanulási képességfejlődési zavaroknak hosszú kialakulási folyamata van. A fejlődést akadályozó okok soha nem kizárólag az individuumbiológiai/pszichológiai adottságaiban keresendők, hanem igen gyakran a családi/iskolai, szociális/kulturális környezet kedvezőtlen hatásaiban. A különböző okok hatásai összegeződnek és igen változatos megjelenésű tanulási problémákhoz vezetnek.

4. A tanulási akadályozottság változó, változtatható állapot. A kiváltó okok feltárásával, kedvező irányú befolyásolásával a tanulási akadályozottság részben megelőzhető, részben súlyosságának mértéke csökkenthető. A tanulási képesség fejlesztéséhez a pedagógiai/gyógypedagógiai eszközök (a gyermek állapotához alkalmazkodó tananyag, taneszköz-rendszer, tanulási tempó, tanulási környezet, egyéni fejlesztő eljárások, megfelelően képzett szakemberek) mellett szükséges a környezeti/szociális nevelési feltételek javítása is. A speciális nevelési szükségletek idejében történő kielégítésével az önálló életvitelre való előkészítés történik meg.

5. Mivel a tanulásban akadályozott gyermekek nem képeznek — megközelítően azonos életkorú csoportban sem — a taníthatóság szempontjából homogén népességet, ezért pedagógiai szempontból szükséges az iskolai nevelés keretei között a kiscsoportos és egyéni fejlesztésük. Az egyéni tanulási problémák és a fejlődési tempó alapján a tanulásban akadályozott gyermekek diagnosztikai eszközök segítségével különböző alcsoportokra oszthatók, pedagógiai szempontból azonban az együtt-taníthatóság/nevelhetőség szervezeti kereteinek és módszereinek a megtalálása lényegesen fontosabb.

6. A tanulásban akadályozott gyermekek a speciális pedagógiai/gyógypedagógiai segítséget igénylők legnagyobb számú csoportját képezik. Ők alkotják a hazai általános iskolákba járó nehezen tanuló gyermekek (a tanköteles népesség 15 %-a) mintegy 1/4 részét, akik a tanulási sikertelenségeik súlyossága folytán az eltérő tantervű általános iskolákban tanulnak. Az általános iskolában maradó nehezen tanuló gyermekek életesélyei jelentősen javulhatnak, ha a tanulási képességük fejlődéséhez megfelelő pedagógiai segítséget kaphatnának. Az általános iskolai nevelés hatékonyságának javulása csökkentheti a tanulási problémákat.

7. Azokban a fejlett országokban, amelyekben a gyógypedagógia elmélete és gyakorlata megfelelően differenciálódott, az 1960-as évektől kezdve kialakult egy újabb tudományterület, illetve az ennek megfelelő gyógypedagógiai professzió a „tanulásban akadályozottak pedagógiája” elnevezéssel. Fő kérdései: a csoportos és az egyéni tanulás és tanítás leghatékonyabb eljárásai nehezített tanulási feltételek mellett, a tanulási technikák fejlesztése, a tanulási képesség megismerése/leírása/mérése, pedagógiai-terápiás eljárások alkalmazása, a tanulási motiváció javítása, az önálló emberi élethez szükséges képességek kialakítása, a szakmatanulásra való felkészítés.

Függelék

Tanítók, gyógypedagógusok megfigyelései nehezen tanuló gyermekekről

(A Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola intenzív továbbképző tanfolyamának hallgatóitól, 1994. október 18.)

12 éves fiú (5. oszt.):

Figyelme rövid időre sem köthető le, írása olvashatatlan, csak időnként érti, hogy mit olvas, gondolatai elkalandoznak, álmodozik, önálló munkára képtelen, feladatait csak segítséggel csinálja meg, az órai munkában ritkán vesz részt.

10 éves fiú (4. oszt.):

Sokszor fáradt, lassú, nem tudja, hogy hol tartunk a feladatokban, külön magyarázatot igényel, memorizálni nagyon nehezen tud, egyszerű mondókák, versikék sem ragadtak meg benne, minden „butaságra” rá lehet venni, szívesen csapódik a hangadó gyerekekhez, társaival néha agresszív.

7 éves fiú (1. oszt.):

Társait zavarja, játékaikat szétrombolja, mindig mással foglalkozik, mint amivel kellene, helyét állandóan elhagyja, kimegy az óráról mondvacsinált okokkal, a feladatokat elég jól megcsinálja, ha hajlandó bekapcsolódni a tanulásba.

9 éves lány (3. oszt.):

Az olvasott szöveget nem érti, a feladatokat nem tudja önállóan megoldani, nem halad a többiekkel, állandóan lemarad, keresgéli a tanszereit, nevetgél, mindig másról akar beszélni, ha feladatot kap, rögtön megijed, időnként olyat is mesél, ami biztosan nem igaz, nincsenek barátai.

8 éves lány (2. oszt.):

Lassú, mindig kiesik a feladathelyzetből, nehezen tanítható meg a helyes betűalakításra, betűket kihagy, emlékezete gyenge, a szóhatárokat nem érzékeli írás közben, mindent egybe ír, olvasási tempója elég jó, gyakran szorong.

8 éves fiú (2. oszt.):

Figyelme állandóan elkalandozik, nem tud ülve maradni, a feladatokat nehezen érti meg, sokáig eltart, amíg megtanul valamit és hamar elfelejti, a megtanultakat összekeveri, nem tudja alkalmazni, a szavak jelentését nem érti, szókinccse szegény.

15 éves lány (8. oszt.):

Írásbeli felméréskor (matematika órán) a kezét tördeli, szinte lyukásra rádirozza a füzetét, úgy tesz, mintha számolna, a haját igazgatja, hunyorog, a kezét kaparja, mindenben nagyon ügyetlen, nem szeret tanulni, még a gyakorlati órákon sem.

Irodalom

Baier, H.: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart, 1980. Begemann, E.: Zum Verständnis der „Lernbehinderten“ - Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. In.: Baier, H. - Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Marhold, Berlin, 1975. Begemann, E. - Kuntz, H. - Schön, M.: Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte. Hase und Koehler Verlag, Mainz, 1983. Bleidick, U.: Lernbehinderte Kinder. In.: Wolfgart, H. (Hrsg.): Behinderte und kranke Kinder in unseren Schulen. Neuburgweiler, 1972. 137-151. Bleidick, U.: Lernbehindertenpädagogik. In.: Bleidick, U. u. a.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. II. Kohlhammer, Stuttgart, 1977. 93-114. Busemann, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte. (Mit besonderer Berücksichtigung der hilfsschulbedürftigen Debilität.) Reinhardt, München-Basel, 1968. Cattell, R. B.: Lernfähigkeit, Persönlichkeitsstruktur und die Theorie des strukturierten Lernens. In.: Nissen, G. (Hrsg.): Intelligenz, Lernen und Lernstörungen Springer Verlag, Berlin-Heidelberg-New York, 1977. 32-71. Csapó B.: A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. Czeizel E. - Lányiné Engelmayer Á. - Rátay Cs.: Az értelmi fogyatékoság kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1978. Engbrecht, A. - Weigert, H.: Lernbehinderungen verhindern. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991. Frommberger, H.: Das Sitzenbleibenproblem in der Volksschule. In.: Bracken, H. von (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Akademischer Verlag, Frankfurt, 1968. 79-83. Graf, G.: Der lernbehinderte Schüler: Charakteristika seiner Persönlichkeit, seines Sozialverhaltens und seiner Intelligenz im Vergleich zum Volksschüler. (Eine theoretische und empirische Studie.) Dissertation der Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg, 1977. Grisseemann, H.: Lernbehinderung heute (Psychologisch-antropologische Grundlagen einer innovativen Lernbehindertenpädagogik.) Verlag Hans Huber, Bern, 1989. Haeblerlin, U. - Bless, G. - Moser, U. - Klaghofer, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1991. Haeblerlin, U.: Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten (Wissenschaftsbegleitete Beratung statt Handlungsforschung). Z. Heilpäd. 44. (1993.) 369-374. Hallahan, D. P. - Kauffmann, J. M.: Exceptional Children (Introduction to Special Education) Prentice-Hall, New Jersey, 1978. Hallahan, D. P. - Cruickshank, W. M.: Lernstörungen bzw. Lernbehinderung (Pädagogisch-psychologische Grundlagen). Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, 1979. (Originalausgabe: Psychoeducational Foundation of Learning Disabilities. Prentice-Hall, New Jersey, USA, 1973.) Helm, J.: Beitrag zum Problem des Zielsetzungsverhaltens bei Deblen. Zeitschrift für Psychologie, 1962. 167-181. Hofmann, W.: Besondere Fragen der Hilfsschule. In.: Blumenthal u. a.: Handbuch für Lehrer. Bd. 2. Gütersloh, 1961. 673-688. Illyés S. (szerk.): Nevelhetőség és általános iskola I. Eszközök és módszerek. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1984. Illyés S.: A tanulás pszichológiája. Kézirat. Budapest, 1989. Kanter, G. O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In.: Kanter, G. O. & Speck, O. (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4. Berlin, Marhold, 1977. 34-64. Kanter, G. O.: Die Sonderschule

regelschulfähig, die Regelschule sonderschulfähig machen - Perspektive aus Modellversuchen. Z. Heilpäd. 1985. 36/309-325. *Kirk, S. A.*: Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. (In Proceedings of the Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child, First Annual meeting. Vol. 1. Chicago, April 6. 1963.) *Klauer, K. J.*: Der Progressive-Matrices-Test bei Volks- und Hilfsschulkindern. Heilpäd. Forschung, 1964. 1/13-37. *Kleber, E. W.*: Zur Überbelastung der Lernbehinderten durch Unterricht. In.: *Kleber, E. W.* (Hrsg.): Zur Revision sonderpädagogischer Praxis. Berlin, 1977. 128-150. *Lányiné Engelmayer Á.*: Az enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékoság elhatárolásában mutatkozó diagnosztikus tévedések, nehézségek. In.: MPT VI. OTK. Tematikus vitaanyagok. Budapest, 1983. 77-80. *Lányiné Engelmayer Á.*: Reflexiók Bánfalvy Csaba tanulmányához. In.: *Illyés S.* (szerk.): Nevelhetőség és általános iskola II. Oktatókutató Intézet. Budapest, 1985. 105-134. *Leber St.*: Die menschliche Individualität. In.: *Bohnsack, E - Kranich, E. M.* (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Waldorfpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1990. 140-184. *Leber St.*: Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik (Antropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen). Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993. *Linhart, J. - Lukawsky, C.*: Aktives, individuelles und soziales Lernen. In.: *Lompscher, J.* (Hrsg.): Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Volk und Wissen, Berlin, 1977. 60-76. *Lompscher, J.* (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Volk und Wissen, Berlin, 1985. *Mesterházi Zs.*: Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok. (Mental Geschädigte leichten Grades) In.: *Gordosné Sz. A. - Mesterházi Zs.*: Vergleichender Fachwörterbuch, Sachgruppe Population. (Hrsg.: *Becker, K. P. - Theiner, Ch.* u. Autoren-Kollektiv) Humboldt Universität zu Berlin. Studienmaterial. Nr. 03-41. 1983. 22-23. 50-51. *Mesterházi Zs.*: A nehezen tanuló gyermekek tanulási képessége. (Kandidátusi értekezés. BGGyTF) Budapest, 1989. *Mesterházi Zs.*: A „Tanulási-Klinika” program a tanulási problémák megelőzéséért, enyhítéséért - gyermekeknek és pedagógusoknak. Gyógypedagógiai Szemle XXII. (1994.) 2. 120-123. *Mesterházi Zs.*: Lernklinische Tätigkeit als Funktionserweiterung der Sonderschulen - Konzept einer Förderungsprojektes. In.: *Amrein, Ch. - Zászkaliczky, P.* (Hrsg.): Die Sonderpädagogik im Prozess der europäischen Integration. VHN, 63 (1994.) 2. 366-369. *Montgomery, D.*: Children with Learning Difficulties (Special Needs in Ordinary Schools). Cassel Educational Ltd. London, 1990. (Repr. 1993.) *Müller, R. G. E.*: Zur neurotischen Intelligenzhemmung bei Schulkindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 1955. 4. Jg. 297-311. *Müller, P.*: Sind Jungen dümmere? In.: *Baier, H. - Klein, G.* (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin, Marhold, 1973. 181-194. *Nagy J.*: A rendszerezési képesség kialakulása. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987. *Nagy J.*: Én(tudat) és pedagógia. (Kézirat.) Szeged, 1990. *Schröder, U. J.*: Grundriß der Lernbehinderten-Pädagogik. Ed. Marhold, Berlin, 1994. *Vigotszkij, L. Sz.*: A defektológia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. *Wasna, M.*: Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. Kösel, München, 1972. *Westphal, E. A. F.*: Zur Gegenstandsbildung einer um Lebensprobleme zentrierten Pädagogik. In.: Oldenburger Institut für Sonderpädagogik (Hrsg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. V. Schindele, Heidelberg, 1985. 147-162. *Willand, H.*: Pädagogik der Lernbehinderten. Verlag Ehrenwirth, München, 1983.

TOVÁBBKÉPZÉS

ELTE Bölcsésztudományi Kar (Budapest)
Neveléstudományi Tanszék

Sarbó Artúr és a kisgyermekkorai beszédfejlődés és -fejlesztés elmélete a századfordulón*

RÉTHY ENDRÉNÉ

(Közlésre érkezett: 1994. február 17.)

Örvendetes, hogy napjainkban egyre nagyobb figyelmet szentelünk anyanyelvi kultúránk színvonalára. Neves nyelvészek könyvei jelennek meg egymás után a szép magyar beszéd fejlesztése szolgálatában. Új tudományos kutatások indulnak el a családi háttérből eredő nyelvi különbségek iskoláskor előtti felszámolására. Érdekes lehet — s reményeink szerint újabb adalékot szolgáltat a további kutatások számára — a történeti előzmények vizsgálata is.

Célom:

Sarbó Artúr (1867-1943) „A beszéd összes vonatkozásaiban, különös tekintettel a gyermekkorra” (Budapest, Atheneum), 1906-ban megjelent könyve alapján a kisgyermekkorai beszédfejlődés és -fejlesztés különböző aspektusainak elemzése, s a kisgyermekkorai beszédfejlődés és -fejlesztés különböző jellemzőinek feltárása.

Hipotézisem:

az, hogy *Sarbó Artúr* könyvében a beszédfejlődés, -fejlesztés, -korrekció máig is érvényes, hasznosítható elveit, módszereit fogalmazta meg. Tanulmányomban a következő *kérdések* rövid vizsgálatára vállalkozom:

* Elhangzott német nyelven az ISCHE nemzetközi konferenciáján (1993. szeptember 1-3. Sopron)

1. Mely tényezők befolyásolják a gyermek beszédfejlődését?
2. Milyen módon és formában befolyásolják e hatótényezők a beszédfejlődésének szakaszait?
3. Milyen veszélyek fenyegetik a gyermek beszédfejlődését?
4. Mire ügyeljen a szülő gyermekének beszédfejlődése érdekében?
5. Milyen körülményeket teremtsünk az óvodai, illetve az iskolai nevelés során a gyermeki beszéd hatékony fejlesztése érdekében?

Mielőtt e kérdések megválaszolására rátérnénk, röviden szólnom kell *Sarbó Artúrról*, aki ideggyógyász orvos volt és a beszédhibák javítására szolgáló állami tanfolyamot vezette (1898-1918), egyidejűleg a Gyógypedagógiai Tanárképző előadó tanáráként működött, majd a budapesti tudományegyetem rendkívüli tanára lett. Megjelent művei közül kiemelkedik a vizsgálat tárgyát képező könyve, amely évtizedekig első, alapvető munka volt a magyar logopédiai szakirodalomban.

És most a megválaszolandó kérdésekről:

1. Az egyén beszédfejlődésére ható tényezők

A szerző fontos megállapítása, hogy „az emberiség csak hosszú évezredek után jutott a beszéd birtokába, s fokozatos fejlődésre volt szüksége ahhoz, hogy az állati jelölő beszéd az emberben végül tudatos hangképzéssé, a tulajdonképeni beszéddé váljon”. [69. o.] Egyidejűleg azt is hangsúlyozza, hogy a gyermek születésekor nincs még a beszéd birtokában, azt csak fokozatos fejlődés útján szerzi meg.

A gyermek — mint feltételt — örökli azt a „bonctani berendezést” (anatómiai), mely minden beszédnek alapja. Egyidejűleg azt is megállapítja, hogy az „újszülött beszéd szerveinek bonctani alapjai még nem fejlődtek oly fokra, hogy azok beszédhangok létrehozására alkalmasak volnának”. [69. o.] A bonctani (anatómiai) viszonyok fokozatosan tökéletesednek, megérnek. A beszédműködés szükséges feltétele tehát az ép idegrendszer, beszéd- és hallószerv, valamint az egyén jó általános szomatikus egészségi állapota.

Megfelelő beszédminta jelenléte is feltétlenül szükséges, ugyanis a gyermek *utánzás* útján sajátítja el a beszédet.

Fontos a terhelő betegségek elkerülése, higiénés elvek követése.

A ma használatos terminológiával élve a biológiai, társadalmi, pszichológiai, szociológiai feltételek egységét ismeri fel *Sarbó*. Tudja, hogy a beszéd nem csupán érési folyamat (az öröklött tényezőknek az egyedfejlődésben történő kibontakozása), hanem sokoldalúan motivált, interperszonális viszonyok között lezajló, minőségileg különböző szakaszokra osztható *fejlődés* eredménye. (E szakaszok kijelölésére a következő alponthoz térek ki.)

2. *A beszéd fejlődésének szakaszait befolyásoló hatótényezők*

Sarbó az alábbi szakaszokra bontja a kisgyermek beszédfejlődését:

a.) „Élettani siketség és vakság” szakasza

Az újszülött kiáltással, sírással jön a világra, ezek azonban csak reflexműködések. [70. o.]

b.) *Szótagolatlan hangok* szakasza

A *csecsemő* mozgatja a nyelv-, íny-, ajak- stb. izmait, azaz a beszédszervet alkotó izmokat, s ezek mozgása *hang- és zörejképzéssel* jár. („Óshangok, vadhangok”). [71. o.]

c.) *A gagyogás* szakasza

5-6. hónapban az érzékszervek működése lép előtérbe, a gyermek figyelni kezd, s megkezd a *hangok utánzását*.

d.) *A szótagolt, tudatos beszéd* szakasza

A gyermek *megnevezési* szakaszba jut, tudatosan kezdi használni a szavakat. A szerző kiemeli, hogy bár a fejlődési szakaszok egymásutánja meghatározott, a fejlődés ütemében mégis sok egyéni változat lehetséges. Mindezt befolyásolja az a hatótényező-együttes (biológiai, társadalmi, pszichológiai, szociológiai), mely a beszédfejlődés feltételrendszerét képezi.

Világosan látja *Sarbó*, hogy a beszédelsajátítás folyamata nem csupán utánzás eredménye, hanem teremtés, alkotás is egyben. A beszédfejlődés forrását a tevékenységben keresi. A szülő és a gyermek még a tényleges nyelvhasz-

nálát előtt „kommunikál” egymással: tárgyakat mutat a szülő a gyermeknek, megnevezi, s a gyermek követi ezeket a mutató mozdulatokat.

3. A gyermeki beszéd fejlődésének veszélyei, akadályai

A szerző a fontosságához illően külön fejezetben tárgyalja a gyermeki beszéd fejlődésének veszélyeit. [89-93. o.]

Első helyen a *bonctani, élettani* (anatómiai) okokat emeli ki, így a bonctani „berendezés hiányát”, rendellenességét (*agy: encephalia*, hallószerv: veleszületett sükettség, különböző fertőző betegségekkel járó fülgyulladások, adenoid vegetációk, *beszélőszerv*: nyúlajak, farkastorok, fogak rendellenessége, a szervezet általános megbetegedése, rossztápláltság).

A következőkben a *beszélő környezet nem megfelelő voltáról* szól. Így a dajka, cseléd pöszeségét, dadogását, a gyermekkel való foglalkozás nem megfelelő voltát hangsúlyozza. Az utánozható minta, példa elmaradása, a gyermek elhanyagolása súlyos következményekkel járhat a gyermek beszédfejlődésében.

Sarbó tehát jól látja a beszédfejlődés társadalmi, szociális vonatkozásait is. Érdekes és egyben hiányolandó, hogy nem szól az anya kitüntetett szerepéről. Csupán a dadákról, cselédekről szól, a kor polgári gyakorlatából fakadóan.

4. Mire ügyeljenek a szülők a gyermek beszédfejlődésekor?

Tanácsai közül néhányat említünk csupán:

- a.) Fontos, hogy az *utánzandó példa jó legyen*. „Ne tőrjünk a hibás kiejtésű dajkát, cselédet, környezetet gyermekünk mellett.” [93. o.]
- b.) *Ne erőltessük* gyermekünknel az utánzást, alkalmazkodjon a környezet, a szülők a gyermek beszédfejlődésének adott szakaszához, fokához. „Helytelen az a szokás, hogy a gyermektől mindjárt az összes hangzó utánzását követeljük.” [93. o.] A gyermek általában minden hangot szeret vokalizálni. Ezért is képezi előbb a *b*-hangot a *p*-nél, a *t*-nél előbb a *d*-t. Ne essünk kétségbe, ha a gyermek a hangzókat felcseréli, ne kívánjuk minden áron a tiszta kiejtést, ha ezt rászólással, nógatással igyekszünk elérni, akkor a gyermek kedvét szegjük.

- c.) *Élessze a gyermek beszédkedvét a környezet.* A gyermekek nagyon szeretnek kérdezni, sose veszítsük el türelmünket a válaszoknál.
- d.) Kiemelkedő fontossággal bírnak a *játékszerek*. Adjunk színes tárgyakat a gyermek kezébe, ügyeljünk arra, hogy a színellentétek erősek legyenek. A gyermek hallását állati hangok utánzásával, kis dalok éneklésével finomítsuk. Nagyon fontos szerepük van a képes meséskönyveknek is.
- e.) *Színhigiénés* szabályok betartásait is hangsúlyozza. A rendszeres fogmosásra meg kell tanítani a gyermeket.
- f.) Élettani pöszeség, dadogás, hadarás esetén a gyermek beszédének *fokozottabb felügyeletét* javasolja a szerző. Ilyenkor a gyermek folyamatos vezetést igényel, mert az élettani beszédhibák rögzülhetnek. Mintegy „leszoktatásról” van tehát itt szó.
- g.) *Idegen nyelveket* csak 7-8. életév betöltése után ajánlatos tanítani. Előtte ugyanis az anyanyelvét még nem sajátította el tökéletesen a gyermek, „nem ment át a vérebe”, nem gyakorolta azt még eléggé, s káros következményekkel járhat az idegen nyelv tanulása: egyik nyelvet sem fogja a végén tökéletesen tudni.
- h.) A környezetben lévő beszédhibások, különösen a dadogók elkülönítése kívánatos.

5. Mire ügyeljen a tanító a gyermek beszédének hatékony fejlesztésénél?

Kiemeli, hogy a gyermek beszédfejlődése még nem befejezett az iskolábelépéskor. A lelkiismeretes tanító feladata, hogy az iskolába-járástól a növendékek *beszéde kárt ne szenvedjen*. Ezért kell minden pedagógusnak a beszédképesség mechanizmusával tisztában lennie, de ismernie kell a beszéd fejlődését befolyásoló körülményeket is.

Az ország összes tanítóképzőjében beszéd-, kór- és gyógytan, valamint testismereti órák szerepelnek! (Ezek bevezetése nem kis mértékben *Sarbónak* köszönhető.) „Minden tanítónak *fonetikusnak* is kell lennie”. [98. o.] Ugyanakkor

kor Sarbó azt is látja, hogy ez még nincs teljesen így! Helyteleníti az olvasás gyors ütemű elsajátíttatását, a folyékony hangos olvasás erőltetését.

A beszédnevelés során tehát a gyermeket helyezi a középpontba. A gyermek adott fejlődési stádiumához, szintjéhez való pedagógiai alkalmazkodás feltétel nélküli híve. A fejlesztést illetően a körülmények optimalizálását emeli ki, a *fokozatosság* elvét nélkülözhetetlennek tartva.

Hangsúlyozza az egyéni különbségek figyelembevételének fontosságát a beszédfejlődésben. Ajánlott eljárásaiban nyoma sincs autoriter megoldásoknak, a drillnek, a gyermeki személyiség figyelmen kívül hagyásának. Bízást állíthatjuk, hogy a reformpedagógia jótékony elvei ismerhetők fel ezen törekvésekben.

Összegzőképpen

megállapíthatjuk, hogy *Sarbó Artúr* munkája egyedülálló kultúrkinccs a gyermeki beszédfejlődés és -fejlesztés témakörében. Felismeréseiben nagy része napjainkig megőrizte szakszerűségét. Különösen kiemelkedik a beszéd fejlődésének komplex szemlélete, valamint a beszédfejlődést veszélyeztető tényezők analízisa, s ezen veszélyek kiküszöbölése céljából a szülők és a tanárok teendőinek megfogalmazása.

Végezetül kiemelendő a szakmunka friss, nemzetközi interdiszciplináris (pszichológiai, orvosi, pedagógiai) szakirodalmi háttere. Csak néhány idézett irodalmat említve: *Preyer W.* (1900), *Strümpell L.* (1899), *Gutzmann H.* (1896), *Rzesnitze E.* (1905), *Oltuszewski* (1897), *Ament W.* (1899), *Berg W.* (1903), *König A.* (1903), *Scglimbach* (1898), *Lindner G.* (1898), *Bruhn L.* (1891).

Irodalom

Sarbó Artúr: A beszéd összes vonatkozásaiban, különös tekintettel a gyermekkorra. Atheneum, Budapest, 1906. 67-102. o.

A család, mint a gyógyítónevelés színtere és tárgya *

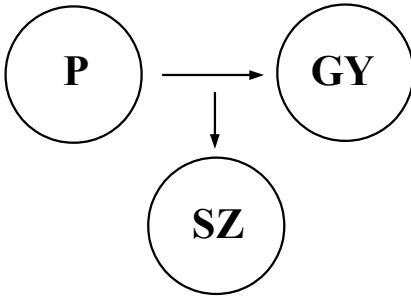
DR. PÁLHEGYI FERENC

A gyermek lelki fejlődésének természetes közege a család. Ez a sérült gyermek esetében sem lehet másként. Ma mégis sokan úgy vélik, hogy elsősorban a nevelési intézmények hivatottak arra, hogy biztosítsák számukra a lelki és szellemi kibontakozás feltételeit. Szakterületünkön ez a szemlélet fokozott mértékben érvényesül. Akik így gondolkodnak, abból indulnak ki, hogy ha az ép gyermek lelki fejlődése végbemegy is „magától”, különösebb intézményes beavatkozás nélkül, a sérültek minden esetben speciális, szakmai megsegítésre van szüksége, akár a sérült funkciók helyreállítása, akár az épen maradt funkciók kompenzációt biztosító fejlesztése terén, sőt az egész, diszharmonikussá vált személyiség harmóniájának létrehozásában.

Félreértés ne essék: a szakmai segítségnyújtást, vagy ha úgy tetszik: az intézményes nevelést és oktatást, ép gyerekek esetében is szükségesnek tartom. Egészségtelen azonban az az arányeltolódás az intézményes nevelés javára, amely napjainkban megfigyelhető.

A totális diktatúrák pedagógiai szemléletét mindig az jellemezte, hogy a nevelés felelősségét a szülőktől átvette az állam. Ez történt az ókori Spártában, és ugyanez valósult meg a szocializmus 40 éves korszakában Magyarországon, amely első évtizedében Spártán is túltett. Ott ugyanis csak 7 éves korukban vették el a gyerekeket a szülőktől. Nálunk pedig szinte a szülőotthonból kerültek bölcsődébe a gyerekek, majd óvodába és följebb. A szocializmus első évtizedének ez az álláspontja a nevelés primér színterére vonatkozólag a szociálpolitikai intézkedések szintjén aránylag hamar elmozdult a családi nevelés irányába. A közgondolkodást azonban olyan mélyen áthatotta ez a szemlélet, hogy napjainkban is érezzük a hatását.

* A MAGYE XXII. Országos Szakmai Konferenciáján (1994. június 23-án, Kőszegen) elhangzott előadás



A sokszor meg se fogalmazott, implicit ideológia dióhéjban így hangzik: „Mi vagyunk a szakemberek, a szülő ne ártsa bele magát a munkánkba, mert csak elrontaná. Inkább lépjen ki a mezőből”.

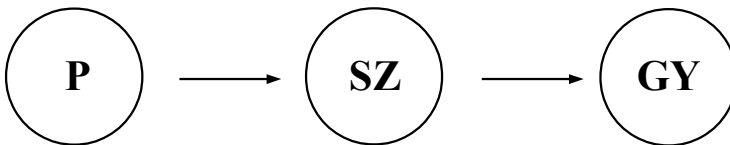
1. ábra

Ugyanez a szülők részéről: „A gyerek neveléséért nem mi vagyunk felelősök, hiszen több időt tölt el az iskolában, mint itthon. Sőt, idehaza is azzal kell foglalkoznia, amit az iskolában mondtak neki. Különbösen is a pedagógusok a szakemberek, ők értenek hozzá”.

Az intézményes nevelés jelentőségének túlhangsúlyozása kb. olyan, mintha valaki arról akarna meggyőzni minket, hogy jobb a műfogsor, mint az eredeti, mert azt szakemberek csinálták, az eredeti pedig csak úgy lett. A műfogsornak valóban óriási előnyei vannak, pl. fűtyörészve lehet fogat mosni. De nem nehéz belátni, hogy szükség akkor van rá, ha az eredeti használhatatlanná vált.

Jó lenne tudatosítanunk, hogy nevelőotthonaink nem létező vagy tönkrement családokat hivatottak helyettesíteni. Sokat kell még fáradozni azon, hogy ezt a funkciójukat be is tudják tölteni. De tévedés azt gondolni, hogy a nevelés számára eleve jobb színteret biztosítanak, mint a család.

A „mi vagyunk a szakemberek” modellt gyakran a „ha rövid a karod, toldd meg egy szülővel” modellt váltja fel.

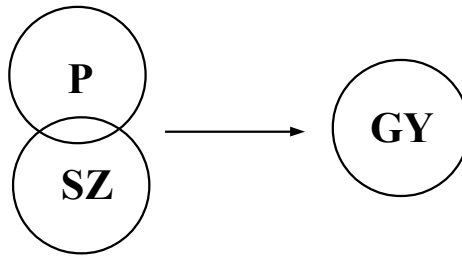


2. ábra

Nyilvánvaló, hogy ebben a család jelentőségének az újra felfedezése vagy legalább megsejtése ismerhető fel. A gyógypedagógia területén az „irányított családi nevelés” ennek jegyében valósul meg. Ide tartozik a fejlesztő programok megtanítása a szülőknek és még sok más hasznos tevékenység. De ezt a modellt

képviseli az a jelenség is, hogy a gyerek annyi házi feladatot kap, hogy azt csak a szülő tudja megcsinálni, vagy gondolhatunk az intőnek nevezett „verés-utalványra” is.

A leghatékonyabb modell feltehetően a kooperáció lenne a szülők és az intézmény között.



3. ábra

Ez abból a felismerésből adódik, hogy a szülők és a pedagógusok kölcsönösen egymásra vannak utalva. A pedagógus nem csak a tananyagot ismeri jobban, hanem az eredményes átadás módszereit is. A szülő pedig (bárcsak így lenne!) jobban ismeri a saját gyerekeit.

A probléma éppen abból adódik, hogy a családok jelentős része nem látzik alkalmasnak arra, hogy a gyermek fejlődéséhez megfelelő közeget biztosítson, azaz, hogy a nevelés elsődleges színtere legyen — sem az ép, sem a sérült gyermek esetében. Elméletileg belátható, hogy a „mi vagyunk a szakemberek” modell tarthatatlan, hogy a „rövid a karod, toldd meg...” séma esetében természetesebb lenne, hogy a szakember legyen a szülő meghosszabbított karja, és nem fordítva; magától értetődőnek látszik az is, hogy szükséges a két fél hatékony együttműködése. De a valóság ismeretében meg kell kérdeznünk: alkalmas-e ma a szülők többsége arra, hogy betöltse természetes szerepét gyermeke életében? Alkalmassak-e a mai családok az elsődleges nevelési színtér funkciójára?

Nézzünk végig néhány mai családmodellt!

A diktátor

Azt hiszi, hogy családja minden tagja érte van. A feleségének az a dolga, hogy őt szolgálja: lássa el étellel-itallal, csillapítsa szexuális étvágyát is. A gyerekek



A diktátor

ne zavarják, mindig fogadjanak szót, és nézzenek föl rá tisztelettel.

Ebben a családban senki sem érzi jól magát. Az asszony azért boldogtalan, mert úgy érzi: nem veszik emberszámba. A gyerekek, ha felnőnek, vagy egy másik zsarnok szolgálói lesznek (mert erre kaptak „kiképzést”), vagy ők válnak diktátorokká, hiszen ezt látták, ezt tanulták otthon.

Szerencsére ezt a fajtát csaknem teljesen kiirtották a feminista vadászok. De itt-ott, rejtkehelyeken megbújva fellelhető még. Szívós fajta, mert léte az emberi szív ősi, kiirthatatlan önzéséből táplálkozik.



Az anyakirálynő



A cipekedő

Az anyakirálynő

A családi élet központi helye a konyha, ezért onnan irányít. Ő a család középpontja: tőle függ az evés-ivás, az öltözködés, a lakás berendezése és a napirend. Ő tudja, hogy kinek mire van szüksége, és hogy kinek mi a dolga.

Ezért az ő pillantását lesik a többiek. Férje a lába előtt hever, parancsait várja.

De az anyakirálynő pozíciója bizonytalan, mert nem számol alattvalói önzésével. A tündöklésből nagyon könnyen rabszolgá sorba süllyedhet.

A cipekedő

Ez az asszony az egész család rabszolgája. Minden teher az ő nyakába szakad: az összes otthoni fizikai munka (bevásárlás, főzés, takarítás). De az ő szoknyájába kapaszkodnak a gyerekek is, mert infantilis apjuk egy közülük, nem várhatnak tőle segítséget, útbaigazítást és döntéseket. Ő jár szülői értekezletekre, ő in-

tézi a lakáscserét, ő fizeti a villanyszámlát. „Amit én nem csinállok meg” — mondja némi öntudattal és sok keserőséggel —, „azt soha senki nem csinálja meg.”

De ebben a családban a többiek helyzete sem igazán kedvező. A férj a kényelemért személyisége torzulásával fizet. A gyerekek lelki fejlődése is megtörik, mert sem igazi (férfias) férfit, sem igazi (nőies) nőt nem látnak maguk körül.

Az egyenlősi

Korunk házasság-eszménye. Mindkét fél „király” és mindkét fél „háztartási alkalmazott”. Mindkettőjüknek joguk van önálló (a másiktól független) gondolatokra, döntésekre, sőt programokra és célok kitűzésére is. A terheket is „természetesen” mindketten vállalják. Csakhogy (ez előbb-utóbb kiderül) a „természetes” nem azt jelenti, hogy a terhek közös vállalása magától értetődő. Az emberi természet alapvetően én-központú gondolkodásra hajlamosít, ami akadályozza a másik fél megértését.



Az egyenlősi

Jellemző a rajzon, hogy a házastársak nem néznek egymásra. Miért is néznének, hiszen elveik függetlenségéből magatartásuk autonómiája is következik. A szülők egymás közti kommunikációjának hiánya oda vezet, hogy a gyerekek nem kapnak egyértelmű útbaigazítást, követésre érdemes példát és célt. Az ókorban a trombita hangjával irányították a csapattestek mozgását a csatában. De „ha a trombita bizonytalan hangot ad, kicsoda készül a harcra?” (I. Kor 14,8) A bizonytalanságnál semmivel sem jobb, ha két trombita szól, egymással nem egyeztetett üzeneteket.

A veszekedők

Vajon ezek kommunikálnak?

Az információ átadása kétségkívül folyik, de a vétellel mindkét félnél komoly bajok vannak.

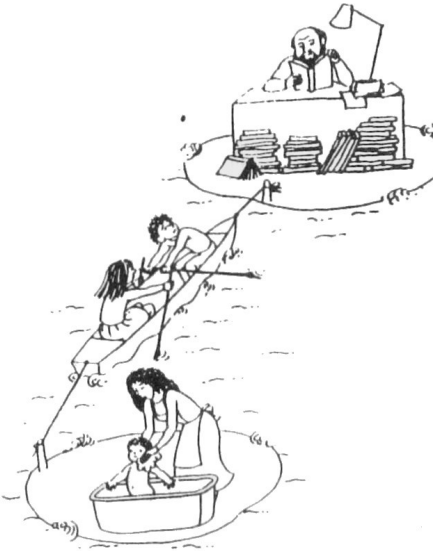


A veszekedők

A veszekedőkre éppen az jellemző, hogy biztosak a maguk igazában, de nem képesek átvenni a másik szempontjait és ezáltal megérteni őt.

A családi háborúnak csak vesztesei vannak. Mind a ketten kapnak sebet, mélyet, nehezen gyógyulót, néha halálosat. Szenvednek a gyerekek is, még akkor is, ha a szülők (külön-külön) mindketten szeretik őket. Nem csoda, ha félnek, hiszen azok pusztítják egymást, akiktől az életük függ.

Az elszigeteltek



Az elszigeteltek

Páros magányban élnek. Nem válnak el, mert „azt nem szabad”, vagy mert „az sok nehézséggel és bonyodalommal jár”, de valójában nincs már közük egymáshoz, mindketten külön világot hoztak létre maguknak. A férfi — az esetek többségében — a hivatásának, egy társadalmi tevékenységnek vagy a hobbijának él. Az asszony a házasság fojtogató légköréből — legtöbbször — a gyerekeihez menekül. Nem kétséges: nagyon jó, ha valaki szenvedélyesen dolgozik, vagy ha teljes odaadással foglalkozik a gyerekeivel. De mindez elhibázott, ha azért te-

szi, mert házasságának megoldatlan problémáiból menekül.

Ebben a családban senkinek sincs otthona, legfeljebb lakása. A nagy gyerekek csónakja mindkét szülő szigetéhez oda van kötve, de nem tud elmozdulni, mert — noha ragaszkodnak mindkettőhöz — egyikhez se mehetnek.

A csonka család

Számuk egyre nő napjainkban.

Egyik-másik városi ember, ha váratlanul hozzájut egy kerthez, esetleg azt hiszi, hogy a növényeket elég elültetni, mert ha megeredtek, nőnek már maguktól, nem kell velük foglalkozni.

Napjainkban sokan gondolkodnak így a házasságról: elég megkötni. Ha csalódnak, akkor azt hiszik, hogy a párválasztás volt balszerencsés. Pedig a házastársi kapcsolatot is (mint a fiatal növényt) gondozni kell, hogy életben maradjon és fejlődjön. Aki ezt nem tudja, az a csalódások miatt elkeseredik, sőt, sok esetben elválík.

A felek egyike (legtöbbször az asszony) egyedül marad a gyerekekkel. Erejét meghaladó feladatok szakadnak rá ilyenkor, mert egyszerre kell anyának és apának is lennie. A gyerekek lelki fejlődéséhez szükséges nemi szerepminta is eltűnik, mint a „cipekedő” esetében.

Különösen veszélyes csapdát jelenthet az, hogy a magára maradt asszony kielégítetlen érzelmi szükségleteit a gyerekeivel igyekszik kielégíteni. Ezért túlságosan „fogja” őket, nem engedi őket lelkileg felnőni.

A marionett-mester

Az aranyos „nagy” mindent megtesz a fiatalokért. Meg van győződve arról, hogy azok nélküle semmire se mennének.



A csonka család



A marionett-mester

A lakáshoz is ő segítette hozzá őket, főzni is ő tanítja a fiatal asszonyt, a gyermekneveléshez is ő ért egyedül.

Pedig a Biblia tanítása világos: „A férfi elhagyja apját és anyját, ragaszkodik feleségéhez”. (I. Mózes 2,24)

Miközben az idős szülőket tisztelik és szeretik, fontos, hogy a fiatal pár tőlük függetlenül, önállóan alakítsa ki családi életét.



A gyerek-bálvány

A gyerek-bálvány

Talapzata azokból a drága játékszerekből épült, amelyekkel a szülők figyelmüket, törődésüket, idejüket, személyes jelenlétüket váltották ki a gyermekükkel való kapcsolatból. Önmagukat nem adták a gyereknek, most mégis adják neki (a játékszerek után vagy azokkal együtt) a csodálatukat. Közben — éppen ezzel a magatartásukkal — megfosztják őt fejlődésének fontos előfeltételeitől: az életkorának és képességeinek megfelelő követelmények felállításától, a viselkedését szabályozó és egyben biztonságot adó korlátoktól, a frusztrációnak attól a szükséges és optimális mértékétől, amely minden több gyermekes családban természetes úton létrejön, és a türeklépesség kialakulásának előfeltétele.

A gyerekközpontú család éppen a gyermek lelki fejlődése számára kedvezőtlen, sőt hátrányos.

Aki valóban jót akar a gyermekének, az helyezze a gyermek elé a házastársát. A házastársak közti jó kapcsolat teremti meg azt a légkört a családban, amelyre a gyermeknek — egészséges lelki fejlődése érdekében — szüksége van. A házasság gondozás preventív gyermekvédelem.

Aki valóban jót akar a gyermekének, az helyezze a gyermek elé a házastársát. A házastársak közti jó kapcsolat teremti meg azt a légkört a családban, amelyre a gyermeknek — egészséges lelki fejlődése érdekében — szüksége van. A házasság gondozás preventív gyermekvédelem.

Azt hiszem, nyilvánvaló, hogy ezek a családok az ép gyermek számára sem nyújtanak megfelelő fejlődési feltételeket. A sérült gyermek jelenléte pedig fokozott megterhelés a család számára. A tőle függetlenül is meglévő diszhar-

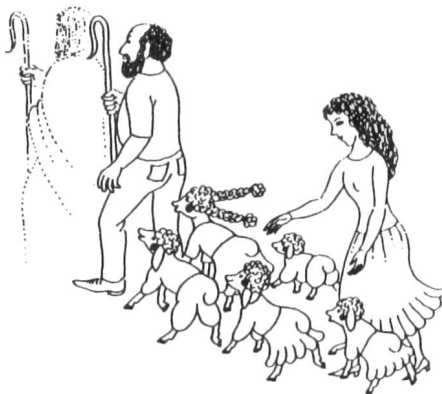
mónia felerősödhet, a repedés szakadékká tágulhat, a nézeteltérés ellenségeskedéssé fajulhat. De ennek az ellentéte is bekövetkezhet. A házastársak felismerhetik, hogy a nagyobb teher hordozásához közös erőfelfejtésre van szükség. A gyerekeket a sérült testvér befogadása, az ezzel járó lemondások és frusztrációk szociocentrikusabb személyiségekké érlelhetik.

Kézenfekvő, hogy a családot — elsősorban a szülőket — segíteni kell abban, hogy rátaláljanak erre az útra. De később is, a sérült gyermek nevelése és fejlesztése folyamán, szükséges lenne a családdal is foglalkozni, nemcsak a gyerekekkel. A kertész munkája sem kizárólag közvetlenül a növényre irányul, sőt: több időt és energiát fordít a talaj művelésére. A család tehát nem csupán színtere, hanem tárgya is kellene legyen a gyógypedagógiai nevelésnek.

Végül szeretnék bemutatni még egy családmodellt, amelynek megvalósítását kívánatosnak tartanám.

A pásztor és nyája

Az itt látható családmodellt a Biblia vázolja fel. Ezen a rajzon a szülők „azonos szinten”, egymással együttműködve tevékenykednek. A férfi nem diktátor. *Vezeti* a nyáját (a keleti pásztor ma is a nyáj előtt megy), ezért *követhető*. Életpéldája (hite, szeretete és a jövőbe tekintő optimizmusa) alakítja az őt követők jellemét. Vezető szerepköre tehát *szolgálat*. Az asszony nem „puli-kutya” mellette, hanem nélkülözhetetlen segítőtárs, akinek a jelenléte és munkája ugyanakkor nem csökkenti a férfi felelősségét. Egyszerre figyel az elől haladó pásztorra és a bárányokra. A pásztor pedig elsősorban a láthatatlan Főpásztorra figyel. Az ő felelőssége ui., hogy „lássa a láthatatlant”, amire a bárányok még nem képesek. Rejtett jelszava: „Legyetek a követőim, mint én is követője vagyok a Krisztusnak”. (I. Korintus 11,1) Gondoskodik a nyáj testi és lelki táplálásáról (legelőre vezeti őket), őrzi a bárányokat a rájuk leselkedő veszélyektől — hosszú botjától félnek a farkasok. Botja kampós vége fegyvermező eszköz is, mert az elcsatangolók hátsó lábába akasztva visszahúzza őket. A biztonságot a nyájnak főleg az adja, hogy szorosan együtt maradnak és nem



A pásztor és nyája

térnek le az útról, mert a láthatatlan Pásztor nyomdokaiba lépnek. Együtt maradni olyan családok tudnak — a felserdült gyerekek természetes leválásáig —, amelyekben a házastársak kapcsolata meleg, biztonságot adó légkört áraszt.

Ebben a családban az a bizonyos legkisebb, elcsatangoló, századik bárány is nagyon fontos, értéke semmivel sem kevesebb a többiekénél. Ezért itt a sérült gyermek fejlődési feltételei is optimálisak.

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

Gondolatok a család szerepéről a gyógypedagógiában a század első felében, Magyarországon*

PÁKOZDINÉ KENDERESSY KATALIN

Változó korban élünk, átalakul a társadalom és az egyes ember értékrendje egyaránt. Ráadásul ez a folyamat rendkívüli gyorsasággal megy végbe. A gyógypedagógia területe sem marad érintetlen. Ha kiragadok a változások sorából egyet és talán a legfontosabbat, az a „fogyatékoság-kép” átalakulása.

Ebben a kérdésben — visszatekintve a gyógypedagógia történetében — hasonló változást a társadalom gondolkodásában csak a renaissance időszaka hozott, amikor az addig „ördög fattyának” tartott és üldözött fogyatékosokat beteg embereknek kezdték tekinteni, akikkel foglalkozni kell, nevelni-oktatni lehet őket, de akik a stigmát azért még viselik.

A XX. század első felétől, elsősorban az Amerikai Egyesült Államokban a polgárjogi mozgalmak sorában a fogyatékosok családtagjaikkal együtt tiltakoztak a stigmatizáció ellen, követelve, hogy ne különböztessenek meg épet és

* A MAGYE XXII. Országos Szakmai Konferenciáján (1994. június 23-án, Kőszegen) elhangzott előadás

fogyatékos, hanem tekintsenek mindenkit embernek, azonos jogokkal — de speciális szükségletekkel! Az ő esetükben ez speciális segítségnyújtást jelent, fogyatékoságuk jellegétől függően mást és mást. Elutasítják a szánalmat és pontosan megfogalmazzák elvárásaikat.

Ezzel összefüggésben természetesen megváltozik a gyógypedagógus szerepe is, mert már nem egyedül mi vagyunk felelősek a fogyatékosok életben való boldogulásának biztosításáért. Mára neveltjeink és családjaik megrendelőként lépnek fel, hiszen náluk jobban és pontosabban senki sem tudhatja, hogy milyen speciális segítségnyújtásra van szükségük.

Ebben a mozgalomban kiemelkedő szerepet játszik a család, a fogyatékos ember közvetlen, legtermészetesebb támasza és egyben sorsában osztozó része is.

Nálunk, ma Magyarországon ugyanezek a folyamatok játszódnak le. A fogyatékosok, érdekvédelmi szövetségeik és a gyógypedagógusok egy része is azonosult ezzel a szemlélettel és képviseli ezeket a törekvéseket, bár jelen vannak és erősen hatnak még az előítéletek is.

Legyen bármilyen hozzáállású — jószándékú vagy előítélettel terhes — a tágabb környezet, de a család szerepe mindig döntő lesz a fogyatékos ember sorsának alakulásában.

A gyógypedagógusok ezt mindig világosan látták és a kérdést jelentőségének megfelelően kezelték. A gyógypedagógiai szakfolyóiratokat fellapozva igen sok olyan cikket találunk, amelyben a szakírók tanácsokkal látják el a szülőket. 1899-ben a Gyógypedagógiai Szemle hasábjain olvashatjuk *Pivár Ignác* cikkét „Hogyan bánjanak a szülők vak gyermekeikkel és hogyan neveljék őket legfiatalabb korukban?” [1] Figyelemmel kísérték a nemzetközi és hazai pedagógiai közélet alakulását. Bekapcsolódtak a gyermektanulmányi mozgalomba és rendszeresen publikáltak folyóiratukba, a „Gyermek”-be. Így került sor magyar gyógypedagógusok részvételére a III. Nemzetközi Családi Nevelésügyi Kongresszuson 1910-ben Brüsszelben. Az előkészületekről tudósított a Magyar Gyógypedagógia II. évfolyamának első száma a 37. oldalon.

A bennünket közelebről érdeklő III. szakosztály, vagyis az anormális gyermekek szakosztálya 1909. november hó 9-én tartotta első ülését a Szent István Társulat épülete kistermében. A szakosztály elnökéül *Náray-Szabó Sándor dr.*, titkárául pedig *Berkes János* választotta meg. A központi intézőség a III. osztály tárgyául a következő tételket tűzte ki:

1. Osztályozás. Statisztika.
2. Nevelési módszerek. Az anormális gyermekek különleges intézeti szervezésének szükségessége fegyelmehetetlen, testi hibában szenvedő, epileptikus gyermekek részére.
3. Ilyen iskolák részére különleges tanszemélyzet nevelésének szükségessége; az orvosi és pedagógiai együttműködés szükségessége.
4. Milyen mértékben és módon lehet a családdal együttműködni az anormálisok nevelésében az iskolaköteles kor előtt, korban és után?

Magyar részről az első tételhez, az anormális gyermekek magyarországi ügyének, illetve a magyar gyógypedagógiai oktatásügynek rövid ismertetésével kapcsolatban *Fürj Pál*, a második tárgyhoz *Kamay Árpád*, a harmadikhoz *Klis Lajos*, s a negyedikhez *Éltes Mátyás* és *Adler Simon* szólottak hozzá, illetve terjesztettek elő jelentéseket. [2]

Ők mind a századforduló nagyformátumú gyógypedagógiai gondolkodói, szakírói és a gyakorlatot magas szinten művelő szakemberek.

A gyermektanulmányi mozgalom életrehívója és évtizedeken át életben tartója, *Nagy László* 1923-ban megalakuláshoz segítette a szülők szövetségét, melynek legfőbb célja a szülőket oktatni és ellátni tanácsokkal. [4] Erről így ír 1934-ben a „Gyermek” lapjain *Kozma Imre* Szülők iskolája című cikkében:

„Az iskola legtermészetesebb segítője a család. Támogatása nélkül az iskola legnemesebb törekvései zátonyra futnak. A jövő nemzedék sikeres nevelésének tehát elengedhetetlen feltétele a család és az iskola szoros együttműködése.” [6]

Ennek felismerése nyomán indult meg 1925-ben a szülők iskolán kívüli oktatása és a szülői értekezletek rendszeresítésével a szülők és a hivatásos nevelők közötti felszínes kapcsolatok elmélyítése. [4]

Dr. Schnell János, a M. kir. Gyermeklélektani Intézet igazgatója 1936-ban *Gyermekeink lelki egészségvédelme* című munkájában a következőket írja:

„Amilyen fontosnak tartjuk a növekvő gyermek normális fejlődése érdekében a jólevegős, világos, egészséges lakást, éppen olyan fontos szerepet játszik lelki életének kialakulásában a nyugodt, egészséges családi miliő, a megfelelő, öt megértő környezet, lehetőleg gyermektársaság. Jól tudom, hogy ez a mai viszonyok között egyike a legnehezebben kielégíthető követelményeknek. A súlyos gazdasági és szociális viszonyok elsősorban a családi élet nyugalma bontották meg. A megélhetésért küzdő, súlyos nélkülözések között élő, fáradt emberek nehezen tudják gyer-

meküknek azt a harmonikus családi légkört nyújtani, ami szükséges ahhoz, hogy kiegyensúlyozott, egészséges idegzetű emberekké nőjjenek fel.” [3]

A *Gyermeksorsok lélektanából* című, 1938-ban írt dolgozatában esettanulmányok során át mutatja be tudományos alapossággal azokat a problémákat, amelyekkel a szülők és gyermekeik felkeresték az intézetet. Itt sajnos nincs lehetőségem ezek ismertetésére, de azt mindenképpen ki kell emelnem, hogy már ekkor szól a válaszok gyermekre gyakorolt negatív hatásáról. Ugyanebben a munkájában ismerteti a „Szülők Iskolája” elnevezésű osztály működését és jelentőségét.

„A Szülők Iskolája eredetileg abból a célból létesült, hogy a gyermekeikkel a Tanácsadóban megjelenő szülőknek sokszor nagyon hosszúra nyúló várakozási idejét hasznosan töltsse ki azáltal, hogy nekik a gyakorlati pedagógia aktuális és őket közelről érintő kérdéseiről ismereteket nyújtson.

... A »Szülők Iskolájá«-ban pedagógus-pszichológus rendszeres, tantervszerű nevelési előadásorozatot tart, melyek azáltal, hogy azokhoz a szülők idevágó saját problémáikkal is hozzászólhatnak, előadhatják ilyen irányú személyes panaszait, a többiek hozzáfűzik tapasztalataikat, elveszti merev előadásformáját és szemináriumszerű, intim megbeszélés jelleget nyer. Ilyen módon a kitűzött, sokszor csak alkalmasszerűen felvetődött témák nemcsak a szakértő pedagógus népszerű előadásában, hanem a többoldalú tapasztalat és a különböző vélemények tükrében megvilágítva, egymásnak tanácsokat adva, mintegy élővé válnak és sokszor észrevétlenül meglepő igazságokra vezetnek rá a nevelési nehézségekkel küzdő szülőket ... ezen osztály keretében iparművész-pedagógus vezetésével játékkészítő tanfolyamot szerveztünk, hol még a legegyszerűbb szülők is megtanulhatják, hogy egészen primitív, olcsó eszközökkel (gyufaskatulyák, papírdobozok, színes papírok, raffia stb.) hogyan készíthetnek gyermekeiknek foglalkoztató és szórakoztató játékokat, karácsonyfadíszeket, Mikulást stb. ... Kiegészül még a »Szülők Iskolájá«-nak munkája orvos-egészségtanár által tartott rendszeres higiéniai előadásokkal, hol a legszükségesebb táplálkozás-, öltözködés- és lakáshigiéniai ismeretekkel látjuk el a szülőket. ... A »Szülők Iskolájá« ilyen módon igen fontos kiegészítő részét képezi a Nevelési Tanácsadó gyakorlati munkájának, amennyiben a kezelés alatt álló gyermekek szülőire, akik azt rendszeresen látogatják, olyan felvilágosító és átalakító hatással van, hogy a többi osztályok munkájának sikeres eredményét sokszor nagyban elősegíti.” [5]

A háborús évek felvetik a hadiársvák és családjuk problémáit. „A gyermek és ifjúság” című folyóirat 1943-as 1. számában azt írja *dr. Schnell János*: „A gyermek egészséges testi-lelki fejlődésének első és mondhatnánk biológiai feltétele a normális családi élet, ahol a nevelésben mindkét nemnek, tehát

nemcsak az anyának, de különösen az első élet éveken túl, az apának a befolyása is döntő mértékben érvényesül. Ez a befolyás még akkor is érvényre jut, ha az apa pl. nagy elfoglaltsága miatt keveset foglalkozhatik gyermekeivel, de mégis az a tudat, hogy van, döntően fontos”. [7]

Előadásom végére hagytam annak a törekvésnek a bemutatását, amely a mának is üzenet. Aki fantáziát lát benne, kérem, építse be saját gyakorlati tevékenységébe, esetleg ezzel is elmélyítve a családokkal alakuló kapcsolatát.

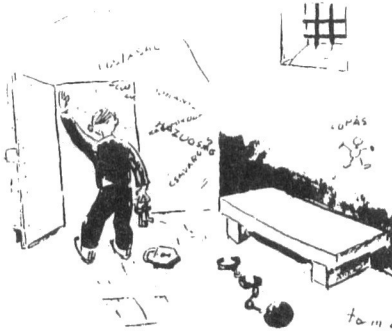
1938-ban *Tamás Lajos* gyógypedagógus-művésztanárt meghívja a M. kir. Gyermeklélektani Intézetbe dolgozni *dr. Schnell János*. Kettejük közös munkájának eredményeképpen elkészül egy kb. 200 darabból álló képsorozat, amely egyaránt szól a szülőknek és a gyermekeknek is.

„A tudomány általános princípiumai ugyanis nem maradhatnak csupán csak a hivatásos szakemberek birtokában, hanem azokat olyan formára kell redukálnunk, hogy praktikus hasznot is eredményezzenek és a legszélesebb néprétegek számára is érthetőkké és alkalmazhatókká váljanak.” [8] E cél elérése érdekében szokták a tudomány eredményeit népszerű, közérthető előadások formájában közreadni, de ez még így sem mindenki számára hozzáférhető vagy érthető. Így kerestek olyan formát, amelyet mindenki megért. Ez a vizuális propaganda nyelve. „A kép a pedagógia, a pszichológia nyelvét leegyszerűsítve — úgyszólván nemzetközi nyelven, egyformán szól mindenkihez és annyit ad mindenki-nek, amennyit az befogadni képes.” [8]

Illusztrálásképpen bemutatnék a sorozatból 6 képet. Kettő a gyermeket magát kínzó problémákat és a megoldást;



1. ábra
Rossz szokások rabja



2. ábra
Győzött az akarat

kettő a válást;

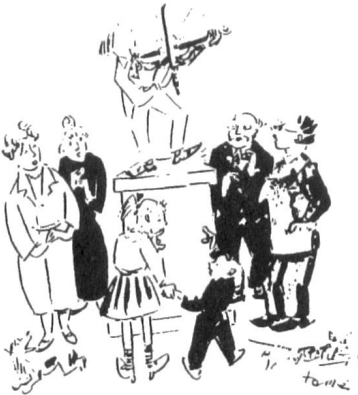


3. ábra
Elvált szülők és a gyermek



4. ábra
Melyikhez kerülünk?

kettő a családi nevelés problémáit, hibáit mutatja be.



5. ábra
A csodagyerek



6. ábra
A világ közepe

Végezetül idézném a grafikákat megtekintő szülők véleményét. Nekik mit nyújtottak ezek a képek?

„Kislányommal végignéztük a folyosón elhelyezett képeket. Nemcsak a képeket figyeltem, hanem a kislányom arcát is. Sorra ráismert azokra, melyek a saját problémájával kapcsolatban állottak. Miután rájött, hogy az őt érintő problémák másnak is problémái, másnál is előfordulnak, szinte kilépett lelki elszigeteltségéből. Ezek a képek valóságos lelki „görcsoldók”. Nagyon nagy kár, hogy nem lehet őket nyomtatott kivitelben megkapni. Mint lelki házipatikára, minden szülőnek szüksége lenne.” [9]

„A kiállítás anyaga rendkívül tanulságos! Úgy a gyermek, mint a szülő, szöveg nélkül is azonnal megérti a kép mondanivalóját. Különösen azért jó, mert illusztrálva van a jó és a rossz egymás mellett. Nagy hibája, hogy nem áll a széles közönség rendelkezésére. Javaslom, hogy nyilvános helyen, iskolákban, gyermeküdülőkben, gyermekotthonokban függesszék ki! Azonkívül könyv formájában nyomtassák ki, hogy a nagyközönség megismerhesse és ennek segítségével a jövőben gyermekei nevelésénél használhassa.” [9]

Azzal a nem titkolt reménnyel fejezem be előadásomat, hogy ez a maga korában úttörő kezdeményezés el fog jutni a tisztelt kollégákhoz egy tervbe vett, ún. „Múzeumi Füzetek” sorozat megjelentetésekor és talán ötletet ad a család-gondozási módszerek bővítéséhez.

Irodalom

1. Gyógypedagógiai Szemle, 1899. 1-2. sz. 16-20. p. 2. Magyar Gyógypedagógia II. évf. 37. p. 3. *Dr. Schnell János*: Gyermekünk lelki egészségvédelme. 1936. 4. A Gyermek, 1925. XVIII. évf. 1-2. sz. 18-21. p. u.o. 55. p. 9-10. sz. 211-212. p. 5. A Gyermek, 1926. XIX. évf. 5-10. sz. 117. p. Szülők Iskolája. 6. A Gyermek, 1934. XXVI. évf. 2. sz. 222. p. 7. A Gyermek és az Ifjúság, 1943. I. sz. A hadiárva gondozásának lélektani szempontjai. (*Dr. Schnell János.*) 15. p. 8. Lélektani Tanulmányok. 1942. A lelki egészség gondozása. (*Dr. Schnell János.*) 8. p. 9. A lelki egészségügy szolgálatában c. vándorkiállítás vendégkönyve. 28. p.

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

*SOTE Neurológiai Klinika (Budapest)
Beszédgondozó Rendelés*

A dadogó szándékformuláinak egy anyaga: a változtatási nehézség

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 1992. szeptember 20.)

A dadogó változtatási nehézsége, váltani nem tudása alkalmazkodási zavarra utal: tulajdonságait, szerzett ismereteit nem tudja a helyzetnek, az időnek megfelelően, folyamatosan, képességeinek és az elvárásoknak megfelelően mozgósítani, változtatni.

A változtatási nehézség mögött döntési dilemma és az érzelmi hangsúlyú gondolkodás húzódik meg.

A változást, a váltást mindig döntés, döntések előzik meg, készítik elő. A bizonytalanságok között élő dadogó döntési dilemmája miatt döntéseit (a megoldást) folyamatosan halogatja, így nem alakul ki benne a döntési, azaz a változtatási képesség (ugyanakkor a dadogónak nincs is nagyon mire átváltania, hiszen a biztonságkereső, a sok feltételhez kötött és túlbiztosított magatartása a választást nem teszik lehetővé). A kérdéshez tartozik még, hogy a dadogóra jellemző az ún. feszültség okozta döntés, ami valójában a feszültség levezetéséért jön csak létre. Ennek nincs ésszerű célja, ellenőrzés és motívum nélküli, tehát a belső bizonytalanság terméke (eredménye és haszna is ezzel áll arányban és sok nehézséget okoz a dadogónak a következmények elviselése, illetve annak helyrehozatala).

A dadogó fejlődés-akadályozottsága miatt érzelmileg éli és ítéli meg eseményeit, s ez szövi át gondolkodását. Így a racionális gondolkodás helyett egy érzelmi indokoltságú, öntörvényű gondolkodás alakul ki a dadogóban, mely nem okfejtő, tényeket tartalmazó logikát, hanem a szubjektív bizonyosságot védő, a gondolkodás érzelmi befolyásoltságát jelenti. Ennek a cselekvésben

való megjelenése a következő. A változtatási, váltási szándék mindig egy helyzet, egy történés keretében, az ott szereplők közvetítésével jelentkezik, s az ehhez való alkalmazkodást, a helyzet gondolati megítélését a dadogónak az ott szereplőkhöz való viszonya határozza meg. Tehát nem a tények, hanem az, hogy az az illető kedves-e, nem kedves, szép, jó, tetszik, nem tetszik, figyelmes, tapintatlan, kellemes, kellemetlen stb. Ennek a szubjektív és végletes viszonyításoknak a halmozott és folyamatos előfordulása határozzák meg a dadogó döntéseit, gondolkodását.

Az explorációs beszélgetések felfedték, hogy a dadogók mit tudnak változtatási nehézségükről és azon mit értenek. A dadogók egy része tud róla, érzékeli, hogy neki milyen nehézsége van és változtatni kellene magatartásán, gondolkodási szokásain, de ennek gondolati-cselekvési megoldásait nem tudja kivitelezni, mert az aktivált tulajdonságok hiánya korlátozzák ebben. A dadogók másik része nem tud erről a tulajdonságáról és a kellő ellenőrzés, a tudatosság nélkül átvett viselkedési automatizmusokra épülő reproduktív sémákkal él (így gyakran nem is kerül választási helyzet elé).

A dadogók a váltani nem-tudást a görcs érzéséből eredeztetik, mint annak egy megtapadás-változatát. A tetszetős, de nem elfogadható gondolat logikája az, hogy a görcs és a váltani nem-tudás egyaránt kivédhetetlen, azon nem lehet változtatni, tehát azonosak (indukciós gondolkodás).

A változtatási nehézség nem kizárólag dadogás-specifikus jegy, más tünetű képekben is előfordul, hol centrálisán, hol perifériálisan (szorongás, önértékelési zavar, depresszió, hangulati élet zavar stb.).

A következőkben a dadogók explorációs anyaga alapján bemutatjuk azokat a jellegzetes nehézségeket, melyeken a dadogók változtatni szeretnének, de nem tudnak (a sorrendnek nincs jelentősége):

- nem akar elmenni otthonról (mert akkor nem kell megmutatkoznia, nem kell beszélnie, érvelni, véleményt nyilvánítani, alkalmazkodni, elfogadni mások tulajdonságait);
- nem akar új barátokat, ismerősöket, kapcsolatokat (az interakcióban nem tudja önmagát úgy, olyan szinten képviselni, ahogyan azt szeretné, így nem olyannak ismerik meg őt, mint amilyen);
- véleményén nem akar változtatni (a lezárás a dolgok problémamentességét jelenti, így nincs újabb döntési helyzet);

— nem akar új öltözéket, hajviseletet, sportot választani (mert ez az eddigieknek a felülvizsgálatát jelentené, a nem-változtatással az újraazonosítás, az új tulajdonság kialakításának a nehézségét kerüli el a dadogó);

— a mindennapos élet kisebb-nagyobb nehézségeit, az ügyintézését nehezen viseli, nem akar új munkahelyet, iskolát, új szakmát tanulni (az okfejtés az előbbivel megegyező);

— külön tárgyaljuk a társhoz (szerelmi, házastárs) való kapcsolaton való változtatást (irracionálisan kapcsolódik társához, érzései ellenére, s nem mint érzelmi forráshoz, a lényét gyarapító-serkentő és termékenyítő többlethez, hanem mint az elvesztéséből származó úrt betöltő tárgyhoz, közegehez, ugyanis elvesztése esetén ott egy betöltendő hiány, úr keletkezik és annak pótlása a fenti okok miatt nehézséggel jár).

Az alábbiakban egy 17 éves kezeltünk változtatási nehézségét befolyásoló szándékformula kialakítását mutatjuk be. Kezeltünkkel nyolc ülésen öt szándékformulát alakítottunk ki. Jelen anyag az első ülés magnetofon-felvételének szó szerinti átírata.

— Szívesen beszél dolgairól?

— Nem, nem, illetve attól függ, hogy kivel, de valójában ez nagyon kevés embert jelent.

— Szüleit, barátait, gondolom.

— Igen, de csak két barátom van ilyen, szóval velük, szüleimmel, kevés alkalommal, azt hiszem mi már nagyon jól ismerjük egymást, talán már elfáradtak a velem való segítségben.

— Ezt hogy érti?

— Hát ugye, ez a beszéd-dolog, régen van, már annyiszor vittek ide-oda, mindig próbálták mondani, hogy ezt-azt csináljam, szóval így gondolom.

— Most ők nem akarnak segíteni, vagy önnek van elege az ő segítségükből?

— Az utóbbi...

— Értem. És a barátai?

— Ők mások, ők jobban a mában élnek, több a közös téma, iskolába is együtt járunk, még az általánosba is, szóval ez régi barátság.

— Így hárman?

— Igen, és azt gondolom, hogy nem is kell újabb.

— Ezt hogyan gondolja?

— Hát, az úgy van, hogy mi jól érezzük magunkat együtt, így talán nem hiányzik ide senki, nem értené meg a mi dolgainkat, szokásainkat.

— Ezt megbeszélték?

— Nem, nem így határozottan nem, de úgy gondolom, hogy ez így jó, és a többiek sem tettek ez ellen semmit eddig, gondolom, tehát ez így mehet, megy tovább.

— Ez mindig így lesz?

— Nem, egyszer majd, talán változnak a dolgok.

— Mire gondol?,

— Hát olyasmire, hogy házasság, udvarlás, más érdeklődés, munka elköltözés, ilyesmi.

— Ön szerint rendjén van, hogy így hárman vannak, ennyire elzárkóznak mindenféle új kapcsolat elől?

— Azt hiszem, hogy ez nem egészen van így, mert ha most erről beszélünk, azt hiszem, hogy a barátaim ezt értem teszik, vagy értem is teszik, hozzám alkalmazkodnak, szóval ez úgy van, hogy figyelembe veszik az én beszédhibámat, és mivel tudják, hogy szóval ez nekem nem jó, ha idegenekkel találkozom, hát így segítenek nekem.

— Ez azt jelenti, hogy a többiek szívesen kezdenének ismeretséget másokkal?

— Azt hiszem.

— És ön?

— Nem, nem.

— És miért?

— Nincs szükségem másokra.

— Ez azt jelenti, hogy egyedül akar mindig élni?

— Hm... hát ez így, persze, meredek dolog, és ezt most visszahallva ez biztos nem így van, és ha ezt úgy meggondolom, ez hülyeség, de nem tudok nagyon mást csinálni, most most úgy gondolom, hogy egyedül, talán ha végre javulok itt, akkor persze változtatok, dönteni fogok...

— Értem. És ez az elzárkózási szándéka csak a barátsággra vonatkozik, vagy másra is?

— Hát, azt hiszem, ez mindenre, szóval, na, nem szeretek nyüzsögni.

— Ezt ha részletezném...

— Igen. Szóval megvan a menetrendem, ami azt jelenti, főleg, hogy amit meg kell csinálni, azt elvégzem, de többet nem nagyon szeretek, nem lustaságból, hanem mert az nincs benne a menetrendben, így... tehát a sulis, a barátok, néha, és főleg otthon vagyok.

— Más elfoglaltsága nincs?

— Minek? Otthon a legjobb, szeretem a szobám, a dolgaimat, magnó, videó, könyvek, tévé. A szüleimmel is kijövök, néha bringázok.

— Nem vágyik másra is?

— De, de, gondolom, mire gondol, persze, és ez ellentmond annak, amit korábban mondtam már, a barátság, barátokról, szóval, hát jó lenne, és nemcsak a fiúk, hanem a lányok, természetesen, látom, másnak is van lány barátja, de ez nem fér bele a menetrendbe, mondtam már, korábban sem volt, szóval úgy gondolom, hogy ez valahogy folyamatosan egymásba kapcsolódik, az óvodától kezdve, hogy vannak lányok is, mert így, az én koromban ez akkor nem újdonság, méghozzá, ahogy én érzem elérhetetlen, nem érzem magam erre erősnek.

— Ez fontos gondolat, de hol tudna ön, ahogy mondta, fölerősödni?

— Hát, társaságban, emberek között.

— Igen, és...?

— És... és nem vagyok társaságban.

— Hanem?

— Otthon.

— Miért jó ez önnek?

— Mert biztonságos.

— Mi ebben a biztonság?

— Az, hogy otthon nem ér meglepetés.

— Mire gondol?

— Hát, ami engem megzavar, meglep, szóval az új dolgok, emberek. Kérdeznek, beszélni kell, azt nem szeretem, mert nem tudom, hogy mit mondjak, csináljak, mit válaszoljak, változtassak, ha igen, az jó-e, a változás nekem olyan, mint a földrengés, minden elmozdul a helyéről.

— És ez így most jó?

— Valójában tényleg nem jó.

— Mi lenne a jó önnek?

— Amit hát az előbb mondtam: kapcsolat, kapcsolatok.

— Mi az akadály ennek?

— Hogy nem változtatok magamon, otthon vagyok.

— Pontosan fogalmazott.

— Igen, azt hiszem, így önmagamnak vagyok az akadályozója.

— Mit kellene csinálni?

— Változtatni kellene, de ezt olyan nehéz megcsinálni.

— De vágyik rá, szeretné, nem?

— Hogyne, természetesen.

— Akkor tehát mit kellene csinálnia?

— Változtatni.

— Min?

— A jelenlegi helyzeten.

— Pontosabban, ha lehetne.

— Kilépni az otthonból, újabb ismeretségek felé, a lányok felé, beszélni...

Nem?

— Igen, ez pontos volt. Jó, most próbálja meg összefoglalni az eddigi beszélgetésünk lényegét.

— Hm... Megpróbálom. Egy kicsit lehet gondolkodni?

— Természetesen, és még annyit: csak a fő, lényeges mozzanatokra gondoljon, arra, amit ön fontosnak tart.

— Tehát megpróbálom, talán nem lesz összevissza. Szóval, az emberek között keveset tartózkodom, kevés barátom van, aztán aki van, illetve akik vannak, mert ugye hárman vagyunk, azok is abban segítenek, amiben nem kellene, tehát ami az én bajom, aztán még a lényeg, hogy otthonülő vagyok, pedig, ez így van, szeretnék elmenni, főleg lányokkal barátkozni, meg persze srácokkal is, és ami most van, szóval amit én most csinállok, az nem segít ebben, mert, na, szóval nincs elég bátorságom, hogy merjek változtatni, meg hát máson is, mert más dolgomon is van változtatni való. Ennyi elég, na ez így elmondva egész érdekes.

— Jó. Valóban jól fogalmazott. Most pedig próbálja a szándékformulát megfogalmazni.

— Igen, igen. Megint egy kicsit gondolkodom.

„Kinyitom a lelkem kapuit,
Bátran ismerkedem.”

(Megjegyzés: az exploráció során említett két barátot megkerestük — amiről a kezelt természetesen nem tudott —, és megkértük őket, hogy barátjuk ismerkedésében legyenek segítségére.)

TANULMÁNYÚT, tapasztalatcsere

Az Amerikai Egyesült Államokban, a Carroll Vakok Központjában voltam

Négy évvel ezelőtt kaptam először meghívást Amerikából. Az idén sikerült kijutnom a *Soros Alapítvány* támogatásával. Így részt vehettem a *Carroll Center for the Blind* (Carroll Vakok Központja) 8 hetes *Nemzetközi Tréning Programján*, melyet a vakokkal foglalkozó szakemberek számára szerveztek. Kiutazásomat a Művelődési és Közoktatási Minisztérium is támogatta, nem utolsósorban igazgatóm, *Helesfai Katalin* és *dr. Méhes József*, a MAGYE elnöke.

A tanfolyam 1993. július 6-tól augusztus 27-ig tartott. Így nyári szabadságomat komoly munkával, tanulással töltöttem. A tanfolyam vezetője, *dr. Nurit Neustadt*, már 6. alkalommal szervezte meg ezt az intenzív tanfolyamot, ezért már nagy gyakorlata van e téren.

Ezen a nyáron hatan vettünk részt a tanfolyamon 4 országból. Hárman Izraelből: Betlehem városából *Lina Asmari*, aki az ottani vakok iskolája adminisztrációs koordinátora, Safat városból *dr. Nataly Grinberg* (aki tulajdonképpen grúz menekült, s csak 2 éve él Izraelben), a Rehabilitációs Központ orvosnője, *Jamil Hamuda* Gaza-ból, aki a Rehabilitációs Központban a mozgástrénerek vezetője. Japánból *Tsuotomo Nakanishi* mozgástréner, Kenyából *Anasztasia Mwangi*, aki a Kenyai Vakok Szövetségének a munkatársnője, munkaterülete a kenyai vak asszonyok foglalkoztatása, s jómagam, *Kiss Istvánné*, a Vakok Általános Iskolájának gyógyepedagógusa.

A tanfolyam vezetője igyekszik évről-évre mindig új országokból meghívni szakembereket, így már több mint 20 országból voltak ezen a tanfolyamon, akikkel azután is tartja a kapcsolatot, s a résztvevők egymás országába is ellátogatnak egy-egy rendezvényre. A tanfolyamon résztvevők, hazájukba hazatérve, igyekeznek megvalósítani mindazt, amit ott tanultak.

A tanfolyam helye: Carroll Center for the Blind, Newton, Massachusetts. A szállásunk pedig a Boston College diákszállójában volt. Egy 4 szobás apartmant bérelt számunkra a tanfolyam vezetője, amely tágas, kényelmes volt, kb. 20 perces autóútra a Carroll Centertől. A Boston College autóbuszjárata (mely ingyenes) szállított bennünket gyakran háztól-házig. (A busz adott időpontban menetrend szerint közlekedett, s adott megállói voltak; több vezető megkedvelt bennünket, s egészen a Carroll Centerig vitt.)

A tanfolyamra mindnyájan egy-két nappal korábban érkeztünk, így szétnézhattunk Bostonban július 4-én, a nagy nemzeti ünnepen. Csodálatos volt a városban a sok-sok rendezvény, s egyáltalán a zászklódszbe öltöztetett város. Igyekeztünk mindent megnézni, amit csak lehetett. Felmentünk a 60. emeletre is; nem is lehet elmondani azt a csodálatos látványt, nem beszélve arról, hogy onnan telefonáltam haza szeretteimnek.

Aztán megkezdődött a komoly munka. Július 6-án a Carroll Centerrel ismerkedtünk meg. Az elnökasszony, *Rachel Rosenbaum* tartott előadást az intézet történetéről, s a jelenlegi programjairól. Nagyon sok mindennel foglalkoznak: a számítástechnikai tanfolyamoktól elkezdve a mozgástréner tanfolyamokig. Természetesen a tanfolyamok mind pénzbe kerülnek, s ezekből és alapítványi juttatásokból tartják fenn magukat. Nagyon nagy hangsúlyt helyeznek a reklámra, a pontos adminisztrációra. Sok színes, érdekes kiadványt jelentetnek meg, amellyel felhívják magukra a figyelmet. Évről évre szép kiadványban jelentetik meg az adakozók névsorát, s el is küldik mindenkinek, néhány köszönő szó kíséretében.

A sok program közül most a „YIT”-ről, vagyis a fiatal látássérültekéről számolok be. Olyan fiatalok vesznek részt ezen a tanfolyamon, akik integráltan tanulnak valamilyen általános iskolában vagy középiskolában. A Carroll Centerben magasan képzett szaktanárok foglalkoznak a gyermekekkel. Rendelkezésükre áll pszichológus, orvos, optalmológus stb. A Carroll Center elnökasszonya, *Rachel Rosenbaum*, munkatársaival együtt innovatív törekvéseivel arra törekszik, hogy a hozzá forduló vak személyek számára minél sokoldalúbb, szerteágazóbb, s minél alaposabb képzést nyújtson. Ugyanakkor az elődöket is nagy tisztelet övezi. Szinte nap mint nap emlegetik a központ egykori igazgatóját, *Father Carroll*-t, akinek eszméi, módszerei ma is közkedveltek, s helytállóak. Pl. a tájékozódás, közlekedés tanítása terén szinte ma is az ő módszereit követik, tanítják.

Fő feladatunk volt hospitálni, órend szerint. A tanárok készséggel álltak rendelkezésünkre, a fiatalokat sem zavarta jelenlétünk. A vak és aliglátó fiatalok a program keretében intenzív tájékozódás- és mozgástréningen vettek részt. Három különböző tanár foglalkozott velük. Nagy jelentőséget tulajdonítanak az érzékszervek fejlesztésének a közlekedés terén, s ezért a szenory-tréning e célt szolgálja. A hosszú fehér bot technikája és maga a közlekedés az utcai forgalomban a téma. Hospitáltunk olyan órán is, ahol az aliglátó fiút, megmaradt látásának figyelembevételével tanították a közlekedésre, a hosszú fehér bot használatával.

Programunkon szerepelt a törözés is, ahol mi ismerkedtünk meg a párbajtőrrel. A gyerekek is naponta gyakorolták. Azt tartják, hogy a védekezésnél és a bottechnikánál van nagy jelentősége a párbajtörözésnek.

A kommunikációs órák szintén több részből álltak. Gépírás órák, számítógépes szövegszerkesztés és Braille-írás-olvasás órák. A tanulók szövegszerkesztést, levelezési ismereteket, formai gyakorlatokat végeztek; óra végén mindig önállóan kinyomtatták a szöveget. A gépíró terem felszerelése: régi, mechanikus táskairógépek, elektromos írógépek, számítógépek nyomtatóval. A tanteremben rengeteg könyv, szakmai anyag található mind a tanárnak, mind a diákoknak (pl. kazettán gépírási gyakorlatok, számítógép-programok, stb.). Az aliglátó és gyengénlátó gyerekek közül többen is most ismerkedtek meg a Braille-írás-olvasással. A foglalkozások kis csoportokban folytak 3-4 fő részvételével, a csoportokat úgy igyekeztek kialakítani, hogy az összetétel minél homogénabb legyen. Pl. teljesen vakok kerültek egy csoportba, vagy aliglátók a másik csoportba.

A háztartási ismeretek és gyakorlatok keretében a mindennapi élethelyzeteket gyakorolták a fiatalok. Így étkezés gyakorlása, amikor egyénileg foglalkozott velük a tanárnő. Sóggyurma-ételmintákon gyakoroltatta a hús vágását kés-sel-villával, vagy az ital kiöntését pohárba. A főzési gyakorlaton sok hasznosat láttam. A páciensek a mindennapi életben szükséges konyhai eszközök használatát gyakorolták (mérőedények, robotgépek stb.). A főzést több tűzhelyen (gáz, villany) kipróbálták. Az edény felrakásának gyakorlása a tűzhelyre egy kb. 30 cm hosszú pálcával történt. Ennek segítségével könnyebben lehet elhelyezni, megigazítani, ellenőrizni az edényt, hogy jól van-e a tűzhelyen.

A mosógéppel való mosás és a szárítógép használata is szerepelt a tananyagban, valamint a vasalás. Megtanulják, hogy milyen programot válasszanak a különböző ruhaneműeknek, hogyan, hány fokon szárítsák a szárítógépen a fehérneműt.

A programon résztvevő fiatalok teljesen önállóan látták el magukat a kollégiumban. Általában egy felügyelő volt velük az esti-éjszakai órákban. Ágyneműt, fehérneműt önállóan mostak a gyermekek, tehát, amit délelőtt megtanultak, azt délután önállóan alkalmazhatták.

A fiúk és lányok számára egyaránt tartottak famunka-órákat az asztalosműhelyben. A tanár egy kézügyességet vizsgáló teszttel (*Owaki-japán teszt*) felmérte a gyerekek tudását, s ügyességüknek megfelelő munkadarab elkészítését javasolta számukra. Természetesen be is mutatta nekik. A páciens mindig saját maga döntötte el, hogy a többféle választékból melyiket készíti el. Mindig olyan munkadarabot készítenek, aminek a mindennapi életben azonnal hasznát tudják venni. Pl. könyvespolc, kazettatartó-polc, doboz, gyümölcskosár stb. A fiatalok önállóan, a tanár irányításával dolgoztak, egyszerre ketten. A műhelyben az eszközök gyönyörű rendben sorakoztak a falon vagy szekrényben. A

villanygépeket csak a tanár felügyeletével használhatják. Sok hasznos, érdekes szerszámot láttam, pl. egy szögbelövő kézi eszközt.

Látásnevelésen a látásmaradvánnyal rendelkezők vehettek részt. A látásnevelő szobák (3) felszereltsége nagyon korszerű. A legmodernebb (CTT) olvasótelevíziók, számítógépek, melyek képernyőjén a betűk a kívánt nagyságúra növelhetők, nagyítókészletek, s orvosi szék, látásvizsgáló próbák, fali táblák, utcanévtáblák stb. Kicsit hasonlít egy jól felszerelt orvosi rendelőre. A látásnevelő tanár feladata megtanítani a pácienseket a különböző segédeszközökkel való olvasásra, írásra. A tanár mindig az egyénhez alkalmazkodva szabja meg a feladatokat, vigyázva arra, hogy sok sikerélményhez jusson a tanuló, s kedvelje az olvasást. Pl. olyan könyvet, újságot olvastat, amit a páciens kedvel.

A pszichológus naponta beszélgetett egyénileg a fiatalokkal, tanácsot adott nekik napi problémájuk megoldásához.

A fiatalok napi elfoglaltsága reggel 8-tól délután 5-ig tartott, a következő beosztással: reggel 8-kor a nappali szobában találkoztak — természetesen a közös reggeli után —, s ott mindenki elmondhatta a gondolatait. Általában körben ültek. Volt, amikor hangulatkeltésként zongoráztak vagy elektromos orgonán játszottak. Ez idő alatt a tanárok is megbeszélést tartottak. A tanárok a reggeli beszélgetéskor felvetették az esetleges problémákat. Általában más-más vezetője volt naponta a megbeszéléseknek. Egy héten egyszer nevelési értekezletet tartottak, melyre a szülőket is behívták.

Az órák 8.30-kor kezdődtek. Mindenki a megadott órarend szerinti órájára ment. 10.45-kor volt a „*Coffeebreak*”, vagyis a nagyszünet. A gyermekek az ebédlőben kapták meg a tízórait, a tanárok és alkalmazottak pedig a tanáriban. Kávét, teát, üdítőt, esetleg süteményt. Nagyon jó hangulatúak voltak ezek a szünetek. Mindenki találkozott a másikkal, az egész ház olyan volt ilyenkor, mint a méhkas. Ha valakinek születésnapja volt, azt is ilyenkor szokták felköszönteni, az ismert angol dalocskáival. 11 órától fél 1-ig ismét tanulás, majd ebédszünet 2-ig. Kettőtől ismét órarend szerinti beosztás. Fél 6-tól 6-ig vacsora. Az ebédlőben mindenki saját magát szolgálta ki. A kisablak előtt sorba kellett állni, s tálcán mindenki saját maga vitte a helyére az ételt. A tálcán az ital is rajta volt. Ritkán fordult csak elő, hogy valamelyik gyermek véletlenül kiöntötte; neki kellett feltörölni a földről. Az étkezés befejezése után ismét a megadott közlekedési rend szerint kellett a tálcát a konyha kisablakához vinni. Vacsora után a fiatalok a szállásukra mentek, amely egy másik épületben volt. Kedvük szerint tévét nézhetek — óriási nagy képernyőjű tévé volt —, vagy az udvaron sportolhattak, sétálhattak, vagy a kondicionáló teremben tornázhattak. A kondicionáló termet kissé irigyeltem; milyen jó lenne nekünk is ilyen bicikli, különböző erőgépek stb., a felszereléseket szponzoroktól kapták. Ez a terem ajtaján meg is van örökítve.

Néha vacsora utáni időpontban is volt valamilyen közös program, ami természetesen nem volt kötelező. Pl. többször volt lehetőség kenuzásra. Egyszer én is hospitáltam a kenuzásnál. A tanárok a saját kocsijukba és az intézet mikrobuszába ültették a gyerekeket és a nemzetközi program résztvevőit, s kivittek bennünket a Charles Riverre. Fiatal sportolók, támogatók, főiskolások segítettek. Minden hajóba egy látássérült is ült. Tanították evezni őket, s természetesen minket is. Nagyon kellemes, csodálatos érzés volt, a gyönyörű tájról nem is beszélve.

Hétvégén a fiatalok hazamehettek, akik benmaradtak pihenhettek, vagy valamilyen programon vehettek részt. A mi programunk résztvevői is elmehettek ezekre, pl. vitorlázásra. Előre szólni kellett, hogy hányan megyünk, mert a vitorlás hajók számától is függött, hogy hányan mehetünk csak. A Carroll Centerben működik egy vitorlázó szakosztály is, amely a látássérültek vitorlázó-sportját fogja össze. Szombatonként tartották az edzéseket. Itthon még sosem ültem ilyen 5-6 személyes vitorlás hajóban. Bostonban ezt is kipróbálhattam, s azt is megcsodálhattam, hogy milyen jól vezette a vitorlás hajót a látássérült fiatalember, s részt vehettem én is aktívan a vitorlázásban. Komolyan készültek a New Port-ban megrendezésre kerülő nemzetközi vitorlás-versenyre. Ezen mi is ott voltunk, igaz félreértés miatt nem ülhattunk be a hajókba, de az esti fogadáson ott lehettünk, s együtt örülhettünk a jól sikerült versenynek.

A „Fiatalok Program” 6 hétig tartott. A záróünnepélyen minden gyermek oklevelet kapott, melyben igazolták részvételüket ezen a képzésen, néhányan kiemelkedő teljesítményükért dicséretet is kaptak. Kiállításon a szülők is megcsodálhatták az elkészített munkadarabokat. Fórum keretében egy-két sikeres vak ember beszámolt életéről, majd szekcioulésen szülők, gyerekek, tanárok beszélgettek arról, hogy mi volt jó a programban, mit kellene másként csinálni stb. A szaktanárok tanácsaikkal látták el a fiatalokat. A gyermekek mind nagyon jól érezték magukat. Nagyon sok élményben volt részük — pl. 3 napos kempingezés —, ami még felejthetlenebbé tette számukra az együttlétet. Többségük már évek óta itt tölti a nyári szünet nagyobb részét, s itt szoktak találkozni, barátságot kötni.

A fiatalok programja nekem nagyon tetszett. A látássérült fiatalokkal nagyon nagy kedvességgel, türelemmel foglalkoztak, igyekeztek számukra ezt az együttlétet minél kellemesebbé tenni.

E témát választottam dolgozatom témájául is, amelyben részletesen leírtam a „YIT”-program tananyagát, reménykedve abban, hogy a magyarországi integrált általános iskolai látássérült gyermekek számára is megrendezhetünk egy ilyen, hasonló tanfolyamot.

Kiss Istvánné

A MAGYE ÉLETÉBŐL

Az 1994. évi küldöttközgyűlés

Szakmai programmal összekapcsolt 1994. évi küldöttközgyűlését 1995. január 13-án tartotta meg egyesületünk székhelyén (Budapest, VII., Bethlen G. tér 2.).

A küldöttek, az érdeklődő MAGYE-tagok és vendégek teljesen megtöltötték a Bárcai Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola dísztermét.

Dr. Méhes József elnök megnyitója és *Mezeiné dr. Isépy Mária* főtitkár tájékoztatója után a szakmai programra meghívott *dr. Báthory Zoltán* közművelődési államtitkár-helyettes (MKM) köszöntötte a megjelenteket. A nagy érdeklődéssel várt, a *közoktatás időszerű kérdéseiről* szóló előadását azzal kezdte, hogy egy mindenkit érintő közoktatást képvisel, így a gyógypedagógiát is érintő magyar közoktatás gondjairól, terveiről, szándékairól fog szólni.

A nagyon jól követhető és informatív, közvetlen hangvételű előadás a közoktatási törvény módosításáról, a közoktatás fejlesztésének stratégiájáról és a készülő nemzeti alaptantervről (NAT) szólt. (E beszámoló megjelenéséig a vonatkozó három vitaanyag már a gyógypedagógusok számára is ismertté válik.)

Az előzetesen és a helyszínen írásban is átadott kérdéseken, észrevételeken és javaslatokon túl több, lényeges kérdéseket érintő hozzászólás hangzott el [*Benczúr Miklósné dr.*, *dr. Csányi Yvonne*, *dr. Farkas Miklós* (Budapest), *Fazekasné dr. Fenyvesi Margit* (Kecskemét), *dr. Illyés Sándor* (Budapest), *Kerekes Ferenc* (Tornanádaska), *Németh Gyuláné* (Komárom), *Pacs Katalin* (Gödöllő), *Sum Ferenc* (Nyírbátor), *Szemkö Péter* (Kiskőrös)].

A mindvégig nagy figyelemmel kísért, nagyon jó légkörű szakmai megbeszélést *dr. Báthory Zoltán* azzal az ígérettel zárta, hogy az elhangzottak az írásos beadványokkal együtt a helyükre kerülnek, az észrevételeknek utánanéznek, a javaslatokat a még később beérkezettekkel együtt feldolgozzák és hasznosítják. Remélve, hogy ez így lesz, álljon itt befejezésül *dr. Báthory Zoltán* egyik gondolata: „Az esélyegyenlőség illúzió, az esélyegyenlőtlenségek csökkentése realitás”.

Szünet után a program a MAGYE küldötteinek közgyűlésével folytatódott. A küldötteknek megérkezésükkor átadott írásos főtitkári beszámolóhoz *Mezeiné dr. Isépy Mária* főtitkár csupán kiegészítéseket fűzött.

A MAGYE tevékenysége 1994-ben is igen sokrétű volt. Az utazási, ellátási nehézségek ellenére a MAGYE-rendezvények megfelelően látogatottak. Több szakosztály keretében továbbra is rendszeresen működnek klubok, különösen aktív a „Logopédus klub” és a „Fiatal szomatopedagógusok klubja”.

A Hallás-fogyatékoságügyi Szakosztály kezdeményezésére megalakult a „Hallássérültek iskolái országos egyesülete”, amely bejegyzett, önálló szakmai egyesület és szorosan együttműködik a szakosztállyal.

A Látás-fogyatékoságügyi Szakosztály közreműködésével megalakult a „Siketvakok Országos Egyesülete”, amelynek munkáját a szakosztály különösen a nemzetközi kapcsolatok építésében segíti. Hasonlóan segíti a szakosztály a civil szervezeteket is, amelyek a látássérültek rehabilitációjának egy-egy területén tevékenykednek.

Különösen aktív volt egyesületünk a Gyógypedagógiai Érdekegyeztető Fórum (GyÉF) tagjaként. Ebben az évben *Mezeiné dr. Isépy Mária* főtitkár személyében a MAGYE adta a GyÉF soros elnökét.

Jók a kapcsolatok változatlanul a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolával. Szakmai, erkölcsi és anyagi téren egyaránt sok segítséget nyújt a főiskola vezetősége. Hasonlóan jó az együttműködés az MKM illetékeseivel, a Fővárosi Önkormányzattal és a gyógypedagógus kamarákkal.

A közgyűlésen megtudtuk, hogy az egyesület képző és továbbképző tevékenysége is igen eredményesen folyt 1994-ben. *Mihalovich Jenő* Kaposvárott, *Révay György* Ábrahámhegyen és *Sum Ferenc* Nyírbátorban rendezett tanfolyamokat. Az így szakképzett gyermekfelügyelők száma ismét 100-zal gyarapodott az elmúlt évben. 1985 óta eddig összesen 3433-an részesültek valamilyen képzésben a MAGYE keretében.

Külföldi kapcsolataink közül az EASE-MAGYE együttműködés virágzik, szlovák barátainkkal is főként ezen a szalon élnek tovább jóemlékű korábbi együttműködéseink. Sajnálatos módon azonban a svéd kapcsolatok utazási nehézségek miatt kölcsönösen szüneteltek.

Végül megtudtuk a közgyűlésen, hogy 1994-ben 113 új tagja lett a MAGYE-nak és mindössze négyen léptek ki különböző objektív okok miatt. Így 1994-ben 1349 rendszeresen fizető tagja volt a MAGYE-nak. Pártoló tagjaink száma 42.

Örömmel hallottuk és olvastuk, hogy nagymértékben javult a tagdíjfizetési morál és a 200 Ft-os évi tagdíjat számosan, önként megállapított összeggel felülfizetik. Az egyesület nevében köszönet érte!

Több helyre benyújtott pályázataink nem mindig eredményesek. Égető anyagi gondjaink nincsenek, de elégedetlenek vagyunk támogatottságunkkal. Az MKM-hez benyújtott pályázatunkra 450.000 Ft-ot kaptunk 1994-ben, a Magyar Országgyűléstől 100.000 Ft-ot. De pl. a Nemzeti Kulturális Alaphoz

benyújtott pályázatunk sikertelen volt, holott az ország egyetlen gyógypedagógiai szakfolyóiratához kértünk támogatást. Ez és más elutasítások azért is fájóak, mert a pályázatokhoz több ezer forintos előzetes befizetési csekkmásolatot kérnek mellékelni. Meglehetősen igazságtalannak érezzük — egyetértve a főtitkári beszámolóval —, hogy miközben valamely közösségnek a közjó érdekében pénzre van szüksége, több ezer forintot soha viszont nem látásra fizet be, csökkentve szűkös pénzkeretét, és gazdagítva a nemes célok támogatására pályázatot kiíró bankszámláját.

A gazdasági ügyekhez tartozóan viszont jóleső érzéssel nyugtázhatták a küldötték a Számvizsgáló Bizottság beszámolóját. *Sáhó Erzsébet* bizottsági tag terjesztette elő a gondosan összeállított jelentést, amelyből az derült ki, hogy az egyesület pénzügyi gazdálkodása körültekintő, megfelelő, és hogy a pénzügyi adminisztráció kifogástalan. Mindezért a MAGYE titkárságát illeti köszönet, kiemelten külön is *Révay György* kollégát, a MAGYE titkárát, aki nagy hozzáértéssel és fáradhatatlanul, kitűnően látja el ezt a feladatát.

A főtitkár az 1995. évi feladatokról, tervekről szólva kiemelte a GyEF tagjaként ránk váró tennivalókat, az Egerben megrendezésre kerülő XXIII. Országos Szakmai Konferenciával összefüggő teendőinket és a szakosztályok tevékenységének továbbfejlesztésére irányuló erőfeszítéseket.

Gordosné dr. Szabó Anna

SAKMAI ÉRDEKVÉDELEM

Gyógypedagógus kamarák a szakmai összefogásért

Közgyűlést tartott 1994. november 9-én a Budapesti és Pestkörnyéki Gyógypedagógus Kamara Budapesten, a dr. Török Béla általános iskola és diákotthon épületében.

A közgyűlést szakmai programmal kötötték egybe és a kamara tagjain kívül minden gyógypedagógust szeretettel hívtak és vártak.

A szakmai program keretében *a gyógypedagógia helyzete a közoktatáspolitikai változások tükrében* címmel dr. *Illyés Sándor* egyetemi tanár, a Bácszi

Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola főigazgatója tartott vitaindító előadást.

Mind az előadás, mind az azt követő tanácskozás középpontjában elsősorban a Parlament által tavaly elfogadott közoktatási törvény módosításával és a készülő Nemzeti Alaptantervvel (NAT) összefüggő vitás kérdések álltak.

A véleményem szerint nagyon jó légkörben zajló összejövetelem számos fontos, itt természetesen nem részletezhető gondolat fogalmazódott meg. Végülis a jelenlévők önmaguknak adták fel a leckét: a különböző gyógypedagógus társulásoknak (kamaráknak, egyesületeknek, érdekképviselői szervezeteknek stb.) mielőbb meg kell állapodniuk az ún. *szakmai alapkérdésekben*. Pl. milyen új terminológiát ajánl a szakma, vagy az elmúlt években kiérlelt, kialakult és pl. a közoktatási törvénybe bekerült álláspontok közül melyek vállalhatók továbbra is, melyek helyett kívánatosak újak, továbbá megnyugtatóan tisztázottak-e a gyógypedagógusi kompetenciák és ezeket hogyan kívánjuk érvényesíteni és garantálni stb.

Mindezzel jól egybecsengenek a már működő kamaráknak a „Megyei Gyógypedagógus Kamarák és Egyesületek Országos Szövetsége” létrehozására tett eddigi lépései.

E szövetség előkészítő bizottsága a MAGYE tagságához is nyílt levéllel fordult, amelyet az 1994. évi (Köszegen megrendezett) XXII. Országos Szakmai Konferencián a MAGYE főtítkára közzé is tett. Levelükben céljaikat így summázzák:

- a hivatásrendi kamara megalakítása és majdan az ezzel járó törvényi jogok gyakorlása;
- a szövetséget alkotó gyógypedagógiai szakmai szervezetek (kamarák, egyesületek, szövetségek) szakmai érdekképviselői;
- a gyógypedagógia szakmai kompetenciájának érvényesítése érdekében a gyógypedagógiai etikai kódex és az országos szakmai névjegyzék létrehozása.

A nyílt levél záró bekezdései az alábbiak:

„Ez az országos szövetség nyitott, minden — a céljával egyetértő — szervezet együttműködését várja.

Kiemelten fontosnak tartjuk, hogy a nagy múltú MAGYE-val hatékony és eredményes együttműködés alakuljon ki.”

Az úgy tűnik minden érdekelt fél részéről igényelt, őszinte együttműködésre nagyon nagy szüksége van a szakmának!

G. Sz. A.

Megalakult a Speciális Szakiskolák Országos Egyesülete

Az 1992. november 19-én, Balassagyarmaton megrendezett országos szakmai tanácskozásunk kifejezte egy országos szakmai érdekvédelmi és koordinációs szervezet létrehozásának szándékát.

Ez a szándék az 1994. április 28-30. közötti budapesti tanácskozáson konkretizálódott.

Ennek indoka, hogy a résztvevők szükségesnek tartják a folyamatos kapcsolattartást, a speciális szakképzést fejlesztő közös kezdeményezések képviselését, a követelményrendszer egységesítését és az érdekvédelmet.

A törvényalkotók elismerést kiváltó nagy lépést tettek a balassagyarmati tanácskozás ajánlása alapján a fogyatékosok képzésének törvényi elkülönítésével. Ugyanakkor a képzés tartalmi, formai és szervezeti keretei még nincsenek markánsan meghatározva.

Problémát jelent az is, hogy az egyébként általunk is helyesnek tartott, elkülönített képzésben nincs megoldva azoknak a jelentős hátránnyal induló, szociális helyzetük és életkörülményeik miatt a többi tanulóval egyúttaladni képtelen tanulóknak a képzése, akik az NSZI tematikái szerint lényeges előrelépésre voltak képesek. A számukra biztosított pozitív diszkriminatív képzési rendszer 1996-tól gyakorlatilag megszűnik.

1994. június 2-án Káptalanfüreden alakult meg az egyesület 56 intézményi alapító jelenlétében, de legalább ennyi intézmény jelezte szándékát az együttműködésre.

Célként a problémák megfelelő fórumokra juttatását, a szakmai érdekek képviselését, a „közös gondolkodás” koordinálását, szakmai, kulturális, sportversenyek szervezését, adatbank létrehozását határozta meg az alapító közgyűlés.

Az egyesület elnöke *Arató János*, a Balassagyarmati Szakmunkásképző Iskola igazgatója lett. (Elérhető tanévben a 06/35/311-600-as telefonon.)

Szakmai alelnök: *Kerekes Ferenc*, tornanádaskai igazgató. (Tel.: Tornanádaska, 2.)

Szervezési alelnök: *Rába István*, kőszegi igazgató. (Tel.: 06/94/360-206.)
Egyesületi titkár: *Isaszegi Mária*, Budapest, XI. kerületi Speciális Szakiskola. (Tel.: 06/1/181-0153.)

Az elnökség tagjai:

Palánczné Német Zsuzsa, Bp., XI. (tel.: 06/1/181-0153), aki a gazdasági vezetői teendőket látja el és az adatbázist gondozza,

Óbert Béláné, bajai igazgatónő (tel.: 06/79/321-508), aki a nemzetközi kapcsolatokért és a szakmai versenyekért felelős,

dr. Vajda Jenőné, enyingi tagozatvezető (tel.: 06/22/372-221); a szociális hátrányokkal küzdő tanulókkal foglalkozó intézményeket képviseli az elnökségben.

Az elnökség tagjai egymást váltva a tanévben a Budapest, XI. kerületi Speciális és Háziasszonyképző Iskolában (1116. Fehérvári út 188.) minden hónap utolsó előtti hétfőjén, 10-13 óráig félfogadást tartanak.

Várjuk a célhoz csatlakozni kívánó intézmények és magánszemélyek jelentkezését is a fenti címen.

Adatbázisunk létrehozásához szükségünk lenne minél több elfogadott vagy kimunkálás alatt álló tematikára. Fontos, hogy a tematikát elküldők jelezzék, milyen forgalmi korlátozás érvényes az anyagra (pl.: csak térítés ellenében továbbadható stb.). Elfogadunk beszerzési cím mellett kivonatot is egy-egy tematikából. Szívesen közvetítünk szakmai anyagok, tankönyvvázlatok cseréjében. Várjuk, hogy a szervezethez csatlakozni kívánó intézmények jelezzék gondjaikat, problémáikat, a megfelelő érdekvédelmi tevékenység kimunkálásához.

Székhelyünk: Budapest, XI., Fehérvári út 188. 1116.

Kerekes Ferenc

IN MEMORIAM

Bíró Géza 1927 - 1994

Szomorúan, mély fájdalommal állok itt, hogy búcsút vegyek kollégáinktól, barátunktól: *Bíró Gézától*. Búcsúzom a nevelőtestület, a tanulók, dolgozók és mindazok nevében, akik ismerték, szerették, tisztelték vagy barátjuknak vallották.

Kedves Géza!

Nemrég még találkoztunk az intézetben. A kollégákhoz jöttél... Majd jött a hír, hogy kórházban vagy... s a bíborpalástos „ős-Kaján” — kivel „az ősi viadalon” a „Nagy torná”-t vívtad — legyőzött: csendben megadtad magad.

A váratlan tény mindannyiunkat megrendített. Hihetetlennek tűnt órákon, napokon át. Hitük és reméltük, hogy nem kell „feladnod” ily hamar... Neked... ki életedben „sokaknak használtál” — legtöbbet azoknak, akik legjobban rászorultak: a siket tanítványaidnak.

Nem hittük, nem vettük komolyan a tanév elején — a fiúknak küldött — ígervényedben megfogalmazott soraidat, amelyben a Mindenhatótól „irgalmas ítéletet” kértél!

A sors nem volt kegyes Hozzád!

Gimnáziumi tanulmányaidat a hadifogság szakította meg 1944-ben, s helyette szénbányában kellett 4 évet eltöltened.

Nem adtad fel.

1949. október elsején az almamáterbe kerültél, gyermekfelügyelőként dolgoztál — miközben leérettségiztél —, majd nappali tagozaton, a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán — tanulmányi érdemremmel — tanári oklevelet szereztél, hűen a sokgyermekes tanítócsalád hagyományaihoz.

Gyógypedagógus lettél.

A siketek gyámolítását közel négy évtizeden át végezted. Sok-sok gyermeknek voltál jó pásztora, akiket beszélni tanítottál, formáltad, nyesegetted gondolkodásukat hittel, mélységes gyermekszeretettel. Partnernek tekintetted tanítványaidat, akiknek nevére — időök távlatából is — pontosan emlékeztél. Megtanítottad őket az élet fontos dolgaira,



A váci Cházár András óvoda, általános iskola és speciális szakiskola tanárának sírjánál, 1994. október 28-án elhangzón búcsúbeszéd

amivel boldogulhattak; együtt fotóztatok, együtt fociztatok, örömben, bánatban együtt voltatok.

A nevelésben nem ismertél lehetetlent. Munkádra igényes voltál, gyerekeidtól következetesen követeltél — akik mindvégig nagyon szerettek, és évtizedek távlatából is tisztelettel emlékeznek Rád.

Tudásodat, szakmai hozzáértésedet, humanitásból fakadó emberséggel hintetted közöttünk is.

A fiatal kollégák Tőled tudták meg igazából, milyen is a siker: mit? miért? és hogyan? érdeemes.

Szakmai kérdésekben mindig segítettél. Eljárásaidat a gyakorlat igazolta. Tapasztalataid alapját — a nagy tudós — *Bárczi* adta, akinek Te kedves tanítványa voltál, módszeréhez hű maradtál, szétszórva igazát, lángralobbantva bennünk is azt, hogy a nevelő-oktató munka során mindig a gyermek az elsődleges.

Tetted ezt szerényen, a főlényt mellőzve, nemcsak mondtad — csináltad is!

Példád követőkre talált!

Szakmai meggyőződésedtől sem tértél el. A gyakran változó, korszerűnek kikiáltott metodikai eljárások követője nem lettél, így a hatalom bölcsője nem mindig ringatott.

Megőrizted hitvallásodat, melynek mottója — alapítónkat, *Cházárt* idézve:

*„Nem tudván élhetsz-e a nap lefogytáig,
Tégy jól mindenekkel élted végfogytáig.”*

Tetted ezt emberi tartással, kifinomult érzéssel, alapos tudással, bölcsességgel.

A nehéz helyzeteken átsegített utánozhatatlan öniróniád, fanyar humorod, ami feledhetetlen.

Feledhetetlenek a névnapok, meleg köszöntőid, amit soha senki utánozni nem tudott és nem is fog tudni!

Feledhetetlenek az ünnepek, baráti összejövetelek, amelyeknek — akaratodon kívül is — szerény központja voltál.

Mindannyian szívesen hallgattuk gondolataidat a világról, tréfáidat rólunk, vagy bármiről, ami csak szóba került.

A mi intézetünkben töltötted munkásságodat, a mi tanulóinkat nevelted, a mi környezetünket gazdagítottad lényeddel — az élettől ezt mi kaptuk ajándékul.

Búcsúzom.

Nemcsak a szakma jeles győgyepedagógusa, hanem szeretett kollégánk, kedves barátunk is távozott Veled, pótolhatatlan űrt hagyva.

Hiányozni fogsz, s akaratlanul is az jut eszembe — bár tudom, hogy lehetetlen —, hogy mennyivel jobb lenne, ha e búcsúzó helyett most, valahol... a Te szavaidat hallgathatnánk.

Emléked megőrizzük.

Tölgyes Lászlóné

FIGYELŐ

Kovács Györgyné - Szebényiné Nagy Éva - Torda Ágnes:

Mondd ki, írd le, törd a fejed!

Nyelvi fejlesztő feladatlapok
a beszédjavító általános iskolák számára

Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 2. kiadás

Kovács Györgyné - Torda Ágnes:

Folytassuk!

Mondd ki, írd le, törd a fejed!

Tankönyvkiadó, Budapest, 1994.

„Hivatásnak, egész életre szóló célnak érzem, hogy olvasni tanítsak mindenkit, aki olvasni akar” — írja *Benedek Marcell* Az olvasás művészete című könyvének előszavában.

A legvégső cél a passzív olvasástól, amely a pusztá ábécé ismeretét igényli, eljutni az aktív olvasásig. Akinek ez megadatik, az a „csodák birodalmába” juthat el, ahol az egyéni fantáziától, aktivitástól függően olyan pozitív élmények részesévé válhat — sírhat, kacaghat, képeket láthat, önmagát különböző helyzetekbe képzelheti, tudását gyarapíthatja —, amelyek testi, lelki és mentális fejlődését egyaránt segíthetik.

Ezt az ideális állapotot azonban nem mindenki képes segítségnyújtás nélkül elérni. *Benedek Marcell* szavaival élve: „Nem mindenki tud olvasni, aki az ábécét megtanulta”.

Mi, akik ilyen gyermekekkel foglalkozunk, jól tudjuk, hogy nagyon hosszú és fáradtságos út vezet az „ábébo”-tól az értő olvasásig. Ez a két feladatgyűjtemény ezt az utat próbálja akadálymentessé tenni. Bátran adjuk azoknak a gyengén olvasó vagy diszlexiás gyermekeknek a kezébe, akiknek a betűk világa még nem örömet, hanem csak gyötrelmet jelent. A szisztematikusan összeállított feladatok hatására az olvasáshoz szükséges képességeik, készségeik fejlődésnek indulnak. A szétszórt, rossz emlékezetű, gyenge szókincsű gyermekből koncentrációra képes, emlékezetét jól működtető, általános ismereteit a korának megfelelő szókinccsel kifejezni képes gyermek válhat.

A gyűjtemény legnagyobb érdeme azonban az, hogy mindezek birtokába nem száraz gyakorlatokon, hanem játékos tevékenységeken keresztül juttatja el a gyermeket.

Az átélt sikerek hatására a betűk már nem az „ellenséget”, az ismeretlen, ijesztő világot fogják jelenteni, hanem az öröm, a tudás lehetséges forrásaivá válnak.

Ez a feladatgyűjtemény egy jó pedagógus kezében „kulcs” lehet az olvasás birodalmába.

Adjuk oda nekik ezt a kulcsot, segítsünk nekik ezt a kaput kinyitni.

Fehérné Kovács Zsuzsanna



Az EASE 1994. évi 2. számában számos érdekes hírt tartalmaz európai pedagógiai kezdeményezésekről

A dán oktatási miniszter 1993. szeptemberében a „Mindenki számára szóló oktatás és képzés” címmel tartott beszédet a dán parlamentben. A jelentés arra összpontosított, hogy minden fiatalnak reális lehetőséget kell biztosítani a tanköteles koron túl a szakmai irányú vagy általános oktatásra. Napjainkban Dániában az a helyzet, hogy egy adott évjárat 93 %-a kezdi meg az általános iskola után tanulmányait, de csak 77 %-uk fejezi be ezt a képzést. A lemorzsolódók gyenge felkészültsége valószínűsíti a későbbi munkanélküliséget (négyeszer annyira veszélyeztetettek, mint a továbbtanulók). A dán kormány célja, hogy 18 éves kor alatt senki ne legyen munkanélküli, és a fiatalok 90-95 %-a tanuljon tovább. Létrehoztak egy akciós programot, melynek keretében többek között hangsúlyos szerepet kapott a szakmai tanfolyamok differenciáltabb megvalósítása, az egyéni képességek nagyobb figyelembevételével. 1993. novemberében elfogadta a parlament ezt az intézkedési tervet.

A sevillai világiállítás területén működő „Felfedezések parkját” hozzáférhetővé teszik a különböző típusú fogyatékosok számára. A helyszínen napi 12 órában állítottak be személyzetet, amely ezt lehetővé teszi, fogadják a szervezett csoportokat is, de az eltérő igényű egyéneket is.

Olaszországban átalakult a gyógypedagógusok képzése, mivel ezt tette szükségessé az integrált fejlesztés általános bevezetése. Mint ismeretes, 1977-ben jelent meg az evvel kapcsolatos oktatási törvény. Ezt követően az első szakaszban a szocializációt tekintették kizárólagos célnak. A nyolcvanas években rá kellett jönniük, hogy a fogyatékosok pusztá megjelenése a többségi iskolákban nem elegendő a szocializációhoz. Elrendelték, hogy 20-nál nagyobb létszámú nem lehet a csoport, ahol fogyatékos is van, az osztály

átlag heti 6 órában kap gyógypedagógiai segítséget. A gyógypedagógus-képzés posztgraduális jellegű, kétéves egyetemi tanulmányokat jelent. A képzés inkább általános, mint egy-egy szakra specializált, a fogyatékosok minden típusát érinti. A tananyagban szerepet kap az egyedi programok kidolgozása, különös tekintettel a nehézségekre és lehetőségekre, továbbá a felkészítés a nem fogyatékos gyermekekkel és pedagógusokkal való kapcsolatteremtésre.

Csányi Yvonne

„Hiszen a világon a gyermekhang a legszebb”



— írja versében a 8. osztályos, Alsóbélatelepen élő *Veres Anikó*, s ezt így gondolják a *Mi Magazin* (1994. II. évf. 1. szám) életrehívói, szerkesztői is. Kicsik és nagyok, fiúk és lányok hangjai szólítják az olvasót, hogy a kötetben egy kórossá kovácsolódva a szeretetről valljanak. Az anya szeretete, a távollévő testvérek utáni vágy, az első szerelem élménye fogalmazódik meg versekben és prózában, melynek szerzői valamennyien „intézetiek”. A szeretet vágya azonban a szomorúság és a bánat érzéseivel keveredik, a sorok szerint könnyek hullnak, fájdalom és gyász járja át a szíveket. A melankólia természetes — de többnyire átmeneti — érzelmi állapota a kamaszkornak, itt azonban mintha többről lenne szó, nem szenvedés, hanem szenvedés sejlik fel. A világgá kiáltott kérdésekre: „miért velem történt mindez, miért vagyok egymagam?” a felnőttek sem tudnak egyértelmű és megbízható választ adni.

Más szólamokra hangolva, a gyermekvédelem hazai és külföldi szakemberei is csak kérdeznek, de a minden bajra gyógyírt jelentő választ még nem találták. A kérdések egy csokra azt kutatja, hogy ha már elkerülhetetlen az állam gondoskodásába fogadni egy-egy gyermeket, akkor a családba helyezés vagy a nevelőotthon a gyermek érdekeinek a megfelelőbb forma. Egy svájci és egy angol szakember írása foglalkozik a kérdéssel, mindkettő részlet a FICE 1988. évi jubileumi kongresszusán elhangzott előadásokból. Számunkra talán izgalmasabb annak a vizsgálatnak a tapasztalata, amelyet a Csecsemőotthonok Országos Szövetségének III. számú munkabizottsága végzett. Példaértékűnek Komárom megye hatóságainak és csecsemőotthonának (Tatabánya) együttműködését tekintik. A „hatóság” érdeme, hogy a csecsemőotthonnal partneri kapcsolatot épített ki, hogy hacsak mód volt rá, nem a gyermekeket ismerők

megkérdése nélkül, hanem ellenkezőleg, véleményükre támaszkodva hoztak hatósági döntést, intézkedést. S bár a vizsgált megye ebbéli igyekezete nyilvánvaló, mindez megállapításuk szerint még korántsem általános vagy országos gyakorlat.

Feltehetően kényes és nehéz kérdésre keresi a választ *Gergely Ferenc* „Kell-e nekünk gyermekváros” című írásában. A gyermekvédelem intézetesítésének, a gyermektelepek létesítésének történeti áttekintése választ nem ad a kérdésre, csupán indoklást annak tudomásulvételéhez, hogy napjainkban öt gyermekvárosban közel hétezer, további öt nagyméretű intézetben mintegy másfélezer férőhely van. A számok ismeretében a fő kérdésre nem is lehet másképp válaszolni, mint ahogy a szerző is teszi: „igen! Korszerűsítve és átmenetileg. Egészen addig, amíg ennél minőségileg jobb védelmi lehetőséget nem tudunk biztosítani”.

A közlemény történeti visszatekintését jól kiegészíti a *Gergely Bélával* folytatott beszélgetés. Vajon újra kezdené és ismét így gombolyítaná-e élete fonalát az idős pedagógus, ha ebbe beleszólása lenne? Hitét és kitartását megismerve azt gondoljuk, hogy a rábízott gyermekekért ugyanígy, a történelemmel dacolva, ismét ezt az utat választaná.

A szakmai utakról készült beszámolók ezúttal Bécsbe, Svájcba és Hollandiába vezetik az olvasót.

A harmadik kérdésre: „Beszélhetünk-e szakszerű nevelőotthoni nevelésről szupervízió nélkül?” a képzés-továbbképzés rovatban találhatunk útmutatást.

Mintegy húsz éve már annak, hogy nyugaton a szupervíziót a szociális munkában/szociálpedagógiában elengedhetetlennek tartják. A pszichológusok által vezetett foglalkozások az esetmegbeszélő Bálint-csoporthoz hasonlóak, sajnos azonban ez utóbbi — bár vitathatatlanul magyar módszer — sem tekinthető kellően elterjedtnek vagy hozzáférhetőnek. A nevelőotthonokban dolgozók nemcsak munkájuk során kerülnek nehéz helyzetekbe, de gyakran maguknak is vannak olyan problémáik, melyeket „behoznak” munkájukba, így azok egymásra kopírozódva súlyos terheket, gondokat okoznak. Lehet-e nem sürgetni a szupervízió elméletének és gyakorlatának mielőbbi elterjedését a magyar gyermekvédelemben? Erre a kérdésre a „gyermekvédelem — nevelőközösségek” 1993/2. számának olvasói maguk is tudják a választ. (FICE-kiadványok.)

Dr. Torda Ágnes



Megnyílt a Mikkamakka Játéktár és Játékmódszertani Központ

Önfeledten játszó gyermekekkel körülvéve, meghitt, családias légkörben nyitotta meg *Göncz Árpádné* a Mikkamakka Játéktárat és Játékmódszertani Központot Budapesten (V., Balaton u. 15.), a Magyar Honvédség által rendelkezésre bocsátott épületrészben.

E nagyon fontos, hasznos, Magyarországon egyedülálló intézmény megálmodója, megtervezője és megszervezője a játépedagógiából frissen doktorált *Takács Bernadett* gyógypedagógus. Nagyon sokan segítettek neki, amíg a megnyitásra sor kerülhetett. Az intézményt a MEOSZ (Mozgássérültek Egyesületeinek Országos Szövetsége) alapította, fő támogatói a Bicebóca Alapítvány, a Domus Rt., az ÉFOESZ (Értelmi Fogyatékosok Országos Érdekvédelmi Szövetsége), a FÉBÉ Rt., a Magyar Honvédség, a Piremon Rehabilitációs Vállalat, a Soros Alapítvány voltak, és reméljük még másokkal együtt lesznek is, hiszen a MEOSZ csak támogatók segítségével képes fenntartani és működtetni.

Az intézmény non-profit jellegű — olvassuk a megnyitóra készült tájékoztatóban.

„Olyan szolgáltató centrum, ahol válogatott, értékes játékszereket találhat a szülő és a pedagógus. A játékkal kapcsolatos, szakszerű tanácsadással és konzultációval is segítünk. Helyben játszási lehetőséget is nyújtunk.

A Mikkamakka Játéktár kölcsönözhető játékszereket kínál.

Célunk, hogy felkeltjük a szülők, a pedagógusok és pszichológusok, a közvélemény figyelmét a gyermeki játék nevelő, képesség- és személyiségfejlesztő hatásainak jelentőségére. Szeretnénk a játékkal összefüggő, a korai nevelésben alkalmazható, tudományos igényű koncepciókat és fejlesztő programokat valamint eszközöket kidolgozni, ezeket széles körben megismertetni és gyakorlati alkalmazásukat, az eszközök iránti igények kielégítését lehetővé tenni.”

Szolgáltatások:

- játszóház (helyben játszási lehetőség),
- játéktár (kölcsönzés),
- játék- és nevelési tanácsadás, konzultáció,
- egyéni játékfejlesztés és terápia.

Várnak — hétfőn, kedden, pénteken 9-16 óráig — minden, kb. 3 hónapostól 10 éves korú gyermeket; eltérően fejlődő vagy bármilyen ok miatt speciális igényű gyermeket (nem csupán mozgássérülteket); kiemelkedő képességek fejlesztését igénylőket.

G. Sz. A.

CONTENTS

Greetings (<i>Chief Editor</i>)	1
<i>Lajos, Péter</i> : The network system of symptoms of stuttering — preliminary paper —	2
<i>Mesterházy, Zsuzsa</i> : On learning ability and learning disability	12
<i>Mrs. Réthy, Endre</i> : Artúr Sarbó and the theory of early childhood language development and training at the turn of the century	34
<i>Dr. Pálhegyi, Ferenc</i> : The family as the field and subject of special education	40
<i>Mrs. Pákozdi, Kenderessy, Katalin</i> : Thoughts on the role of families in the Hungarian special education at the first decades of the century	49
<i>Vékássy, László</i> : A material for the international forms of the stutter: difficulty in changing	56
Study-tour, changes of experience (<i>Mrs. Kiss, István</i>)	62
From the life of MAGYE (<i>Mrs. dr. Gordos, Szabó, Anna</i>)	67
Protection of interest of the professionals (<i>G. Sz. A.; Kerekes, Ferenc</i>)	69
Observer (<i>Mrs. Fehér, Kovács, Zsuzsa; G. Sz. A.;</i> <i>dr. Csányi, Yvonne; dr. Torda, Ágnes</i>)	75

Szerzőink figyelmébe!

1. Folyóiratunk hasábjain közlési lehetőséget biztosítunk a fogyatékoságügy gyógy-pedagógiai, 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 kezdjünk 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 felhasználott. A szakirodalom jelölése: a szövegben az idézett szerző vezetőkéne szerepeljen csak, mellette 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 vezetőké-, majd a keresztnév (lehetőleg annak kezdőbetűi), a könyv vagy folyóirat-cikk címe. További adatok könyvre hivatkozásnál: a kiadó, a kiadás helye és éve, az idézett lapszám. Régi vagy külföldi folyóiratokra hivatkozásnál 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 3.500,- Ft összehatarig állapítható meg. A maximális tiszteletdíjjal csak az eredeti közleményeket és a továbbképzés rovat dolgozatait honorálják.

13. Különlenyomatot a Szerkesztőségnek nem áll módjában készíttetni.

TARTALOM

Köszöntés (<i>Főszerkesztő</i>)	1
<i>Lajos Péter</i> : A dadogás tüneteinek hálózatos szerkezete — előzetes közlemény —	2
<i>Mesterházi Zsuzsa</i> : A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról	12
<i>Réthy Endréné</i> : Sarbó Artúr és a kisgyermekkorú beszédfejlődés és -fejlesztés elmélete a századfordulón	34
<i>Dr. Pálhegyi Ferenc</i> : A család, mint a gyógyítónevelés színtere és tárgya	40
<i>Pákozdiné Kenderessy Katalin</i> : Gondolatok a család szerepéről a gyógypedagógiában a század első felében, Magyarországon	49
<i>Vékássy László</i> : A dadogó szándékformuláinak egy anyaga: a változtatási nehézség	56
Tanulmányút, tapasztalatcsere (<i>Kiss Istvánné</i>)	62
A MAGYE életéből (<i>Gordosné dr. Szabó Anna</i>)	67
Szakmai érdekvédelem (<i>G. Sz. A., Kerekes Ferenc</i>)	69
In memoriam (<i>Tölgyes Lászlóné</i>)	73
Figyelő (<i>Fehérné Kovács Zsuzsanna, Csányi Yvonne, dr. Torda Ágnes, G. Sz. A.</i>)	75