

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE



**A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének
folyóirata**

3

XXIII. évf.

1995. július - szeptember

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

Ez a szám a Művelődési és Közoktatási Minisztérium támogatásával készült

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

EREDETI KÖZLEMÉNYEK

*SOTE Neurológiai Klinika (Budapest)
Beszédgondozó Rendelés*

Dadogók párkapcsolata (dadogók válásainak elemzése)

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 1993. március 18.)

A dolgozat célja

A kérdéssel való foglalkozást a kezelés indokolja, ugyanis (elsősorban az eddig még nem kezelt dadogóknál) a válás gyakori tapasztalat. Jelen vizsgáldásunknak az a célja, hogy a válásokban megtaláljuk azokat a dadogás okozta személyiséghatásokat, melyeknek hiánya vagy elégtelen működése befolyásolták a párkapcsolati együttműködést.

Véleményünk szerint a kezelőnek a kezelés során foglalkoznia kell ezzel a kérdéssel is, s az itt kapott adatokat kezelési haszonra kell beváltani: az önismeret finomításával, a konfliktus-megoldási készség javításával növeljük a kezelték párkapcsolatának, az újrakezedsnek az életesélyét és csökkentjük a tévedés lehetőségét.

A vizsgálat körülményei

A vizsgálatban résztvevők az 1988-91-es években a Beszédgondozó Rendelésen kezelt dadogók közül valók.

A vizsgálat során 27, általunk kezelt dadogó válását, annak életelözményét dolgoztuk fel (a válások minden esetben még kezelésünk megkezdése előtt történtek). Minden kezelt egyszer vált el.

A vizsgálatok *nem* szerinti megoszlása: 11 nő, 16 férfi. Életkori határ 24 és 39 év között van.

Iskolai végzettség szerinti megoszlás: VIII. osztályt 5-en, középfokú iskolát 9-en és felsőfokú iskolát 13-an végeztek. Mivel komplex kezelésünk során

mindig foglalkozunk a kezeltek párkapcsolatával (e munkát a párválasztás, a válás vagy éppen az újrakezdés indokolja), így jelen vizsgálatunk anyaggyűjtését az ennek során végzett exploráció keretében végeztük el (a munka tehát nem független a kezeléstől, mindez a kezelés részeként történik).

A válást és az azt megelőző időszakot általában 6-8 kezelésben végzett exploráció során dolgoztuk fel és a kapott anyagot a beszélgetés-sorozat végén közösen értelmezzük. Természetesen ezzel a kérdés nincs lezárva, a kezelés során vagy azt követően is a párválasztás, az újrakezdés még többször, hol önállóan, hol explorációs anyagként előtérbe kerül.

Az anyag bemutatása

Az explorációs beszélgetés-sorozat során minden kezelttel hét témakört beszélünk meg. Az egyes témakörök megbeszélésével a dadogó válásához vezető utat, életelözményeket kívánjuk megismerni. A kapott anyagot számítógépes matematikai elemzésnek vetjük alá (a kérdésünk az, hogy az egyes válaszok a válaszok számához viszonyítva szignifikánsak vagy sem). Összefoglalásunkban választ adunk arra, hogy véleményünk szerint milyen lelki működés áll a dadogók válásainak hátterében.

1. témakör: a szülői példa*

- a) a dadogók szüleinek házasságára a gyakori viták, a tartós ellentétek, indulatok voltak jellemzőek,
- b) a szülők nevelési módszere az autokaotikus nevelési módszer volt,
- c) a kezelteket édesanyjuk 6-7 hónapos korig szoptatta,
- d) a kezeltek édesanyjukkal vagy egy „nénivel” 18-20 hónapos korig voltak otthon, azt követően bölcsődébe, ill. óvodába jártak (a közösségbekerülést nehezen viselték a gyermekek, sokat voltak betegek, érésben lelassultak, érzelmileg szélsőséges viselkedésük lettek),
- e) a szülői magatartásban (főleg az édesanyák) a szigorú rend meghatározó tulajdonság volt.

* Itt és a továbbiakban is csak a szignifikáns adatokat mutatjuk be.

- f) a szülők gondolkodása tárgyias, gyakorlatias volt,
- g) a szülők házasságában az édesanyák voltak a domináns személyek,
- h) a szülők és a kezelték kapcsolatára a szélsőséges érzelmi hatások voltak a jellemzőek (a szülők elmondása szerint a kezelték gyermekkorukban nehezen kezelhetők, ingerlékeny, makacs, szélsőséges viselkedésű, a mintaadást elkerülni akaró gyerekek voltak),
- i) a kezelték mai megítélésük szerint szüleik tulajdonságai közül a folyamatos türelmet hiányolják.

A szülői példa jellemzői összefoglalva: szélsőséges indulatú, autokratív, domináns, tárgyias gondolkodású szülői magatartás. A szülő—gyermek kapcsolat kiegyensúlyozatlan.

2. témakör: a beszédhiba megítélése**

- a) a kezelték beszédhibájukra az iskolába kerülést követően (8-9 éves korukban) figyeltek fel, a történet akkor tudatosult bennük,
- b) a beszédhiba tudatosulásában az iskolatársak, a játszótársak játszották a fő szerepet (de számos felnőtt elmarasztalásáról is beszámolnak, a kezeltéknek mindezekről máig ható emlékeik vannak),
- c) a kezelték szüleik több szakemberhez vitték, de mivel ezek a kezelések a dadogók szerint érdektelenek és főleg eredménytelenek voltak, így ők fokozatosan elvesztették hitüket, hogy a hibán változtatni lehetne (a dadogók úgy gondolják, hogy a tapintatot nélkülöző, sok gyermek között végzett beszéd- és ritmusgyakorlatok az ő nagy beszédfélelműkön nem segítenek, s ezt követően gyorsan alakult ki bennük a félnék, bizonytalan, visszahúzódó magatartásuk).
- d) a dadogók beszédhibájuk lényegét a kirekesztettségben (nem tudja képviselni, védeni magát) és a kezdeményezési készség hiányában látják (a dadogók a beszédhibásokkal szemben mindig hátrányban vannak, így az élet minősége csökkent).

** Az anyaggyűjtés során a kezeltéknek azt a véleményüket-érzésüket akartuk itt megtudni, ahogyan ők beszédhibájukat gyermekkorukban megélték (tehát nem a mai véleményükre voltunk kíváncsiak).

A beszédhiba megélése adatok összefoglalása: a beszéd-magatartás okozta gátoltságot a pszichológiai élettér korán felerősíti és tudatosítja. Az élettér gátló tényezői, szereplői között jelentős esemény a sikertelen szakmai beavatkozás (a kezelési eredmény elmaradása rontja a személyiség kibontakozási készségét, megkezdődik a közösségtől való leválás, elindul az izolációs folyamat).

3. témakör: az iskola élménye

- a) a dadogóknak az iskolához, a tanulmányokhoz a félelem érzése kapcsolódik (lényege: a dadogó nem tud megfelelni a feladatoknak, nem tudnak beszélni-válaszolni, nem tudja úgy és azt elmondani, ahogyan tudná és szeretné),
- b) a dadogók iskolai csoporthelyzete ún. vezetett (nem volt vezető, irányító szerepe, feladata, ez a közösségtől leválás, individualizáció kezdete),
- c) a dadogó mindig szeretett volna magabiztos lenni (a soha el nem ért példák az osztály legjobb tanulói voltak, a magabiztos és rámenős gyerekek),
- d) tanulmányi eredménye nem a képességeit fejezte ki (hiszen az mindig a beszédteljesítmény, az időszerű állapotának a függvénye),
- e) a dadogók iskolai megítélése, helyzete mindig egy-egy kedves, érzékeny, szeretetreméltó tanár személyétől függött, aki pártfogásba vette őket (ezeknél a tanároknál a dadogók kibontakoztak, képességeik szerint teljesítettek, mert a dadogók érezték a szeretetet),
- f) a mindenkori következő, a magasabb osztályba lépés, az iskolaváltás jelentős nehézséget jelentett a dadogó számára (a válási nehézség következménye az érzelmi és értelmi teljesítménycsökkenés),
- g) a dadogók mai álmaiknak egyik visszatérő színtere az iskola, az iskolai történések (ezek tartalma kínos, szorongásos).

Az iskola élménye adatok összefoglalása: az iskola, mint az elvárás—teljesítmény színtere a kommunikációs hiányállapotokkal folyamatosan terebélyesíti és fenntartja a dadogó különbségérzését (debilizáló szorongás, kontaktpátia, inszufficiencia).

4. témakör: a nemiségi szerep

- a) nemi felvilágosítást a dadogók több helyről is kaptak, de egyik sem volt „használható”, így ismereteiket „összeszedték” (ezekben viszont túlsúlyban voltak a gyakorlati tanácsok, ismeretek és amire valójában szükség lett volna, az ön- és másik ismeretére, az kimaradt),
- b) a másik nem „észrevevése” (ez passzív, egyoldalú érdeklődést jelent): a lányoknál 12-13 év, a fiúknál 15-16 év volt (a lányoknak viszonylag korai érdeklődése a lelki érzékenységgel, a lelki hiányállapotok pótlásával hozható összefüggésbe),
- c) a másik nemmel való kapcsolata akkor lett nehézkes és akadályozott, amikor érzelmi szándék lépett fel velük szemben, amikor „akart tőlük valamit” (szeretett volna vele megismerkedni, érzelmi kapcsolatot kialakítani),
- d) a sikertelen találkozások után, az akadályozott kapcsolat helyébe lépett fel a rendszeres fantáziálás (azt képzelte el és játszotta ott le, amit valóságban szeretett volna),
- e) az első masturbáció 14-15. év, az első onánia 13-14. év,
- f) az akadályozott kapcsolat tartós fennállása egy kívülrekedés-érzést alakított ki, úgy érezte a kezelt, hogy ő egy „hibás nő”, egy „hibás férfi”, aki nem tud kapcsolatba kerülni másokkal (tartalma: vágyait nem meri kimutatni, így sem adni, sem kapni nem tud, a benne maradó érzések pedig „áthallást” okoznak benne),
- g) a dadogók a szexuális együttlétben ügyetlennek érzik magukat és a szexuális élmény a képzeletben szebb, örömtelibb, mint a valóságban (akadályozó történések: suborgazmus, ejaculatio praecox, nárcisztikus szokások).

A nemiségi szerep adatoknak az összefoglalása: a beszéd-magatartás sérülése következtében a nemiségi szerep, mint újrateremtő erő is kárt szenved. A folyamatos kapcsolatzavar a személyiséget az individuális örömszerzés irányába tereli. A társas érintkezésre tett kísérlet élménye alatta marad a fantáziavilág szőtte képzeletvilágnak.

5. témakör: a dadogók tulajdonságai

- a) a dadogók az érzelmi hatásokat rosszul tűrik (hatására a cselekvés—gondolkodás hatékonysága csökken),
- b) érzelmi kitartása ellenállás, nehézség esetén erősen csökken,
- c) fizikai munkában nem kitartó, abban váratlan leállások következnek be (nem a fizikai tulajdonságok hiányosak, hanem a cselekvést létrehívó készletelés ereje csökken),
- d) gondolkodásában gyakorlatias, tárgyias (a „józan ész” élményköre), abban részletekbe menő, mert mindent pontosan, lépésről lépésre szeretne elvégezni (anyaga a bizonytalanság, amit az erős kontroll pótol),
- e) gondolkodása feszültség esetén „megtapadásra” hajlamos (háttére a váltani nem tudás, a feszültség a gondolkodást megbénítja, a jó megoldás csak később jut eszébe, „lépcsőházi ember”),
- f) sértődékeny (anyaga a szubjektív evidenciához való viszonyítás, azaz ami a dadogó tapasztalatával, véleményével ellentétes, az nem igaz, az számára elfogadhatatlan és így ellene szól),
- g) nem tud felejteni (az események, hatások mély, főleg érzelmi nyomot hagynak benne, azok tudatából nem törölődnek, s ez magatartásában, mint ellenállás vagy bosszú jelenik meg),
- h) dolgait, feladatait nem tudja folyamatosan és főleg időben megoldani, mert gyakran erején és képességén felül vállal (bizonyítás), így dolgai torlódhatnak, azokat a dadogó kénytelen halogatni, aminek az eredménye az ún. életrestancia,
- i) nehezen dönt, sok a kétely és a bizonytalanság benne, s ha nagy nehezen döntött, akkor sem érzi döntését bizonyosnak, visszajáró gondolatai vannak, „mégsem így kellett volna dönteni” (alapja a pozitív visszajelentésű emberi gyakorlat, a tapasztalás hiánya),
- j) csalódásai, kudarcai hatására gyakran tévutas, ún. reciprok reakciók jelennek meg magatartásában, melyek ellentétesek eddigi viselkedésével (megcsalja társát, noha szereti, iszik, de az italt nem szereti és nem is bírja, kötekszik, bár nem kötekedő, költekezik, ugyanakkor sem racionális indoka és rá elég fedezete nincs stb.),

- k) a dadogók életükre, hosszabb-rövidebb vonatkozásban gyakran készítenek terveket, melyeknek beváltása, megvalósítása általában elmarad (ezek a tervek irreálisak, a dadogó képességeit, helyzetét meghaladóak, valamint, főleg érzelmi behatásra ezekről hamar lemondanak),
- l) a dadogó önzetlen, felebaráti, közösségi cselekedetre-szolgálatra nem vállalkozik, noha ezek fontosságát elfogadja, ennek magyarázata: „előbb én szeretnék rendbejönni” (a saját bajainak, személyének fontossága az én-fejlődés éretlenségére utal),
- m) a dadogó gyanakvásra hajlamos (ebben a kevés emberi tapasztalatból és kevés sikerből adódó előítélet húzódik meg),
- n) a dadogó szabály- és törvénytisztelő ember (anyaga elsősorban nem az erkölcsi magatartás, hanem a szabály, a rend, a törvény áthágásából adódó feszültség-szorongás elkerülése),
- o) a pénz szerepét fontosnak tartják a dadogók (mert ez a szándék, a bátorság, a magabiztosság, a siker közvetítő eszköze, tehát mindazt helyettesíti, ami a dadogóból hiányzik),
- p) mások megítélése a dadogónál a rá gyakorolt hatásban nyer minősítést (főleg érzelmi hatások kapnak itt szerepet: kedves, szép, figyelmes, mosolygós, udvarias stb., aminek háttérében a szubjektív én-tudat áll, ahol a tényeknek, cselekedeteknek kevesebb értéke van, mint az érzelmeknek),
- r) a dadogók jellemző tulajdonsága a *rejtőzködés* (háttere a beszédfélelmű magatartás megmutatkozási, realizálási nehézsége), a *sürgetés érzése* (gyorsan, felületesen, a feladat minőségének kárán is, de szeretne átadni a dadogó mielőbb a kellemetlen beszéd-feladat okozta feszültségen), a *komfort-érzés* (nagyon sok feltétel megléte biztosítja csak a dadogó működőképességét, akció-készségét), és a magatartásban, gondolkodásban való *váltani nem tudás* (a lelki hiányállapotokat, tulajdonságai bizonytalanságát, viselkedési-gondolkodási kontrollal igyekezik a dadogó ellensúlyozni, amit a mindenkori feladatifeszültség érzése is nehezít).

A dadogók tulajdonságait összefoglalva: a személyiség működőképességét biztosító gondolkodási-érzelmi személyiség-tulajdonságok a dadogóknál pontatlanul működnek (ennek háttérében a kevés érintkezést, a kevés emberi gyakorlatot mutató izolációs énfjlődés áll). Így a dadogó testi-lelki szervezett-

sége elégtelen, a folyamatosan változó elvárásoknak a dadogó nem tud eleget tenni (alkalmazkodási zavar).

6. témakör: a házasságkötés

- a) az első szexuális partner a leendő házastárs volt, akivel az udvarlási idő alatt kapcsolata volt,
- b) az udvarlási idő alatt csak rövid ideig, időszakosan laktak együtt (nyaralás, hétvége),
- c) a megismerkedés és a házasságkötés között 10-12 hónap telt el,
- d) házasságkötés idején az átlagos életkor 24-26 év,
- e) a tárgyi feltételek nem befolyásolták a házasság későbbi alakulását,
- f) házasságkötéskor a dadogók úgy gondolták, hogy önmaguk szándékával tisztában vannak, önmagukat és a másikat „lényegében ismerik”,
- g) a házasságkötés motívuma a dadogóknál a következő: megoldás az életre, az egyedülléte feloldó, célt adó életforma, a jelenleginél jobb élet (ennek jelentése: a kölcsönös szeretet, család, gyerek, közös erőfeszítésű munka),
- h) a házasságkötést önállóan, befolyásolástól mentesen döntötték el a dadogók.
- i) a dadogók véleménye szerint az együttélés alapja a következő: a szeretet adásáért, a jószágért mindig viszonzást kell kapni, csak így lehet egyensúlyban élni (s mivel ez nem következett be, a dadogó visszahúzó, sértődékeny, kiengesztelést váró ember lett, aki a másíknak nem is akart érzelmi többletet adni),
- j) az együttélési gondok a házasságkötést követő félévkor lettek kifejezettek,
- k) az ellentétek jellegzetes anyaga: szélsőséges érzelmi viselkedés (erős hangulatingadozások, ami az egymás közötti „tájékozódást” lehetetlen-né tette), gondolkodási eltérés („mindent másként csinál és gondol, mint én”), türelmetlenség (új, közös tulajdonságok, szokások kialakítására nem volt idő), „nem az volt, akinek az udvarlás során mutatta magát”, (nem volt meg a másíknak az együttműködési, elfogadási szándék, így a vélt vagy valós hibák nagyobb szerepet kaptak, mint az erények).

A házasságkötésre vonatkozó adatokat összefoglalva: a házasságkötést létrehívó döntés a hiányos önismeret, a vágyteljesítő hamis tudat hátterén született (a dadogó azt akarta hinni, hogy döntése jó, mert jelenlegi élethelyzetén csak így tudott változtatni, azaz a döntést a dadogó élethelyzete, s nem két ember lelki-testi megfélelősége hozta életre).

7. témakör: a házastársi kapcsolat javítására tett próbálkozások

- a) házassági kapcsolatban a dadogók igényelték jobban a rendszeres beszélgetést, a lelki nehézségek, napi gondok feltárását (a beszélgetések nem adtak a dadogóknak lelki megnyugvást, sőt, mindig hiányérzetük keletkezett és szerintük utána semmi nem változott),
- b) a házassági kapcsolat nehézségeit a dadogók fogalmazták meg először (nekik nem volt jó a kapcsolat úgy ahogy volt), ez nem a válást jelentette, hanem „segítségkérést”, hogy jobb legyen kapcsolatuk („csak a bajt észleltem, a megoldást nem tudtam”),
- c) a házastársak közötti beszélgetések mindig vitával végződtek és csak az én-igazságok hangoztatásáig, a másik hibájának a felsorolásáig jutottak el (közös megoldás nem alakult ki, noha a beszélgetések után hosszabb-rövidebb időre enyhültek a gondok),
- d) a dadogók minden áron meg akarták menteni a házasságot, a tények ellenére is, mert félték a jövőtől („most minden ott folytatódik, ahol korábban abbahagytam”),
- e) a házassági nehézségek jelentkezése és a válás között 1 év telt el (ez a házasságkötés 2. évét jelenti),
- f) a házasságból született gyermekeket minden esetben az édesanyáknak ítélték.

A házastársi kapcsolat javítására tett próbálkozások adatait összefoglalva: az együttélési nehézségeket a házaspárok nem tudták jobbitó, segítő érzésnek, gondolatnak, tulajdonságnak feldolgozni (nem találtak együttélési esélyt önmaguk számára).

Összefoglalás

Az explorációs adatok arra utalnak, hogy a válaszok háttérében a személyiség-alakulásnak egy olyan fő, a dadogók egész életét átható vonulata található, ami véleményünk szerint magyarázza a nem jó párválasztási, együttélési esélyt és akadályozza a párkapcsolati nehézségek megoldását: ez a dadogó személyiségének individualizációja. Ez a személyiség-tulajdonság a dadogó ún. akadályozott én-fejlődésének a része (adataink alapján itt a főbb akadályozó történések a dadogók életében a következők: domináns, szélsőséges magatartású szülőkép; az emberi kapcsolatok alapját képező szülő-gyermek kapcsolat kiegyensúlyozatlan; a beszéd-magatartás okozta gátoltságot a pszichológiai életkorán felerősíti és tudatosítja; az iskola a kudarc-élmények, a sikertelenségek színtere). Ezek az erős, korlátozó, motiválatlan, ambivalens hatások a belső érést akadályozzák, visszafogják, mert a pozitív érzelmi megerősítés, a cselekvés, a gyakorlás, az azonosulás helyébe a diffúz feszültség, az indulat, az idomulás lép, így a tulajdonság-kialakítás, a képesség-kialakítás, a készségfejlesztés elmarad. A dadogó e nem folyamatosan gyarapító, megerősítő hatások következtében éréseben lemarad. Az érési elmaradás az életkorral, az akciós-tér bővülésével, a beszédhiba okozta érintkezési-kapcsolatteremtési nehézséggel nő és kialakul a képességek realizálási zavara, aminek következtében a dadogó emberi gyakorlatában elszigetelődik, így a személyiség leválik környezetéről, individualizálódik (kevés a barátság, kevés az érzelmi kapcsolat, kevés az emberi kapcsolatokat kísérő öröm és elismerés, kevés a sikeres akció). A dadogó pszichológiai élettere tehát szegényes, mert hiányzik belőle az interakciók sorozatára épülő folyamatos emberi gyakorlat, tapasztalás, ezáltal a dadogó nem is tehet önismeretre szert. Ebből következik, hogy a válasz a tapasztalás, az emberi gyakorlat hiányának, azaz az individualizálódott életelzményeknek a következménye. Az individualizálódott személyiség nem arra válaszolt, ami ebben a helyzetben (kapcsolatban) benne volt, hanem arra, amit a dadogó már nagyon szeretett volna: vágyait megtestesíteni. A házasságkötés ezáltal egy élethelyzeti feloldást, s nem egy tapasztalás-megismerés háttérű érzelmi-gondolati megfelelést jelentett (a házasság így nem felerősítette, hanem megterhelte a személyiséget).

A dadogó személyiségének individualizációja azt jelenti, hogy az jelen van a fejlődés minden szakaszában, így a mindenkori szándék és cselekvés folyamatában a szubjektív evidencia szabályoz. E szubjektív háttérű élményfeldolgozás a magatartásban, mint hamis tudati működés jelentkezik (lényege: a dadogó olyannak tudja magát, mint amilyennek ő tudni szeretné). Fontosnak gondoljuk hangsúlyozni, hogy ebben az irreális folyamatban a dadogó nemiségi

szerepe is sérül, ugyanis a személyiség az individualizáció hatásaként megtapad saját képzeletvilág szülőtte határainál, kizárva ezzel a nemiségnek, mint újrate-remtő erőnek a hatását (az akció-reakció működés zavart).

Vizsgálatunk adatai megerősítik azt a tapasztalatunkat, hogy a nem kezelt dadogók életminősége a kezelt dadogókkal szemben csökken. A kezelés növeli a dadogók párkapcsolati, együttélési esélyét is.

Bárcai Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Szociális Munka Alapítvány (Budapest)

A beszéd rendellenességei

Balassa József munkásságának tükrében

(Ötven éve hunyt el a kiváló fonetikus)

SUBOSITS ISTVÁN - DR. GÖLLESZ VIKTOR

(Közlésre érkezett: 1995. február 16.)

A kis társadalmi hatósugarú tudományágak jelentőségének egyik, talán legfontosabb mutatója, hogy eredményeik mennyire találhatnak visszhangra az olyan tudományokban, amelyek egyrészt visszaigazolhatják a tudományos sikereket, másrészt nagyobb publikációs lehetőségeik folytán az eredményeket a tudományok élénkebb véráramába juttathatják. A magyar gyógypedagógia művelőinek munkásságát érintő reflexiók közül talán legfontosabbak azok, amelyek a kiváló nyelvészek, elsősorban is *Balassa József* érdeklődéséből fakadtak.

Ki volt Balassa József?

1864. február 11-én született Baján. 1881 és 1885 között a budapesti egyetemen tanult. Külföldön tanulmányozta az akkor kibontakozó fonetikai laboratóriumok munkáját. 1886-ban középiskolai tanári oklevelet szerzett. Pályájának kezdetén iskolában, majd a debreceni állami főreáliskolában tanította a magyar, francia és a német nyelvet. Pestre kerülve, a VIII. ker. állami főgimnázium tanárának nevezték ki. 1919-ben, *Babits*hoz hasonlóan, egyetemi tanárrá nevezték ki. A tanácsköztársaság bukása után állásából elbocsátották,

nyugdíjazták. Az ezt követő két és fél évtizedben kizárólag a nyelvtudománynak élt. Szerkesztette a *Nyelvőrt*, egymás után jelentek meg a jobbnál jobb tankönyvei, nyelvvédő cikkei, napvilágot látott a kétkezes értelmező szótára, „A magyar nyelv könyve” c. munkája, számos tanulmánya. 1934-ben emlékkönyvet adtak ki a tiszteletére. 81 éves korában, 1945 februárjában érte a halál, amikor Budáról Pestre igyekezett a családjához. A ciszterciák budai templomának temetőkertjében, a cinteremben temették el, amelynek névmagyaroztatát ő adta meg többek között „A magyar nyelv könyve” c. munkájában.

Miben kereshetjük *Balassa* beszédhibák iránti érdeklődésének nyomait? A beszédhibák felé forduló figyelmét részint az magyarázza, hogy a kísérleti fonetika fejlődése érezte hatását a beszédhibák pontosabb megismerésében és leírásában is. A fiatal nyelvész jól ismerte a kísérletező fonetikus, *Rousselot* abbé munkásságát. A Laboratoire de Phonetique experimentale (ez volt az abbé laboratóriuma) készülékeit felhasználták a beszédhibák gyógyítására és a siketnémák tanítására is. Másrészt magyarázza *Balassa* érdeklődését, hogy a magyar siketnéma-oktatásnak jelentős eredményei születtek a századforduló tájékán. E sikerekről többek közt olvashatunk a korabeli Gyógypedagógiai Szemle II. évfolyamának lapszámaiból. [1]

A magyar fonetika első, igazában nagy szellemi formátumú rendszerezője minden olyan teljesítményre felfigyelt, amely a gyógyító nevelés előrehaladását jelezte. Nem pusztán passzív figyelemre kell gondolnunk, a megjelent közleményekről, könyvekről írt bírálataiban, ismertetéseiben főként a tények és adatok pontosabb megfogalmazását kérte számon az alkotóktól. Ismertette a *Nyelvőr* hasábjain *Bihari Károly: Gyakorlati Hangtan, különös tekintettel a siketnémák oktatására* (Vác, 1900.) c. munkáját [2], *Sarbó Artúr: Népszerű útmutatás a beszédhibák felismerésére és elhárítására* (Bp. 1901.) c. füzetecskéjét [3], *Klis Lajos: Gyakorlati tudnivalók a siketnémákról* c. munkáját [4], Az utóbbiban azt kifogásolja, hogy a szerző külön hangnak veszi az ly-t. Ezt írja: „Az ly hangot nem kellene külön tanítani a siketnémák iskoláiban, hisz az országnak csak kis részén él, mint külön hang. Minek szaporítsuk a szegény siketnéma munkáját felesleges vesződéssel, mikor a magyarság legnagyobb része úgyis j-nek ejti az ly-t. Örüljünk, hogy egy hanggal kevesebbet kell tanulnia”. Recenziót írt *Sarbó* nagy munkájáról (*A beszéd összes vonatkozásaiban, különös tekintettel a gyermekkorra* Bp., 1906.). Az ismertetés a *Nyelvőr* XXXV. évfolyamában jelent meg. 1924-ben látott napvilágot az első olyan fonetikai munka, amely a magyar nyelv hangkapcsolódásának lehetséges módjait tárgyalja. Szerzője *Istenes Károly*, a siketnémák budapesti állami intézetének igazgatója. *Balassa* körültekintően sorra veszi *Istenes* példáit. A *Hangkap-*

csolódások a magyar beszédben c. munkáról írt megjegyzéseit a Nyelvőr LVI. évfolyamának egyik számában tette közzé.

Amikor megjelent *Bárczi Gusztávnak „A magyar beszédhangok képzése”* c. munkája, amely röntgenográfiai képeken mutatja be a magyar nyelv hangjainak képzését, *Balassa* az elsők közt figyel fel a könyvre. Ezt írja a recenzióban: „Fontos és érdekes újítása, hogy röntgen-felvételekben mutatja be a szájüreg belső képét és a nyelv helyzetét az egyes hangok képzése közben”. [5]

A magyar fonetikai szakirodalom kétségtelenül a legrangosabb munkái közé tartozik a neves nyelvész-fonetikusnak *Magyar Hangtan I. Magyar Fonétika* c. könyve, amely a hangok és a beszéd fiziológiai elemzésével foglalkozik. Az *Előszó*ban írt sorok meggyőzik az olvasót, hogy a szerző segíteni kívánt szerencsétlen sorsú embertársain: „... figyelemmel voltam arra is, hogy hasznát vehessék e könyvnek a siketnémák és a fogyatékos beszédűek oktatói is, akik tanító működésükben az emberiség javára értékesítik a fonétika eredményeit”. A természet kárvallottjai iránti érdeklődését és a rajtukon való segítség szándékát jelzi egyébiránt az is, hogy könyvében egy teljes fejezetet szentel a beszédhibáknak. Osztályozza a beszédhibákat, két főcsoportot különböztet meg:

1. *központi eredetű beszédhibák,*
melyeknek oka az agykéregben vagy a kéreg alatti góciókban keresendő,
2. *a szervi eredetű beszédhibák,*
melyeknek oka vagy a halló- vagy a beszédszerveknek valamiféle fogyatkozása.

De ismerteti *H. Gutzmann, Wundt* és *Kussmaul* felosztását is. [6]

Mindmáig nem sikerült maradéktalanul elhinteni azoknak az objektív megfigyeléseknek a magvát, hogy az összefüggő beszéd nem azonos a beszédhangok egymás utáni sorával. Pedig *Balassa* szinte máig sem meghaladott részletességgel írja le a beszédhangok közötti kapcsolatok sokféle formáját. Megállapításainak túlnyomó hányadát a modern eszközökkel végzett vizsgálatok is megerősítik.

1893-ban nagyobb lélegzetvételű tanulmány jelent meg a tudós szerzőtől: *A gyermek nyelvének fejlődése*. [7] Észrevételei részben fonetikai tárgyúak, de vizsgálja a beszéd és gondolkodás fejlődésének kapcsolatát, a jelentések kialakulását is. Az a megállapítása, hogy a csecsemő „artikulációs bázisában” valamennyi ún. őshang jelen van, s ez a készlet redukálódik azután a beszélő környezet által mintának adott anyanyelvi hangrendszerre, egybeesik a modern

fonológiai szemlélettel. A gyermeknek — írja *Balassa* — a beszéd tanulásakor három nehézséggel kell megküzdenie. Ezek: a kiejtés (az artikulációs összerendezés), a szavak megtanulása, a szavakból mondatok alkotása. Ezzel voltaképpen a nyelvi fejlődés sajátos szempontjait különítette el, amelyeket a mai felfogás fonológiai, szemantikai és szintaktikai kódolási mechanizmusnak nevez. Érdemes kiemelni a szó elsajátításáról szóló véleményét. A gyermeknek el kell jutni a hangalak és a cselekvés közötti összefüggés felismerésén át annak megteremtéséig. Ez a megállapítása van jelen abban a pedagógiai gondolkodásban, amely a cselekvő szemléltetés fontosságát hangsúlyozza.

Balassa felfigyelt a korabeli orvosi szakirodalomban egy esetleírásra, amelyet *Czermak* tett közzé 1859-ben. Az esetleírás olyan hangképzésről szól, amelyet a gégefő kiiktatásával csupán a szájüreggel végeznek. Ez fordította figyelmét a gégefő nélküli beszéd tanulmányozására. Keresett és talált egy magánklinikán olyan betegeket, akiken hangszalag-eltávolító műtétet hajtottak végre. A négy beteg elsajátított egyfajta beszédet. Részletesen leírta hangképzési módjukat. Ezt írja: „... az illető egyének egész hangrendszerünkől csakis a zöngétlen mássalhangzókat *s* az *l*, *r* hangokat tudják ejteni, ez pedig, azt kell hinnünk, semmiképp sem elég arra, hogy értelmes beszéd jöjjön létre. Csakhogy az összefüggő beszédben ez a szegénység nagyon megváltozik. A szótagok ejtésére térve át, először az explosívák összekapcsolását próbáltuk a magánhangzókkal. ... Az a körülmény, hogy a magában állva néma magánhangzó hallhatóvá lesz a mássalhangzó mellett, igen érdekesen világítja meg a magánhangzók igazi természetét”. A hangképzéshez szükséges levegő felvételének sajátos módjáról megjegyzi: „Hang képzésére azt a levegőt használják fel, ami a száj- és orrüregben van, ez szorul keresztül a felállított résen, s ez nyitja meg a szájüreg egyik vagy másik részén felállított zárt”. Ez a fajta légvételi mechanizmus nem azonos azzal a móddal, amely jellemzi az oesophagus-beszédet.

Sok tanulságot rejt magában az a megállapítása, amelyet a szótagok ejtésével kapcsolatosan szűrt le. Amikor arra szólította fel a betegeket, hogy zöngétlen és zöngés zárhangokkal ejtsék a magánhangzókat, bár a zöngé természetesen nem hallatszott, de az ejtésükön mégis észre lehetett venni a két mássalhangzófajta közötti különbséget. A *p* ejtésekor a *pa* szótagban a páciensek az ajkukat erősen összeszorították, majd hirtelen megnyitották, s a levegő erős lökésekkel tódult ki. Ellenben amikor a *b*-t ejtették, a megnyitás könnyebben történt, s a levegő is kisebb mennyiségű volt. A szótagok képzésének ez a részletes vizsgálata magyarázza, hogy az egyes hangok tökéletlen és hiányos képzése mellett az illető egyének beszéde mégis eléggé érthető.

A tanulmányból megismerhetjük a *Rötzer*-féle készüléket, amelyet ma is alkalmazhatónak írnak le az oktatás technikai eszközeit tárgyaló munkák. [8]

Balassa tanulmányát, melynek címe: „Beszéd gégefő nélkül,” a Nyelvtudomány c. folyóirat 1918. évi egyik száma közölte, s ezt vette át másodközlésként a Magyar Siketnéma Oktatás XIX. évf. 1-3. száma. [9]

Hogy mennyire közel álltak a gyógypedagógia kérdései a kitűnő nyelvtudós érdeklődéséhez, tanúsítja a beszédhibák magyar elnevezéseiről szóló cikke. A Gyógypedagógiai Szemle 1900. évi 10. számában közzétett írása (*A beszédhibák magyar elnevezései*) azzal a tisztázó szándékkal született, hogy helyesen értelmezze a beszélő közösség a *dadog*, *hebeg*, *selypít*, *raccsol* stb. elnevezéseket. A korabeli nyelvhasználatban a *hebegés* és a *selypítés* között nem volt jelentésbeli különbség. Nyelvtörténet adataival bizonyítja, hogy a *dadog* és a *hebeg*, *hőbög* azonos jelentésű. Egyébiránt a közleménye végén megjegyzi: „Végül még csak azt akarom megjegyezni, hogy ez a gyakran használt elnevezés *beszédfogyatékosok*, igen rosszul képzett szó, e helyett ezt a helyes elnevezést kell használnunk: *fogyatékos* vagy *hibás beszédűek*”. [10] A Magyar Nyelvőr 1940. évi 2. füzetében Balassának egy 26 évvel korábban elhangzott előadását közli. Címe: *Beszédhibák és nyelvtörténet*. [11] Ebben nem egy gondolata máig is érvényes, sőt a jövőre nézve is konzerválható. Többek között írja, hogy a beszélőképesség fejlődése soha nincs befejezve, hanem párhuzamosan halad az egyén testi és lelki fejlődésével. A beszéd hibáit egy olyan fogalmi körbe helyezi el, amelyet úgy nevezhetünk, hogy *a nyelv hangalakjának eltérései*. Az eltéréseket egy-egy nyelvi közösségen belül három szempontból vizsgálhatjuk:

1. Az egyén kiejtése eltér az általános beszédmódtól ugyanazon a helyen és ugyanabban az időben, ez esetben *beszédhiba*.
2. Az ugyanazon nyelvi közösséghez tartozó, de a nyelvterület más-más részén élő egyének kiejtése eltér egymástól, ez esetben *nyelvjárási sajátosságnak* nevezzük. Hogy a moldvai csángó nyelvjárásban az *s* helyett *sz* hangot ejtenek, ez nyelvjárási sajátosság.
3. A nyelvi közösség kiejtésében eltéréseket állapíthatunk meg ugyanazon a helyen a nyelv történeti fejlődése folyamán, ez esetben *hangváltozásnak* nevezzük. Hogy a *j* hangot bizonyos hangtani helyzetekben *gy*-nek ejtik, pl. *jer* helyett *gyer* (ide), ez hangváltozási tendencia.

Balassa megjegyzi, hogy a hangváltozások igen sok esetében a testi és lelki erőnek ugyanolyan hatásait figyelhetjük meg, mint a beszédhibák keletkezésénél.

Balassa József kísérletező típusú fonetikus volt. Fentebb említettük, hogy ismerte *Rousselot* abbé munkásságát. Nemcsak alkalmazta a korabeli fonetikai eszközöket a kutatásaiban, hanem fonetikai készüléket állított össze a siketnémák oktatásának a megkönnyítésére. A Gyógypedagógiai Szemle II. évf. 11. számában érdekes fonetikai készülék leírását olvashatjuk. Fonetikai készülékek a siketnéma oktatás szolgálatában. A készülék alkalmas volt arra, hogy a beszélő saját magán ellenőrizhette hangképzésének sajátosságait, a zöngé meglétét, az ajkak tevékenységének erősségét. [12]

Balassa felismerte, hogy a gyógypedagógia tudománya milyen nagy területen érintkezik a nyelvtudománnyal, s hogy a gyógypedagógia tapasztalatai feleletet adhatnak néhány nyelvtudományi kérdés megválaszolásához is. A szó és a gondolkodás elválaszthatatlanságát a nagynevű szerző *Keller Helén* esetével magyarázza. „Hogy a szómegértés és a szavak használata nélkül emberi beszéd nem fejlődhetik ki, azt nagyon érdekesen bizonyítja a siketnéma és vak gyerekek lelki fejlődése. Két ilyen szerencsétlen leány nyelvtanulásáról van hiteles tudósításunk és mindkettő döntően bizonyítja a szó fontosságát a gondolkodás fejlődése szempontjából”. [13]

Hogy ki is volt *Balassa József*, azt talán tanártársa, *Babits Mihály* fogalmazta meg legegyszerűbben és sokatmondóan: „Nemcsak a nyelvészet, a nyelv is hálával tartozik neki”. E sorokhoz a tények diktálják ama megállapítást is, hogy munkája közben sohasem feledkezett meg arról, miként tudja enyhíteni azoknak a gondjait, akiket a természet fosztott meg a teljesebb emberi élet lehetőségeitől.

Jegyzetek

1. Vö. A párizsi kongresszus. GyPSz II. 9/182. - Párizsi sikerünk. GyPSz II. 10/97. - A hazai siketnéma intézetek a drezdai hygiene kiállításon. MS XII. 3-4/79. 2. Nyr. XXIX. 260. 3. NyK. XXXII. 254. 4. NyK. XXXII. 254. 5. Nyr. LIX. 231-62. p. - Fonetikus írás a siketnémák számára. Nyr. LX. 31-2. p. 6. Magyar Fonétika. A hangok és a beszéd fiziológiai elemzése. Magyar Hangtan I. 1904. 7. A gyermek nyelvének fejlődése I-II. NyK. XXIII. 1893. 60-73. p., 129-44. p. 8. Göllész V.: Az oktatás technikai eszközeiről (Bp. Tankönyvkiadó) 1964. 9. Nytud. VI. 1918. 117-26. p. 10. GyPSz. 1900. 10. 203-5. p. 11. Nyr. LIX. 33-7. p. 12. GyPSz. II. 11. 228-32. p. 13. A magyar nyelv életrajza. 1937. 8-10. p.

TOVÁBBKÉPZÉS

*Bárcezi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Szurdopedagógiai Tanszék
Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet*

A speciális szükségletek pedagógiájáról*

CSÁNYI YVONNE - ZSOLDOS MÁRTA

(Közlésre érkezett: 1994. szeptember 1.)

Az utóbbi években egyre több nemzetközi szakmai konferencia foglalkozik a speciális nevelést igénylő személyek esélyegyenlőségének biztosításával. A téma elemzésének és a gyakorlati megvalósításnak nagy lendületet adott az az 1993-as ENSZ-állásfoglalás, amely az egyenlőségi elv szellemében felszólítja a kormányokat, hogy a fogyatékosok oktatása a többségi iskolázáson belül valósuljon meg.

Ez az ENSZ-állásfoglalás volt a kiindulópontja az UNESCO párizsi központja és a spanyol kormány által rendezett világkonferenciának, amelynek címe: „Speciális szükségletek pedagógiája: lehetőség és minőség” volt. A spanyolországi Salamancában 1994 júniusában tartott szakmai találkozón a mintegy 300 résztvevő — miniszterek, parlamenti képviselők, egyetemi dékánok és tanárok, jogi képviselők, szülők — 88 kormányt és 25 nemzetközi szervezetet (Világbank, UNICEF, ILO, WHO, EASE stb.) képviselt valamennyi világrészből. Az eseményt a spanyol királyi család egy tagja nyitotta meg. Magyarországról a Magyar UNESCO Bizottság felkérésére a Bárcezi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola két oktatója vett részt a nagyjelentőségű programban.

A konferencia fő tárgya az integrált nevelés egy továbbfejlesztett formája, a befogadó (inkluzív) iskolai oktatás volt. A befogadó iskola a többségi iskola

* A közlemény a „Világkonferencia a speciális szükségletek pedagógiájáról” című, az Új Pedagógiai Szemlében megjelentő anyag részletesebb és módosított változata

nyitottságára és olyan feltételek biztosítására helyezi a hangsúlyt, amelyek a speciális nevelési szükségletek kielégítésére is alkalmasak.

A konferencia a következő 3 fő téma keretében foglalkozott ezzel a kérdéskörrel:

1. jogi eljárások, törvénykezés,
2. oktatásügyi vonatkozások (tantervek, iskolaszervezés, fogyatékosok aktív bevonása az iskolai életbe, tanárképzés),
3. közösségi vonatkozások (egyesületek szerepe, szülők szerepe, szakmai rehabilitációs tevékenység, nemzetközi pedagógiai programok).

A konferencia végére elkészültek a legfőbb megállapításokat tartalmazó tézisek, valamint egy javaslat a legfontosabb teendőket összegző Cselekvési Programra. Ezt a programot a véglegesítés után a tézisekkel együtt megküldik a résztvevő országok kormányainak és UNESCO bizottságainak.

A következőkben ismertetjük a Cselekvési Program legfőbb gondolatait.

A program célja, hogy informálja a kormányokat, nemzetközi szervezeteket, nemzeti segítő intézményeket, nem-kormánysszervezeteket és más testületeket arról, hogyan alkalmazzák a salamancai téziseket a speciális szükségletű gyermekek nevelési elveiről, a jogi eljárásokról és a gyakorlatról. A munkaterv nagymértékben támaszkodik a résztvevő országok nemzeti tapasztalataira, az ENSZ és más kormányközi szervezetek határozataira, ajánlásaira, kiadványaira, és kiemelten a *Fogyatékos személyek Esélyegyenlőségéről* szóló *Alapszabályzatra* (A/C 3/48/L. 3. 1993. október 1.)

A munkaterv vezető elve az, hogy az iskoláknak *valamennyi gyermeket* el kell látniuk, tekintet nélkül testi, szellemi, szociális, emocionális, nyelvi vagy más állapotukra. Be kell fogadniuk a fogyatékos és a tehetséges gyermekeket, az utcagyerekeket és a dolgozó gyermekeket, a nyelvi, etnikai vagy kulturális kisebbségek gyermekeit, valamint egyéb veszélyeztetett vagy marginális területek, csoportok gyermekeit. A programban a „speciális nevelési szükségletek” fogalma viszont szűkebb, azokra a gyermekekre terjed ki, akik fogyatékoságuk vagy tanulási nehézségük miatt igényelnek fejlesztést az oktatás valamely vagy teljes időszakában. Az iskoláknak meg kell találniuk azokat a módszereket, amelyekkel hatékonyan taníthatják valamennyi gyermeket, ideértve azokat is, akiknél komoly hátrányok állnak fenn. Általános a megegyezés abban is, hogy vonják be a speciális nevelési szükségletű gyermekeket és fiatalokat azokba az

oktatási lehetőségekbe, amelyeket a gyermekek többsége számára hoztak létre. Ez vezet a *befogadó iskolák* fogalmához.

A befogadó iskolák előtt álló nagy kihívás a *gyermek-centrikus pedagógia* kialakítása, amely alkalmas valamennyi gyermek sikeres oktatására, ideértve azokat is, akiknek súlyos elmaradásaik vannak. Ezen iskolák előnye nemcsak az, hogy minden gyermek számára minőségi oktatást tudnak biztosítani, létrehozásuk döntő lépést jelent a diszkriminatív attitűdök megváltoztatása, az elfogadó közösségek kialakítása és a befogadó társadalom fejlesztése szempontjából is. A speciális szükségletű gyermekek nevelése magába foglalja a többségi pedagógia igazolt elveit, melyek valamennyi tanuló számára előnyösek. Feltételezi, hogy *az egyének közötti differenciák megléte természetes, és hogy a tanulást ennek megfelelően kell a gyermek szükségleteihez igazítani, ahelyett, hogy a gyermeknek kellene alkalmazkodnia az előre elrendelt feltételekhez, a tanulási folyamat üteméhez és természetéhez.* A gyermek-centrikus pedagógia valamennyi tanuló számára, és ennek következtében a társadalom egésze számára is haszonnal jár. A tapasztalat azt mutatja, hogy jelentősen csökkentheti a lemorzsolódók és az évismétlők számát, s ugyanakkor magasabb szintű átlagteljesítményeket biztosít. A gyermek-centrikus pedagógia hozzájárul ahhoz, hogy az anyagi ráfordítások ne vesszenek kárba, és a remények ne hiúsuljanak meg. Mindkettő igen gyakori következménye a gyenge minőségű oktatásnak és az „azonos méret mindenkire illik” oktatási szemléletnek. A gyermek-centrikus iskolák a személy-orientált társadalom gyakorlati terepei is, egyaránt tiszteltben tartják valamennyi egyed különbözőségét és méltóságát. Megváltoznak a szociális perspektívák. A fogyatékos személyek problémái túlságosan hosszú ideig kötődtek a fogyatékoságot hangsúlyozó társadalomhoz, amely inkább a tünetekre összpontosított, mint a képességekre.

Számos ország gyakorlata mutatja, hogy a befogadó iskolákban érhető el legjobban a speciális nevelési szükségletű gyermekek integrációja, mivel ezek a közösség valamennyi gyermekének érdekeit szolgálják.

A befogadó iskola alapelve az, hogy *valamennyi gyermek, ha csak lehetséges, együtt tanuljon,* tekintet nélkül nehézségeikre és a közöttük fennálló különbségekre. A befogadó iskolának fel kell ismernie a tanulók eltérő igényeit, és reagálnia is kell ezekre: alkalmazkodnia kell az eltérő tanulási stílusokhoz, tempókhoz, és biztosítania kell mindenki számára az oktatás minőségét a megfelelő tantervek, szervezési formák, a tanítási stratégiák, az oktatási és az anyagi feltételek kihasználása, valamint a helyi önkormányzattal, közösségekkel való partnerkapcsolat révén. A támogatásnak és szolgáltatásnak rendszeresnek kell lennie annak érdekében, hogy az iskolában folyamatosan felmerülő speciális igényeket kielégíthessék.

A speciális nevelési szükségletű gyermekek a befogadó iskolákban kapják meg mindazt a támogatást, amire az eredményes tanuláshoz szükségük van. A befogadó iskolai oktatás a leghatékonyabb eszköze annak, hogy szolidaritás alakuljon ki a speciális nevelési szükségletű gyermekek és társaik között. *A speciális iskolában vagy iskolai részlegben, osztályokban való tanulást kizárólag azokban az esetekben célszerű javasolni, amikor egyértelműen igazolható, hogy a többségi osztályokban folyó oktatás nem alkalmas a gyermek nevelési vagy szociális szükségleteinek kielégítésére, illetve akkor, ha ezt követeli meg a gyermek vagy a többi tanuló fejlődése.* Nem az a kérdés, hogy ki az, aki integrálható, hanem az, hogy ki nem.

Azokban az országokban, amelyek a fogyatékosági típusoknak megfelelő, fejlett speciális iskolai rendszerrel rendelkeznek, *a speciális iskolák értékes forrásokká válhatnak a befogadó iskolák fejlesztése során*, mivel

- a) a fogyatékos gyermekek korai szűréséhez és felismeréséhez szükséges szakismeretekkel a speciális iskolák tantestületei rendelkeznek;
- b) a speciális iskolák a többségi iskolák tantestületeinek képzési és tájékoztató központjaiként működhetnek;
- c) a speciális iskolák, vagy a befogadó iskolákban létesített részlegek fogják továbbra is biztosítani azon viszonylag kevés számú fogyatékos gyermek számára a legalkalmasabb fejlesztést, akiket a többségi osztályok vagy iskolák nem tudnak megfelelően ellátni.

A meglévő speciális iskoláknak szánt költségek biztosításánál tekintetbe kell venni új szerepüket, azt a szakmai segítséget, melyet a többségi iskoláknak a speciális nevelési szükségletek kielégítésével kapcsolatosan nyújtanak.

A munkaterv ajánlásainak gyakorlati alkalmazása mindenütt csak az országra jellemző körülmények figyelembevételével valósulhat meg.

I. IRÁNYELVEK AZ ORSZÁGOS SZINTŰ TEENDŐKHÖZ

A.) Jogi kérdések és szervezés

Az integrált nevelés és a későbbi, közösségi alapú rehabilitáció is a befogadáson, a részvételen alapul, és egyenlő jogokat biztosít a speciális nevelési szükségletű gyermekek számára, követve a mindenki számára nyitott nevelés

nemzeti stratégiáját. A világ országait a következő lépések megtételére szólítják fel:

— A törvényalkotás vegye tekintetbe a fogyatékos gyermekek esélyegyenlőségének biztosítását az elemi, közép- és felsőfokú oktatás lehetőség szerinti integrált megvalósításával.

— Párhuzamos és kiegészítő törvényeket kell kidolgozni az egészségügy, a szociálpolitika, a szakmai képzés és a munkavállalás területén annak érdekében, hogy az oktatásügyi törvényeket támogassák és hatékonyá tegyék.

— Az oktatásügyi irányítás minden szinten — a nemzetitől a helyi dokumentumokig — összpontosítson arra, hogy a *speciális nevelési szükségletű gyermek a lakóhelyéhez legközelebbi iskolát látogathassa*, vagyis azt az iskolát, amelybe akkor járna, ha nem volna fogyatékos. Ez alól csak azon esetekben szabad kivételt tenni, amikor speciális iskolai oktatásra van szükség.

— A fogyatékos gyermekek integrációja legyen a mindenki számára nyitott iskolák programját követő *nemzeti tantervek* szerves része. Még akkor sincs szükség arra, hogy az oktatás kizárólag szegregált legyen, amikor a gyermekeket speciális iskolákba helyezik el. A többségi iskolák bizonyos óráin való részvételt feltétlenül ösztönözni kell.

— Meg kell tenni a szükséges intézkedéseket annak érdekében, hogy a közép- és felsőfokú intézményekben, valamint a tanárképző programokban is a befogadó iskolai elv érvényesüljön.

— Az egyes országok főhatóságainak felelősségéhez tartozik, hogy a speciális szükségletű gyermekek neveléséhez külföldi eredetű anyagi forrásokat is találjanak, és hogy nemzetközi partnerekkel együttműködve biztosítsák országukban a mindenkinek szóló nevelés témájának elsőbbségét.

B.) Iskolai faktorok

A legtöbb kívánatos változás nem kizárólag a speciális nevelési szükségletű gyermekekre vonatkozik, hanem ez a téma egy *tágabb értelemben vett reform* része, amely általánosan fejleszti az oktatás minőségét, és elősegíti valamennyi tanuló jobb tanulmányi teljesítményét. Az „Iskola mindenkié” világnyilatkozat

kimondja a gyermek-centrikus irányzat szükségességét, amely biztosítja valamennyi gyermek sikeres iskolai előmenetelét. A korábbinál rugalmasabb, alkalmazkodóbb rendszerek jobban tekintetbe veszik a gyermekek különböző szükségleteit, és egyaránt segítik a jobb oktatási eredményeket, valamint a befogadást.

Az oktatás vezető elvei a következők:

a.) Tantervi rugalmasság

— A tanterveket a gyermekek szükségleteihez kell igazítani és nem fordítva. A többségi iskoláknak ezért biztosítaniuk kell a *tanterv rugalmasságát*, hogy így meg tudjanak felelni az eltérő képességű és érdeklődésű gyermekeknek is.

— A speciális nevelési szükségletű gyermekeknek *az általános iskolai tanterven belül, és nem más tantervek keretében* kell pótlólagos oktatási segítséget biztosítani. A vezérelni az, hogy *minden gyermek egyfajta, de differenciált oktatásban részesüljön, és hogy a rászoruló gyermekek kiegészítő támogatást kapjanak.*

— A tanítást közel kell hozni a tanulók egyedi tapasztalataihoz és gyakorlatiassá kell tenni a gyermekek jobb motiválása érdekében.

— Felül kell vizsgálni az eddigi értékelési eljárásokat annak érdekében, hogy jobban nyomon követhető legyen a gyermekek egyéni fejlődése. Az építő jellegű értékelést úgy kell beilleszteni az oktatási folyamatba, hogy ezáltal a tanulók és a pedagógusok felismerhessék, mit sikerült megtanítani, ill. elsajátítani, és hogy felszínre kerüljenek a nehézségek, amelyek leküzdéséhez segítséget kell nyújtani.

— A speciális nevelési szükségletű gyermekeknek folyamatos támaszt kell nyújtani, ami az osztályban biztosított minimális segítségtől az iskolán belül adott és a tanulást kiegészítő programokig terjedhet, illetve, ha szükséges, gyógypedagógusok, külső szakemberek bevonását is jelentheti.

— Szükség esetén igénybe kell venni meghatározott *technikai eszközöket* abból a célból, hogy a tanterv megvalósítását elősegítsék, és megkönnyítsék a kommunikációt, a mozgást és a tanulást. A technikai eszközök gazdaságosabb és hatékonyabb felhasználása érhető el, ha ezeket központilag biztosítják minden olyan körzetben, ahol megvan a szakértelem az eszközök egyéni szükségletekhez való megfeleltetéséhez, és a karbantartáshoz.

— Biztosítani kell a szakértelmet és az országos regionális szintű kutatást annak érdekében, hogy a speciális szükségletű gyermekek nevelését segítő adekvát gyakorlatot kialakíthassák.

b.) Oktatásirányítás

A helyi önkormányzatok és az iskolaigazgatók — amennyiben erre őket felhatalmazzák és a megfelelő képzést is megkapják — főszerepet játszhatnak abban, hogy nyitottabbá tegyék az iskolákat a speciális nevelési szükségletű gyermekek számára. Arra kell felkérni őket, hogy rugalmasabb vezetési stílust alkalmazzanak, növeljék az oktatási erőforrásokat, differenciálják a tanulási lehetőségeket, vegyék igénybe a gyermek és a gyermek közötti segítségnyújtást, segítsék a tanulókat a nehézségek legyőzésében, és hogy alakítsanak ki szoros kapcsolatot a szülőkkel és a lakóközösséggel.

— Az iskolaigazgatók sajátos felelőssége, hogy az iskolaközösségen belül biztosítsák a pozitív hozzáállást, és hogy megszervezzék a tanárok és segítő szakemberek közötti, hatékony együttműködést.

— Az iskola egésze felel a tanulók egyéni sikereiért és kudarcaiért. A speciális nevelési szükségletű gyermekek oktatásának felelőssége is inkább oktatási team-ekre, mint egy-egy pedagógusra háruljon. A vállalkozó szülők és más önkéntes jelentkezők vegyenek aktívan részt az iskola munkájában.

c.) Információ és kutatás

— A fő gyakorlati megoldások egyes modelljeinek publikálása fejlesztheti az oktatást és a tanulást. Az idevágó kutatási eredmények közzététele is fontos. Nemzeti szinten támogatni kell a tapasztalatok összegyűjtését, a dokumentációs központok fejlesztését és az adatokhoz való hozzáférés lehetőségét.

— A speciális szükségletű gyermekek pedagógiáját integrálni kell a kutató-intézmények és a tantervfejlesztő központok programjaiba. Fokozott figyelmet kell szentelni e téren az innovációs tanítási-tanulási stratégiák gyakorlatának, kutatásának. A többségi iskolák pedagógusait aktívan be kell vonni az elméleti és gyakorlati kutatásokba. Fontos, hogy fokozzák a nemzetközi kutatási együttműködést is.

C.) Pedagógus-utánpótlás, pedagógusképzés

— Lényeges, hogy a fogyatékos tanulók modelleket lássanak, olyan felnőtt fogyatékosokat, akik sikeresek, akik példaként szolgálhatnak. Biztosítani kell a *fogyatékos diákok felsőbb szintű képzését*, hogy maguk is részt vehessenek azon eljárások kidolgozásában, amelyek későbbi életüket érintik.

— *Valamennyi tanító- és tanárjelölt hallgatónál ki kell alakítani a fogyatékosokhoz való pozitív beállítódást.* Meg kell velük értetni, mi érhető el az iskolában a helyileg biztosított segítő szolgáltatások bevonásával. Ismeretekkel és jártasságokkal kell rendelkezniük arról, hogy milyen is a jó tanítás — ideértve a speciális szükségletek ellátását is —, hogyan lehet adaptálni a tanterv tartalmát, felhasználni a különböző technikai eszközöket, individualizálni az oktatási eljárásokat oly módon, hogy ezek a képességek szélesebb köréhez alkalmazkodjanak stb. *A pedagógusképzők gyakorló iskoláiban* kitéüntetett figyelmet kell szentelni annak, hogy felkészítsék a hallgatókat az önállóságra, fejlesszék azokat a képességeiket, amelyekkel a tantervet és az oktatást a tanulók szükségleteihez igazítják, és képesek együttműködni más szakemberekkel, valamint a szülőkkel.

— A tanulmányok értékelésekor és a diplomák minősítése során tekintetbe kell venni a speciális nevelési szükségleteknek való megfelelés terén elért jártasságokat.

— *Szemináriumokat* kell biztosítani a helyi önkormányzatok előadóinak, a szakfelügyelőknek, az igazgatóknak és a nagy gyakorlattal rendelkező tanároknak, hogy fejleszthessék ezirányú vezetői képességeiket, segíthessék és képezhessék a kevésbé tapasztalt kollégákat.

— Fontos szerep jut valamennyi tanár *továbbképzésének*. Ezeket lehetőleg közvetlenül iskolai szinten kell megvalósítani, igénybe véve a távoktatás eljárásait is.

— *A speciális nevelési szükségletű gyermekek nevelésére szakosodó képzést integrálni kell a többségi pedagógusképzésbe*, vagy erre kell ráépíteni oly módon, hogy a szakok kiegészíthessék egymást, és biztosítani lehessen a mobilitást.

— A gyógypedagógus-képzést újra át kell gondolni abból a szempontból, hogy a speciális szakemberek a különböző szervezési formákban is képesek legyenek dolgozni, és kulcsszerepet játszhatnak a speciális nevelési szükségletűek programjaiban. A közös kiindulási alap nem a fogyatékosok meghatározott kategóriáihoz kötött szemlélet, hanem egy általános szemlélet, amely nyitott valamennyi fogyatékosági csoport felé. Ezt követheti az egy vagy több fogyatékosági szakterületen való szakosodás.

— Az egyetemek fő tanácsadói szerepet játszanak a speciális szükségletűek nevelésében, különös tekintettel a kutatásra, értékelésre, a tanárképzésre, a képző programok és anyagok tervezésére. Fontos, hogy a fogyatékos személyeket is bevonják a kutatásba és a képzésbe annak érdekében, hogy biztosítsák szempontjaik teljes tekintetbe-vételét.

D.) Külső segítő szolgáltatások

A segítő szolgáltatás biztosítása döntő jelentőségű a befogadó oktatáspolitikai szempontjából. Ezt minden szinten lehetővé kell tenni a speciális nevelési szükségletű gyermekek részére. Az oktatási hatóságok legyenek tekintettel a következőkre:

— A többségi iskolák támogatása a tanárképző intézményektől és a speciális iskolák tantestületeinek tagjaitól várható el. *A segítő központokban* a gyógypedagógusoknak egyre nagyobb számban kell ellátniuk a többségi iskolák speciális nevelési szükségletű tanulóit, teljes vagy részleges munkaidőben. A tanárképző intézmények és a speciális iskolák egyaránt biztosíthatják a sajátos eszközöket és tananyagokat, továbbá a többségi iskolákban korábban nem alkalmazott oktatási eljárások képzését.

— A különböző, külső intézményekből érkező segítséget — mint pl. a tanácsadó gyógypedagógusok, nevelésszichológusok, logopédusok, terapeuták munkája — helyi szinten kell összehangolni. Jól bevált út, ha több iskola működik együtt a személyi és tárgyi feltételek felhasználása terén.

E.) Elsőbbségi területek

A speciális nevelési szükségletű gyermekek és fiatalok integrációja eredményesebb, ha a pedagógiai fejlesztési tervek keretében fokozott figyelemmel fordulnak a következő területek felé: korai fejlesztés, átmenet az iskolarendszertől a munkavállalásba.

a) Korai fejlesztés

— A befogadó oktatás sikeressége nagymértékben függ a speciális nevelési szükséglet korai felismerésétől, kivizsgálásától és befolyásolásától. A 6 éves aluli gyermekek korai gondozásának és nevelésének célja a testi, szellemi, szociális fejlesztés és az iskolaérettség elérése. E programok gazdasági értéke jelentős az egyén, a család és a társadalom számára a fogyatékoság enyhítése szempontjából. Ezen a szinten a korai fejlesztésnek érvényesítenie kell a befogadás elvét és ötvöznie kell az óvodai tevékenységet és a korai egészségügyi gondozást.

— Számos országban hasznosították már a korai fejlesztést az óvodákban, bölcsődékben és/vagy a családban, az otthon alkalmazható fejlesztő eljárásokkal kapcsolatos tanácsadás révén.

b) A felnőtt korra való felkészítés

A speciális nevelési szükségletű fiatal személyeket segíteni kell az iskolai életből a felnőttek dolgozó világába való átmenet során. Az iskoláknak fel kell készíteniük őket az anyagi függetlenségre, a felnőtt élet szociális és kommunikációs elvárásaira. Ez azt is jelenti, hogy megfelelő képzési eljárásokat kell alkalmazni, ideértve az iskolán kívüli, valós élethelyzetekkel kapcsolatos tapasztalatokat is. A speciális nevelési szükségletű nagyobb diákoknál alkalmazott tantervnek sajátos „átmeneti” programokat kell tartalmaznia, és — ha a tanulók arra alkalmasak — segítséget is a felsőoktatási szinten történő továbbtanuláshoz. A szakmai képzésnek fel kell készíteni őket a későbbi önálló, közösségi életre. Ehhez aktivizálni kell a pályaválasztási tanácsadókat, munkaügyi hivatalokat, szakszervezeteket, helyi önkormányzatokat és más szolgáltatásokat, intézményeket.

c) Felnőttképzés és továbbtanulás

A fogyatékos személyeknek különös figyelmet kell szentelni a felnőttképzési és a továbbtanulási lehetőségek tervezésekor és végrehajtásakor. Speciális tanfolyamokat kell indítani, amelyek alkalmazkodnak a különböző felnőtt fogyatékosági csoportok szükségleteihez és körülményeihez.

F.) Közösségi távlatok

A speciális nevelési szükségletű gyermekek sikeres oktatása nemcsak a művelődésügyi minisztériumok és az iskolák feladata. Igény van a szülők közreműködésére, a közösségi és az önkéntes szervezetek mozgósítására, valamint a lakosság egészének támogatására is.

a) A szülők partneri kapcsolata

— *A speciális nevelési szükségletű gyermekek oktatása-nevelése a szülők és a szakemberek közös feladata. A szülők pozitív attitűdje elősegíti az iskolai és szociális integrációt. A szülőknek segítségre van szükségük ahhoz, hogy betölt-*

hessék a speciális nevelési szükségletű gyermek szülőjének szerepét. Kapjanak világosan megfogalmazott, közérthető írásos tájékoztatókat.

— Ki kell alakítani az együttműködő, támogató *partneri kapcsolatot* az iskolavezetők, a pedagógusok és a szülők között, és a szülőket a döntések meghozatalakor aktív partnereknek kell tekinteni. Ösztönözni kell őket arra, hogy otthon is, az iskolában is vegyenek részt a tanítási tevékenységben (figyelhessék meg a hatékony eljárásokat és tanulhassák meg, hogyan szervezhetők a tanterven kívüli tevékenységek); továbbá ellenőrizzék és segítsék gyermekük tanulását.

— A kormányok vegyék át a vezetést a szülők partneri kapcsolatának támogatásában mind a szülői jogokról szóló irányelvek, mind a törvényhozás vonalán. Támogatni kell a *szülők szervezeteinek* erősödését, és tagjaikat be kell vonni azoknak a programoknak a tervezésébe és kivitelezésébe, amelyek révén az oktatás-nevelés minőségileg javítható. A programok tervezésének és végrehajtásának témájában konzultálni kell a fogyatékos személyek szervezeteivel is.

b) A közösségek szerepvállalása

— A decentralizáció és a helyi, területi alapokra épülő tervezés elősegíti a közösségek bevonását a speciális nevelési szükségletű személyek gondozásába és képzésébe. Az önkormányzati vezetők feladatai közé tartozik az is, hogy ösztönözzék a különböző közösségek részvállalását a célok megvalósításában, nyerjék meg a reprezentatív szövetségek támogatását, és vonják be őket a döntéshozatalba.

c) Az önkéntesen szerveződött egyesületek szerepe

— Mivel az önkéntesen szerveződött egyesületek és az országos nem-kormánysszervezetek szabadabban tevékenykedhetnek, és gyorsabban reagálhatnak a fennálló szükségletekre, támogatni kell őket az új gondolatok felvetésében és az új eljárások átadásában. Újító és katalizátor szerepet tölthetnek be, és kiterjeszthetik a közösségi programokat.

— A fogyatékos személyek szervezeteinek aktív szerepet kell biztosítani a szükségletek felderítésében, a teendők sorrendjének megállapításában, az ügyintézésben, a végzett feladatok értékelésében.

d) Tömegtájékoztató

— A végrehajtás során a résztvevők minden szinten — ideértve az iskola szintjét is — adjanak rendszeresen hangot a befogadó szemlélet melletti elkötelezettségüknek és támogassák a speciális nevelési szükségletű személyek iránti pozitív attitűdöt a gyermekek, valamint a pedagógusok között és a lakosság széles körében.

— A *médiák* szerepe igen nagy a fogyatékos személyek integrációja iránti pozitív társadalmi hozzáállás kialakítása, az előítéletek és a téves ismeretek felszámolása és a fogyatékos személyek képességei iránti nagyobb optimizmus és bizalom megeremtése szempontjából. A médiák hozzájárulhatnak ahhoz, hogy a munkaadók pozitívan viszonyuljanak a fogyatékos személyek alkalmazásához. A médiákat fel kell használni arra is, hogy informálják a közvéleményt az új oktatási irányzatokról, különösen a többségi iskolákban biztosított speciális nevelésről a pozitív gyakorlati példák és a sikeres tapasztalatok bemutatása révén.

G.) Az anyagi háttér biztosítása

A befogadó iskolák kialakítása a mindenkit nevelő iskola leghatékonyabb eszköze, ezért a kormánypolitikában kulcsszerepet kell betöltenie, és kiemelt helyhez kell jutnia az országos fejlesztés programjában. Csak ezen az úton nyerhetők megfelelő anyagi források. A szemlélet és a prioritások megváltozása nem lehet hatékony, ha legalább a minimális anyagi igényeket nem elégítették ki. Országos és önkormányzati szintű politikai elkötelezettség szükséges ahhoz, hogy kiegészítő pénzügyi forrásokra találjanak és erősítsék a meglévőket. Az önkormányzatoknak kulcsszerepet kell játszaniuk a befogadó iskolák fejlesztésében, és ugyanakkor szükség van a kormány szintű ösztönzésre és támogatásra is a hatékony megoldások érdekében.

— Az anyagi források iskolák közötti megosztása során reálisan kell látni — az eltérő képességű gyermekek megfelelő nevelésének biztosítása miatt — az egyes költségvetések között fennálló különbségeket. Indokolt azon iskolák anyagi támogatásának beindítása, amelyekben elősegítik a befogadó oktatást. Szükség van a kísérleti projektek anyagi ösztönzésére is annak érdekében, hogy tapasztalatokat nyerjenek a további felterjesztéshez.

— Biztosítani kell a megfelelő *anyagi támogatást* a többségi iskolák pedagógusainak képzéséhez, a segítő központok létesítéséhez, továbbá a gyógype-

dagógusok számára is. Álljanak rendelkezésre a szükséges technikai eszközök is az integrált oktatási rendszer sikeres működtetéséhez.

— Koordinálni kell a különböző minisztériumok (művelődési, egészségügyi, népjóléti, munkaügyi) emberi, intézményes, szellemi és anyagi forrásait, a területi és helyi szervek és más szakosodott intézmények tevékenységét. Az oktatási és a szociális szemlélet összefonódása a speciális szükségletű gyermekek nevelése szempontjából hatékony ügyintézési struktúrákat igényel annak érdekében, hogy kialakuljon az országos és helyi szintű szolgáltatások összehangolása és az erőforrások egyesítése.

II. IRÁNYELVEK A REGIONÁLIS ÉS NEMZETKÖZI TEVÉKENYSÉGHEZ

A nemzetközi együttműködés fontos szerepet játszhat a kormány szintű és nem-kormány szintű, regionális és interregionális szervezetek között a befogadó iskolák kialakításának támogatásában.

— A nemzetközi együttműködés egyik lényeges feladata a kipróbáló és fejlesztő jellegű kísérleti projektek beindításának támogatása.

— A regionális vagy országok közötti partnerkapcsolat közös tevékenységek tervezéséhez vezethet a speciális szükségletű gyermekek nevelése témájában.

— Elő kell segíteni az adatok, az információk és a kísérleti programok eredményeinek cseréjét az országok és régiók között. A befogadó oktatás fejlődését jelző nemzetközileg összehasonlítható eredményeknek a nemzetközi oktatási adatbázis részévé kell válniuk. Az információk cseréjét szubregionális központok segíthetik elő.

— A speciális nevelés nemzetközi és technikai támogatása számos forrásból ered. Ezért az ENSZ-en és más szervezeteken belül biztosítani kell ezek összehangolását.

— Nemzetközi együttműködéssel támogatni kell az oktatásszervezők és más szakemberek regionális szintű továbbképző szemináriumait. Az összehasonlítható tanulmányok, a referencia-értékű dokumentumok és az oktatási anyagok előállítása érdekében elő kell segíteni a különböző országok egyetemi tanszékei és képző intézményei közötti együttműködést.

— A nemzetközi együttműködés segítse azon regionális és nemzetközi szakmai egyesületek erősítését, amelyek a speciális szükségletű gyermekek

nevelésének további fejlesztésével foglalkoznak. Támogassa a szaklapok, folyóiratok alapítását és terjesztését, valamint a regionális értekezletek és konferenciák megtartását.

— A nevelési témájú nemzetközi és regionális értekezletek járuljanak hozzá ahhoz, hogy a speciális nevelési szükségletek a megbeszélések szerves részei, és ne elkülönített témák legyenek.

Végül beszámolunk a konferencia egyik alprogramjáról, a magyar pedagógiát is érintő „Az oktatás mindenkié” UNESCO-projektről.

Az 1985-ben számos ország részvételével kidolgozott módszertani program gyakorlati ismereteket nyújt a befogadó iskolák pedagógusainak arról, hogy hogyan tehetik hozzáférhetővé az oktatást a speciális nevelési szükségletű gyermekek számára. Ezt oly módon tegyék, hogy a tanulás a többi tanuló számára is a korábbinál magasabb színvonalú legyen. A projektet továbbképző tanfolyamokon ismertetik. A konferencián erről a témáról elhangzott előadások számos ország tapasztalatairól szóltak. Itt jegyezzük meg, hogy a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1993 szeptemberében és 1994 augusztusában az UNESCO egy munkatársa, a Cambridge Egyetem tanára már bemutatta a programot az ország óvoda- és pedagógusképző intézményei képviselőinek, óvónőknek, gyógypedagógusoknak, általános iskolai tanítóknak és tanároknak. A projekt írásos anyaga magyar nyelven is megjelent.

Áttekintve a fentieket, bizonyára mindenkiben felmerül, hogy egyes javaslatok már megvalósultak, vagy végrehajtásuk folyamatban van. Mégis úgy véljük, hogy rendkívül fontos volna a fentiek tükrében újra átgondolni a magyar gyógypedagógia fokozatosan megvalósítható kettős szerepkörét, a hagyományos tevékenység mellett a többségi iskolák pedagógiájába szervesen beépülő feladatait, továbbá a többségi iskolák kiterjesztett felelősségét a speciális szükségletű gyermekek neveléséért. Mindennek tükröződnie kellene a törvények szintjén a végrehajtási utasításokban, a tanárképzésben és a továbbképzésben, az alapvető pedagógiai dokumentumokban. Csak így várható el, hogy a gondolatok végül is meghonosodjanak a mindennapi pedagógiai gyakorlatban. A koncepciónak igazodnia kell hazánk oktatási gyakorlatához, teljességében bizonyára csak hosszú távon valósulhat meg, de az első lépéseket feltétlenül és mielőbb meg kellene tenni.

Forrás

The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Adopted by the World conference on special needs education: access and quality. Salamanca, Spain, 7-10. June 1994. Published by: UNESCO Special Education, Division of Basic Education.

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

Speciálpedagógiai Tanárképző Főiskola (Utrecht)
Beszédpedagógiai Szeminárium

A szülők, mint partnerek*

DE WIT-GOSKER, TRIJNTJE

Jó gondolat, hogy nagy figyelmet szentelnek a „Szülők, mint partnerek” témának a Salamancában rendezett UNESCO-konferencián. A „Szülők, mint partnerek” cím valóban alkalmas a vitára. Egyébként, ha elhisszük (elfogadjuk), hogy elsősorban a szülők felelősek gyermekeikért, és mi ezt így gondoljuk, akkor a címet jobb lenne „Szakemberek, mint partnerek”-re változtatni.

Meg fogják érteni, hogy én, mint egy 14 éves Down-szindrómás lány édesanyja jobban szeretem a „Szakemberek, mint partnerek” címet, de mint főiskolai tanár szívesebben veszem a „Szülők, mint partnerek” címet. Azt kívánom, hogy ennek az előadásnak a végére értsék meg, hogy nagyon fontos igen nagy energiát fordítani az együttműködésre és a jól kiegyensúlyozott partneri viszonyra a szülők és a tanárok között.

Mindenekelőtt néhány információt fogok nyújtani önöknek a fogyatékos gyermekek oktatásának területén tapasztalható társadalmi fejlődésről Hollandiában. Ezután az általános iskolai tanárok speciális szükségleteire összpontosítunk, azokéra, akik akadályozott gyermekkel foglalkoznak a normál osztályban. Meg fogjuk nézni, hogyan tudnak a tanárok és a szülők partnerként működni. Azt is szeretnénk megvizsgálni, hogy milyen nehéz a kiegyensúlyozott partnerkapcsolat kifejlesztése a speciális iskolákban a szülők és tanárok között. Hogyan tudnak a szülők és a tanárok partneri kapcsolatokat létesíteni? Mint minden kapcsolatot, ezt a szülők és a tanárok között is szüntelenül ápolni kell melegséggel, szeretettel és türelemmel. Az előadás végén néhány észrevételt teszek a szülőkkel és tanárokkal kapcsolatban.

* Az előadás az 1994-ben, Salamancában rendezett UNESCO-konferencián hangzott el

A változó társadalom

Hollandiában a sérült gyermekek szülei egyre rámenősebbek lettek. Egyre több esetben kérik, hogy egyenjogú szakemberként fogadják el őket a gyermekeikkel kapcsolatos pedagógiai és didaktikai témájú vitás kérdések során. És igazuk van, hiszen a gyermek saját testük gyermeke. Ki ismerheti jobban ennek a gyermeknek az érzéseit és kívánságait? Ki tudja a szülőknél jobban betölteni az antenna szerepét? Hollandiában a szülők növekvő számban szeretnék fogyatékos gyermeküket olyan normálisan iskoláztatni, ahogy csak lehet. Tudják, hogy a lehetőségek növelhetők, amennyiben elkezdünk élni velük. Ezek a szülők a kezdetektől a természetes környezetet próbálják meg felhasználni.

A természetes környezet a gyermek születésekor indul a családban. Elsősorban a szülők felelősek azért a módért, ahogyan gyermeküket oktatják. Hosszú időszakon keresztül a hivatásos szakértő volt az, aki a döntéseket hozta. Ezek a szakértők úgy vélték, hogy a legjobb a gyermeket a hasonló fogyatékosokkal együtt a speciális iskolába helyezni, megadva számukra a legspeciálisabb oktatást, amire szükségük van. Az iskolai környezetet a lehető legnagyobb mértékben hozzájuk igazították. De nem realizálták, hogy ez az adaptált környezet hasadékot képez majd a speciális iskola és a gyermek természetes környezete között.

Egyre több olyan szülő van azonban, aki már nem fogadja el, hogy gyermekét speciális intézménybe küldjék. És az általános iskolák tanárai növekvő számban fogják segíteni ezeket a szülőket, hogy beteljesítsék álmaikat. Elfogadják a gyermeket, mint általános iskolai osztályuk tanulóját. Képesek arra, hogy megtegyék ezt, ha elegendő információt és képzést kapnak, és amennyiben megvannak a személyi és anyagi feltételek.

Hollandiában a speciális oktatás a speciális iskolákban a siketek iskolájával indult. Ez 1790-ben volt. Az alapítót *Gyot*-nak hívták. Pedagógus volt. A speciális iskolák minden típusát szakemberek alapították. Az 1901-es oktatási törvény óta minden gyermek tanköteles Hollandiában. Ettől az időponttól kezdve rendkívül sok tanuló járt a speciális iskolákba. Ezeket a speciális iskolákat egyébként ők maguk is tovább specializálták. A végére 16 féle különböző iskola volt: siketek iskolája, nagyothallók iskolája, magatartászavaros gyermekek iskolája, beszédproblémás gyermekek iskolája, iskola tanulási nehézségeket mutatóknak, iskola a súlyos értelmi sérülteknek stb. Egyre több gyermek vált a „normálistól” eltérővé és egyben a többi speciális gyermektől is különbözővé. A folyamatnak sohasincs vége. 1992-ben a holland gyermekek kb. 7 %-át oktatták speciális iskolában.

A szülők és maguk a fogyatékos személyek voltak azok, akik elindították a szegregációs folyamat megváltoztatását. 1970-ben a siket fiatalok kérték az oktatásügyi minisztert olyan feltételek biztosítására, amelyek megkönnyítik az átjárást az általános iskolákba. A vakok, a mozgássérült és az értelmi fogyatékos gyermekek szülei követték őket. 1985-ben például megkezdődött a Down-szindrómás gyermekek integrációja 4 kisgyermekkel. 1993-ban már több mint 250 — 4 és 15 év közötti — Down-szindrómás gyermek vett részt egyéni integrációban az általános iskolai osztályokban. 230 különböző iskolába járnak.

Hollandiában a legtöbb osztályban 30 vagy annál is több tanuló jut egy tanárra. Ezeknek az iskoláknak természetesen külön segítségre van szükségük ahhoz, hogy megvalósítsák a fogyatékos gyermekek egyéni integrációját. A feltételeket a Művelődési Minisztérium közvetlenül a befogadó iskoláknak biztosítja. Például: egy olyan iskola, mely 6-12 éves Down-szindrómás gyermeket oktat heti 8 órában, egy plusz tanárt kap. Egy 4-5 éves gyermek számára 4 óra igényelhető, amennyiben szükséges. Ha három azonos fogyatékoságú gyermek jár ugyanazon iskolába, ami ritkán fordul elő, kevesebb plusz órát biztosítanak a harmadik gyermek számára.

Fontos tudni, hogy a szülők saját természetes környezetükben választanak iskolát, a lehető legközelebbit. Azokban az iskolákban, melyek befogadják a környék összes gyermekét, nem lesz igazán lehetőség arra, hogy speciális osztályt indítsanak. Mint tudják, a szakemberek szeretnének speciális csoportokat létrehozni, a szülők viszont nem.

Hollandiában nincs hagyománya a speciális osztályok szervezésének az általános iskolákban. Ez a tény teszi lehetővé Hollandia számára, hogy az iskolai integráció fejlődésében ugrást tegyen. Ugrást a speciális iskolától az általános iskolai osztályig. Más országok azáltal próbálták meg egy lépcsőfokot beiktatni, hogy speciális osztályokat és ikeriskolákat hoztak létre az integrált oktatás kiindulópontjaként. A második szakasz azonban, az átmenet a speciális osztályból az általános iskolai osztályba az esetek nagy részében sokkal nehezebben realizálható.

Hollandiában kezdettől fogva csak közvetlenül és normál, heterogén csoportokba próbáltunk integrálni. Még csak nemrég kezdtük, de nagy fejlődést tettünk. Az az álmom, hogy Hollandiában speciális osztályok indítására az általános iskolákban soha nem kerül sor.

Remélem, hogy az általános iskolák klinikai osztályokat (speciális segítő részlegeket) fognak szervezni, ahol a speciális szükségletű gyermekek annyi speciális segítséget kaphatnak, amennyire csak szükségük van. Tisztázni kell, hogy egy klinikai osztály sohasem lehet speciális osztály. Minden gyermek egy integrált osztályhoz tartozik és a nap folyamán valamennyi időre átmehet a

klinikai osztályba, hogy megkapja a plusz megsegítést. Amilyen hamar csak lehet, a gyermek visszatér osztálytársaihoz a rendes osztályba. Ez egy jó cél, amiért küzdeni lehet.

Ugyanakkor azt gondolom, hogy a speciális iskolák rendszere Hollandiában továbbra is fennmarad. Nem vagyok a speciális intézmények ellen ameddig vannak szülők (és gyermekek), akik igénylik ezt a védett helyet, mely elkülönül a társadalomtól. A szülők azok, akiknek választaniuk kell. Soha ne a szakemberek döntsék el, hogy a gyermeket egy bizonyos intézménybe helyezték, ha a szülők nem akarják azt. Hasonlóan nem jó rábeszélni a szülőket, hogy fogyatékos gyermeküket általános iskolába helyezték. Vannak szülők, akiknek túl sok problémát okoz, hogy maguk oktassák fogyatékos gyermeküket. Kérem, hogy adják meg nekik a választás lehetőségét, hogy gyermeküket speciális iskolába írják vagy sem.

Egyre több tanár és más szakember dolgozik keményen azon, hogy megvalósítsa annak lehetőségét, hogy a fogyatékos gyermek természetes környezetét annyira megerősítse, hogy megelőzhesse a gyermek szegregációját. Annak érdekében, hogy ezt a helyzetet megvalósítsák, a tanárok megtanulják a gyermeket a család egy tagjaként kezelni. Ezekre a problémákra összpontosítva a szülőket egyenlő partnereként fogadják el.

Szülők és tanárok az integrált osztályokban

A tanároknak, akik részt vesznek a fogyatékos gyermekek általános iskolai egyéni integrációjában, „maguknak is megvannak a speciális szükségleteik”.

Első helyen van szükségük információkra, ismeretre a fogyatékosról: a vakságról vagy a Down-szindrómáról. Információra van szükségük a tanulóról: érdeklődéséről, személyiségéről, karakteréről, motivációjáról, tanulási képességéről. Információra van szükségük a családról: azonosságtudat, kulturális légkör, foglalkozás.

Második helyen segítségre van szükségük, speciális tanulási programokra adaptált anyagokra. Ezenkívül a tanároknak szükségük van olyan képzésre, mely a heterogén osztály szervezéséről, oktatásáról szól. Emellett meg kell tanulniuk, hogy hogyan foglalkozzanak az összes tanuló és szüleik érzelmi reakcióival, nemcsak a fogyatékos tanulók szüleivel. Az osztályban meglévő pedagógiai légkör nagyon fontos kérdés, amit óvni kell.

Azoknak a tanároknak, akik az általános iskolai osztályokban tanítanak, nincs tapasztalatuk a speciális oktatásban. A szülők pedig nem szakemberek. Ez

könnyíti meg, hogy egymást egyenlő partnerként fogadják el. Szükségük van egymásra.

Az általános iskolai tanár információt kérhet a szülőktől a fogyatékoságról, a gyermekről, a családról és a jövőről. A tanár segítséget kérhet a szülőktől a gyakorlati problémák megoldásában, pl.: „hogyan tanítsák meg a gyermeket a vécé használatára”, vagy „hogyan foglalkozzanak a kommunikációs problémákkal az osztályban”. Néha a szülőket kéri meg arra, hogy leveleket írjanak, melyekben speciális anyagokat, illetve más segítséget kérnek az iskola számára. Arra is megkéri a szülőket, hogy adjanak javaslatokat gyermekük személyes jövőbeli terveinek elkészítéséhez: „milyen készségek és ismeretek elsajátítása fontos a gyermek számára”.

A legtöbb szülő nagyon szívesen partnere a tanárnak. Többnyire nagyon motiváltak abban, hogy együtt dolgozzanak a tanárral, hogy együtt tekintsék át az anyagokat és módszereket, hogy együtt örüljenek mindannak a fejlődésnek, amit a gyermek megtesz, s hogy együtt érezzenek csalódottságot az eredmények nélküli tapasztalatok miatt.

Néha a szülők nehezen találják meg a jó partnerséghez szükséges egyensúlyt. Ilyen kérdéseket tesznek fel maguknak: „Mennyi információt nyújtunk a gyermekről, a családról és a fogyatékoságról? Mit tegyünk szülőként, amikor kommunikációs problémákat tapasztalunk a gyerekek között? Mennyiben kérhetjük meg a tanárt és az iskolát arra, hogy speciális programokat készítsen?” Hol van a határ a jó partnerség és a kellemetlenkedő szülők között?

A szülők és a tanár megegyezhetnek partneri viszonyukról: a tanárnak meg kell ígérnie, hogy nyíltan megmondja, amikor a szülők túl sokat kérnek. Arról is világosan megállapodhatnak, hogy milyen gyakori legyen a szülők és a tanár közötti kapcsolat. Minden tanár különböző. Az egyik tanár azt szereti, ha naponta beszél a szülővel, a másik azt, ha egyszer egy héten, illetve egyszer egy hónapban. A problémáktól, a gyermek korától és fogyatékoságától is függ, hogy milyen gyakori kapcsolattartás szükséges.

Olykor a fogyatékos gyermek szüleinek speciális képességük van arra, hogy észrevegyék a csoporton belüli közösségi problémákat. Gyakran hamarabb tudnak ezekről a problémákról, mint a tanár. Ezekre fontos azonnal reagálni, nehogy tovább nőjön a probléma. Amikor fokozódnak a közösségi problémák, legtöbbször a legsebezhetőbb gyermek az áldozat. Mégha a szülők nem is próbálják megoldani ezeket a problémákat, legalább szólnak a tanárnak, hogy mi is történik. Ilyenkor a tanár reagálhat a csoportra. Elmondható, hogy a közösségi légkör gyakran kellemesebbé válik egy heterogén csoportban, ha egy nyilvánvalóan sérült gyermek tartozik a csoporthoz. Ezen csoportok tagjai többet gondolkodnak és beszélnek az élet minőségéről és értékeiről, mivel oda

kell figyelniük egy gyermekre, felelősséggel tartoznak érte. Ez nagyon előmozdítja az emberi életről való gondolkodást és azt, hogyan kell együtt élni ugyanabban a közösségben.

A szülők és a tanárok közötti partnerkapcsolat a bizalomra épül. Bízni kell a gyermek lehetőségeiben, a csoport pozitív erőfeszítéseiben és egymásban, mint tanító felnőttekben. Mindenkinek megvan a maga felelőssége és feladata. Ha a partnerkapcsolat nem alakul ki, ha a szülők és a tanárok nem válnak szövetségessé, ennek következményei lesznek a gyermekekre nézve. Néha az is szükségessé válik, hogy a gyermek iskolát változtasson.

Szülők és tanárok a speciális iskolákban

A speciális iskolai tanároknak elvileg ugyanolyan speciális szükségleteik vannak a fogyatékos gyermekek oktatásában, mint az általános iskolában tanító kollégáiknak. De a gyakorlatban a szülőkkel való kapcsolatuk más. Ezeknek a szakosodott tanároknak az az érzésük, hogy nekik szakképzettebbeknek, hozzáértőbbeknek kell lenniük, mint amilyenek a szülők.

Nem merik megmutatni határozatlanságukat, kétségeiket azzal kapcsolatban, hogy hogyan bánjanak a gyermekkel. A szülők azt várják el tőlük, hogy mindent tudjanak. Azt gondolják, hogy a speciális iskolában minden anyag rendelkezésre áll. Ez a tény némileg kihat a szülők aktív részvételére. A szülők úgy érzik, hogy nem osztoznak a felelősségvállalásban úgy, ahogy ez az általános iskolai tanár esetében történik. Átruházzák a felelősségüket a speciális tanárra. Az iskola és az otthon közötti távolság kiegészítő problémává válhat, amennyiben a gyermek nem a szomszédos iskolába jár. Ezek a tényezők nem kedveznek a kiegyenlített partnerkapcsolatnak.

Hollandiában a speciális oktatásban részesülő gyermekek szülei gyakran alárendeltnek érzik magukat. Ez az adattároló rendszernek köszönhető. Törvényesen minden gyerekről készül a speciális iskolában egy dokumentum. A szülőknek betekintési joguk van ebbe az adattárba, de ha ezt az iskola nem ajánlja fel, a szülők nehezen kérik. Attól félnek, hogy a tanár majd arra gondol, hogy nem bíznak az iskolában.

A speciális iskolákba járó gyerekek szülei feltehetően hasonló kérdéseket tesznek fel, mint az integrált gyermekek szülei. Hol van a határ a részt vállaló, a követelő és a kellemetlenkedő szülők között? Külön probléma ezen szülők számára, ha nagy a különbség a tanárok és a szülők között a gyerekekről való gondolkodásban, hogy nincs választási lehetőség, nincs másik iskola, ahová vinni lehet a gyermeket. A szülőknek nagyon elővigyázatosnak kell lenniük.

A legtöbb speciális iskolai tanár tudja ezt, és megpróbál jó kapcsolatot kialakítani a szülőkkel.

A szülők és a tanárok mindannyian a legjobbat akarják tenni a gyermek érdekében. Nagyon hasznos lehet mindkét fél számára, ha őszintén tudnak beszélni ezekről a dolgokról. Hollandiában egyre általánosabbá válik, hogy a speciális osztály tanára minden szülőt meghív a tanév kezdetén, hogy közösen beszélgessenek az adott különleges csoport tananyagáról. Ily módon a szülők képesek némi hatást gyakorolni az iskola programjára.

1. sz. javaslat

Kívánatos lenne, ha a szülőknek több lehetőségük volna arra, hogy a következő témában tanfolyamra járhassanak: „hogyan bánjak a gyermekem tanítójával”, különösen akkor, ha a gyermeknek speciális szükségletei vannak. Minden kérdés, mely ezeken a tanfolyamokon felmerül, nagyszerű tananyag lesz a tanárképzés számára!

A szülők, mint tanárok

A legtöbb szülő nem hivatásos tanár. De a tanítás, mint olyan, a szülők természetes feladata. A jó példán kívül, hogy hogyan kell élni és viselkedni, a normák és értékek közvetítésén túl, a tanítás fontos része a gyermek fejlesztésének otthon és az iskolában is. Képesek-e a szülők arra is, hogy ugyanolyan jó tanárok legyenek, mint az osztályfőnök, különösen a fogyatékos gyermek esetében? Néhány ember szerint nem. Ők attól félnek, hogy ezek a szülők túl sok időt fognak eltölteni gyermekük gyakoroltatásával ahelyett, hogy játszanának stb. Attól tartanak, hogy a szülők tanítási módszere a „kognitív jártasságok” terén negatívan hat majd az iskolában használt módszerekre.

Véleményem szerint jó dolog, hogy a szülők annyi ideig tanítják gyermekeiket, ameddig a szülők és a gyermekek együtt szeretnek így dolgozni. Ideális lehet az otthon és iskolában használt módszerek egymásra hangolása. Az azonban nagyon sok energiát emészt fel, hogy valaki állandóan szülő és tanár is legyen egyszerre.

Hollandiában megvizsgáltuk, hogy milyen fontos egyszerre meghívni mindkét felet, a szülőket és a tanárokat ugyanarra a tanfolyamra. Ha a Down-szindrómás gyermekek olvasástanítási módszeréről szervezünk tanfolyamot, gyakran megtörténik, hogy a tanár megkéri a szülőt, hogy jöjjön vele. Mi arra

ösztönözzük a tanárokat, hogy tegyenek így. Később azután gyakran elmondják, hogy milyen fontos is volt a szülővel együtt részt venni a tanfolyamon.

Nem minden szülő akar belefolyjni fogyatékos gyermekének iskolai tanítási módszereibe. Ez rendben is van! A családnak lehetősége kell legyen arra, hogy természetes útját járja. Ne erőltessük, hogy a szülők több időt töltsenek fogyatékos gyermekükkel, mint amennyit többi gyermekükkel töltenek általában. De ha szeretnék gyermekeiket maguk is tanítani, kérem, adjuk meg nekik a lehetőséget, hogy ezt megtegyék.

Véleményem szerint a szülő a legjobb tanár, amit egy gyermek kívánhat magának, mert a társadalom dolgai egyre bonyolultabbá váltak (ezt fejlődésnek hívjuk). Az iskolákat évszázadokkal ezelőtt csak azért létesítették, mert elkezdtük elhinni, hogy csak a szakemberek képesek tanítani a gyerekeket. És azt is, hogy a speciális szükségletű gyermekeket csak a speciális tanárok tudják tanítani. Önök még mindig bízhatnak ebben. De én azt hiszem, hogy a szülők is nagyon jó tanárok lehetnek.

Néhány héttel ezelőtt egy oktatási múzeumban voltam. Láttam egy papát, aki a bolygók égi mozgásáról beszélt a lányának és láttam egy anyát, aki azt magyarázta a fiainak, hogy a hieroglifák egyfajta betűk. Lehet, hogy nem olyan szabatosan magyarázták, mint ahogy egy tanár lenne képes, de egy nagy adag szeretettel tették ezt.

Ugyanebben a múzeumban a gyermekeknek alkalmuk nyílt arra, hogy megtapasztalják a fogyatékosok toló kocsi járásában való közlekedés érzését. Remek szórakozás volt. Egyszer csak jött egy toló kocsi felnőtt férfi. Egy gyermek felkiáltott: „Nézd anyu, egy igazi toló kocsi!” A mama zavarba jött a felkiáltástól és nem tudta, hogy hogyan is reagáljon, de a toló kocsi férfi visszaszólt: „És egy igazi ember is van benne!”

2. sz. javaslat

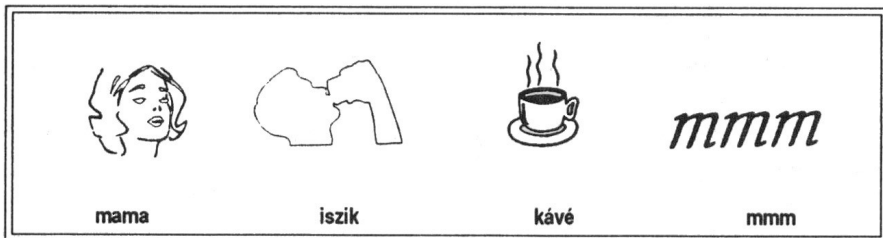
A szülőknek, akár csak a tanároknak, jó lenne, ha több lehetőségük volna közösen olyan tanfolyamokra járni, melyek a speciális tanítási módszerekről szólnak.

Információ a szerzőről és munkájáról

Trijntje de Wit-Gosker néhány tanítási módszert fejlesztett ki Down-szindrómás gyermekek számára. Közismert olvasási módszeréről „Lezen moet je doe” (Olvasás a cselekvés során), mely azon alapul, hogy kapcsolatot építsen

ki a gesztusok, hangok és betűk között. A piktogram-olvasás is része a módszernek

A piktogram-olvasás a következőképpen fest:



Trijntje de Wit-Gosker a Beszédpedagógiai Szeminárium tanára, mely a speciális tanárképzés nemzeti intézménye. Az olvasás és a Down-szindrómás gyermekek egyéni integrációja az általános iskolában témakörökben ad elő. Saját maga is egy Down-szindrómás gyermek édesanyja. Más szülőkkel és tanárokkal együtt ő kezdeményezte a VIM létrejöttét 1986-ban, mely a Down-szindrómás gyermekek integrációját elősegítő társaság.

A Down-szindrómás, egyénileg integrált gyermekek száma az általános iskola alsó tagozatán az 1980-as 4 főről 1994-re 260-ra emelkedett.

Amikor a projekt elindult, az első integrált gyermek 6 éves volt. Most kb. 14 évesek. Kettő közülük jelenleg középiskolába jár. 5 szülő keres középiskolát a következő tanévre. Az Oktatásügyi Minisztérium némi könnyítést fog adni azon középiskoláknak, amelyek Down-szindrómás gyermekek integrációját látják el. Az 1994 június 3-án és 4-én Hágában tartott „Mindenki együtt (K) OW” konferencia témája a középiskolai és szakképzési integráció volt. Ez Hollandiában elő fogja mozdítani az ügyet: jelenleg a VIM célja az, hogy megszervezze a segítő lehetőségeket a középfokú oktatásban.

A VIM sikere a következő tényezőkön alapul:

A VIM a szülők és a tanárok közös szervezete, melynek célja az integrált oktatásról való gondoskodás.

A VIM elsősorban az integrációra koncentrál és nem a Down-szindrómára. Ennek a projektnek a sikere óta más értelmileg elmaradott gyermekek is általános iskolába járnak. A VIM nem a Down-szindrómások egyesülete, és a hagyományos szülő-szervezetekkel sem rokon.

Hollandiában nincsenek speciális osztályok. Ha a szülők az integráció mellett teszik le a voksukat, akkor a gyermek egyénileg lesz integrálva az általános iskolába.

A Down-szindrómás gyermekek általános iskolai oktatását könnyítő intézkedéseket közvetlenül az Oktatásügyi Minisztérium adja: egy plusz tanár heti 8 órában. A szülőknek nem kell a könnyítésekért helyi szinten harcolniuk.

A VIM nem a speciális iskolák segítségével próbál integrálni, hanem a segítséget úgynevezett támogató iskolák adják. Ezek általános alsófokú iskolák, melyek sikeres tapasztalatokat szereztek az integrációban.

A Beszédpedagógiai Szeminárium segítségével, mely egy nemzetközi tanárképző intézmény, az általános iskolai tanárok éppúgy, mint a szülők, tanfolyamokat látogathatnak az integráció és a tanítási módszerek témájában.

Nagyon hatékony, ha a szülők és a tanárok együtt járhatnak ugyanazokra a tanfolyamokra.

(Fordította: Perlusz Andrea)

Vakok Óvodája, Általános Iskolája és Diákotthona (Budapest)

„A zene felemeli a kezeimet”*

— Dr. Kokas Klára művészeti nevelési programjának adaptációja vak gyermekek számára —

SZÉNÁSY ANNA

*Ezúton is szeretnék köszönetet mondani dr. Kokas Klárának,
akinek személyközpontú, kreatív zenei nevelése
elindított a vak gyermekek felé.*

*Ő segített ahhoz, hogy módszerétől inspiráltan elkezdjem kísérleti munkámat,
mely csodálatos, lélekkel teli felfedező út a gyermekek világában.*

Művészeti nevelési kísérletünk témája a gyermekek zenéhez kapcsolódó egyéni megnyilvánulásai. Ezek elsősorban spontán zenei mozdulatok, ugyanis ezek gyökerei a legmélyebbek az emberi fejlődés és az egyén biológiai fejlődésének történetében.

* A MAGYE XXII. Országos Szakmai Konferenciáján (1994. június 24-én, Kőszegen) elhangzott előadás

Kodály Zoltán felhívta a figyelmet arra, hogy milyen fontos a jó zene megválasztása már a gyermek méhen belüli fejlődésének idején. Az anyai testben átvett zenei rezgések minőségétől függhet a gyermek zene-kapcsolatának minősége és személyi harmóniájának megalapozottsága. A tiszta természethangokban és az értékes zenében hordozott tartalom formáló hatása beláthatatlan. E felismerés felé haladunk, ha figyelemmel követjük a gyermekek spontán zenei mozdulatait, amelyek ebből a forrásból, a magzati fejlődésben elindult zenei válaszok mélységeiből fakadnak. Igyekszünk megteremteni azokat a körülményeket, melyek közt felidéződhet és kibontakozhat az éneklés öröme, az értékes zenéhez kapcsolódó mozdulat, kialakulhat a tudatalatti tartalmak erővel segített kreativitás, vele az önkifejezés biztonsága és a kapcsolat-teremtés harmóniája.

A módszer sajátosságai

Alapelvünk az egyén tisztelete, megnyilatkozásainak megbecsülése és biztonságos elfogadása.

A gyermekek zenei hallásának és dallamalkotó improvizációjának segítésére dalainkat a pentatónia hangnemi köréből vesszük. Ez a dallamvilág a magyar népdalok ősi rétegének alapja. Tanult és improvizált dallamaink, valamint foglalkozásaink „zárószertartásai”, búcsúénekei is ilyen dalok.

A zene befogadását, a zenei elmélyülést spontán mozdulatok segítik. Ezekből mozdulatkompozíciók, megjelenítések születnek, melyeket a gyermekek egyénileg vagy szabadon választott társakkal alkotnak.

A zene legelső hatása sokkal mélyebb, mint a tudatos. A zenei mozgás végtelen változatosságával követni tudja az érzelmi élet mozgásának finom árnyalatait. A módszer komplexitása abban áll, hogy a zenei mozgást a gyermek kifejezi „táncban”, ábrázolásban, szavaiban, miközben érzelmeiben együttél e kifejezőmódokkal.

A zenében és a zene hatására történő ún. átváltozások foglalkozásaink egyik leglényegesebb mozzanatát alkotják. A gyermekek kreativitása fejlődik azáltal, hogy saját éleveségüket kivetítik a környező világra, tárgyakat, élőlényeket személyesítenek meg. Miután a gyermekek átváltozásuk tárgyát és az azzal kapcsolatos történetet tetszés szerint választják meg, lehetőségük nyílik arra, hogy önmagukat kifejezzék, és érzelmeik formát kapjanak.

Az érzelmeikkel kísért önkifejezés katarzisélményt nyújt. Mikor a gyermekek megtapasztalják a képzeletükből fellendülő mozgás örömét, mikor eltáncolják örömeiket, fájdalomukat, sőt álmaikat is, akkor valóban katarzisélményben

részesülnek. Célunk, hogy az értékes, tiszta zene segítségével megmutassuk a gyermekeknek a kultúra értékeiben rejlő katarzis-lehetőségeket.

Foglalkozásaink sikere — a katarzisélményhez való eljutás — azon múlik, meg tudjuk-e teremteni azt a belső figyelmet, amiből a gyermekek befogadják a zenét és válaszolnak rá. A belső figyelem felé vezető útnak fontos mozzanata, hogy mit kezdünk a gyermekek ötleteivel, mindazzal, amit ők hoznak az órára.

Tudjuk-e értékelni, beépíteni az óra menetébe anélkül, hogy legfőbb célunktól — a zene befogadásához szükséges csendtől és figyelemtől — eltérítenének? A gyermekek ötletei, órára hozott élményei segítenek megközelíteni azt a zene befogadásához szükséges figyelmet, amit tartalommal ők töltenek meg. Így adjuk meg nekik a lehetőséget, hogy a felszínes zizegésből a csendhez jussanak, és a zene segítségével mélyből fakadó impulzusok kerüljenek elő, melyek alkotássá nemesülnek. A pedagógus részéről ehhez nyitott, rugalmas, gyermekre figyelő, alkalmazkodó gondolkodás és intuíció szükséges. Az órákra való készüléshez rendkívül fontos az előző foglalkozások utólagos átgondolása, a gyermekek különböző helyzetekben történő viselkedésének elemzése. Ezt segítik az órákról készült videófelvetelek.

A zenetanítás oktatási formái általában teljesítménycentrikusak. Kísérletünk pedagógiai célkitűzése azonban nem a teljesítmény, hanem a gyermekek egyéni megnyilvánulási formáira fordított intenzív, együttműködő figyelem.

A zenére történő kreatív válaszadást megelőzi a gyermekdalok, a dallam- és ritmusimprovizációk változatos és örömteli játéka.

Miért szükséges a módszer sérült — jelen esetben vak — gyermekekre történő adaptációja ?

A vak gyermek tapasztalati világa beszűkült, és „a környezet érzékelésének korlátozottsága miatt saját magát sem fedezi fel eléggé, mert nem látja aktivitásának hatását környezetén”. (*Pálhegyi Ferenc: A látás nélkül meghódított világ. Budapest, 1981. 39. o.*) Ennek következménye lehet a fokozott befeléfordulás, ami miatt a gyermek sokkal nehezebben létesít kapcsolatokat, mint látó kortársai.

A módszer alapelve a gyermeki megnyilvánulások értékelése, biztosságot adó elfogadása, az önkifejezés és aktivitás megsegítése. Tevékenységünkben sokféle lehetőséget teremtünk az énekes játékokban, közös mozgáskompozíciókban történő kapcsolatteremtésre. A zenében ez nonverbális úton, érzelmek nyitottságában történik, ezért várhatjuk, hogy maradandó, személyiséget építő élménnyé válik.

A szülők számára a vak gyermek elfogadása sokszor óriási próbatétel. Ennek következménye lehet, hogy a gyermek nem kapja meg azt a szeretetteljes, érintéssel is kifejezett, meleg kapcsolatot, melyre az egészséges fejlődéshez szüksége van.

Módszerünkben az énekek átadásának, mozgáskompozícióknak, megjelenítéseknek, a nonverbális kommunikációnak legfontosabb eszköze az érintés. Természetes helyzeteket kínál arra, hogy a gyermek érintés-szükségletét figyelembe vegye, hiányait pótolja.

A sokféle önkifejezés és az ezekre kapott elfogadás a gyermek biztonságának, identitásának erősödését eredményezi. Ez csökkenti a későbbi elszigetelődés veszélyét.

A környező világ iránti érdeklődés felkeltését szolgálja az is, hogy foglalkozásainkon nem a képességfejlesztés, hanem az élményekből merített „érzelmi tanulás” kap nagyobb hangsúlyt. Amit érzelmi nyitottságban, élményként tapasztal meg a gyermek, arról később nagyobb érdeklődéssel, könnyebben fog ismereteket szerezni.

Figyelmünk középpontjában áll, hogy a vak gyermek köztudottan szegényes, sztereotip mozgását hogyan gazdagítja és emeli ki sémáiból a zene és a megjelenítő képzelet.

A sokszínű-rezgésű, árnyalt, finom hangok és hangszínek megkeresése, megfigyelése, kreatív felhasználása a vak gyermek hallási figyelmének fejlesztéséhez is széles lehetőséget kínál.

Egészségesnek és sérültnek, vaknak és látónak közös nyelve a zene, a mozgás. A közös alkotás örömeiben integrációs törekvéseink is új perspektívát kapnak. Ez a terület kísérletünk kidolgozásra váró feladatai közé tartozik.

Egy óra rendszeresen visszatérő részei — melyek a változatosságban is biztonságos kapaszkodót adnak a gyermeknek — a következők:

1. Bevezető dal

aminek segítségével magam köré gyűjtöm a gyerekeket. A szőnyegen ülve énekelek, így szemmagasságba kerülünk, nem felülről beszélek, énekelek nekik.

2. Névéneklés

Dallamot keresünk a nevünkhöz, amit mozgással, érintéssel is kísérhetünk. Ez a kapcsolatteremtés fontos eszköze. A személyesség varázsán túl nyomon követhető a gyermekek dallam-improvizációjának gazdagodása.

3. Új ének tanítása

Az új éneket mindenkinek egyenként eléneklem. A gyermekekre simogatom a dalt, hogy a zenei lüktetést a bőrükön érezzék.

4. Ritmusimprovizáció

Lehetőséget kínál arra, hogy a gyermekek megismerkedjenek a környezet tárgyainak hangjaival, megfigyeljenek hangárnyalatokat. Különböző mozgásokkal különböző hangszíneket hozunk létre és ritmusokat alkotunk. Ez történhet egyénileg, párosával és csoportban. A „ritmusban beszélgetés” az empátiás figyelem kialakításának is eszköze lehet.

5. Énekes játékok, dramatizálás

Ehhez olyan énekeket választok, melyeknek nincs játékleírása, hogy az a képzeletüket ne kösse meg. A szövegben szereplő élőlények, tárgyak inspirációt adnak az átváltozáshoz, a mozgással történő megjelenítéshez. A játékhoz szükséges instrukciókat improvizált dallammal éneklem. Az énekes játékok kínálják a lehetőséget az elcsendesedésre, a zenehallgatáshoz történő előkészületre. Az „átváltott” gyermekek mesébe szöttek, egymás közelébe bújva várják a zenét.

6. Zenehallgatás, „tánc”

Rövid, 1-2 perces zenerészletet többször meghallgatunk. Fontos, hogy a kiválasztott zenedarab intenzív, érzelmileg telített legyen, esetleg ritmikai különlegességével inspirálja a gyermekeket mozgásra. Az első lejátszásnál ismerkednek a zenével, csendben befogadják, majd a zene hatására folytatódik és továbbszövídik az énekes játékban már elkezdett átváltozás, amit eltáncolnak. Egyéni és csoportos mozgáskompozíciók születhetnek a zene alatt.

7. Történetek

A zene befogadása, eltáncolása közben megtapasztalt élményt a gyermekek gyakran szavaikkal is elmondják. Erre mindig adok lehetőséget, és történeteiket magnóra veszem. Fontos szempontokat kaphatunk így a gyermekek mélyebb megismeréséhez. Kulcsot adhatnak kezünkbe konfliktusok feloldásához.

8. Ábrázolás

A gyermekek a zenében, mozgásban, történetekben átélt élményeket kifejezhetik ábrázolásban is, tapintható eszközök segítségével.

9. Búcsúének

Foglalkozásaink „zárószertartása” ez, amikor kedvenc dalainkból énekelünk. Különös figyelemmel hallgatják, bár megtanulni még nem tudják az ősi stílusú, hajlító népdalokat. Ezek búcsúénekeink között mindig helyet kapnak.

*Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Szurdopedagógiai Tanszék*

A beszédkorrektor-program használata*

KERESZTESSY ÉVA

Hallássérült kisgyermek korai beszédfejlesztését segítő vizuális számítógépes rendszert, az IBM által kifejlesztett „Beszédtükör”-programot használjuk, melynek segítségével ösztönözni lehet őket a tudatos hangadásra, segít a beszédben elkülöníteni a zöngés, zöngétlen hangokat, megtalálni a megfelelő hangmagasságot. A programban választható még a magánhangzók ejtésére irányuló gyakorlatcsoport is. Ez a program jól használható a hallássérült gyermekek beszédindításához, de nagyobbaknál kevésbé hatékony, ugyanis legfeljebb olyan információt kap a használó, hogy helytelen volt az ejtés.

A Magyar Tudományos Akadémia Békésy György Akusztikai Kutatólaboratóriumában *dr. Vicsi Klára* kifejlesztett egy vizuális oktató- és gyakorlórendszert a beszédhibák korrekciójára. A rendszer első része a sziszegő hangok javítására alkalmas. 1993-tól lehetőségem nyílt bekapcsolódni a munkába, s az év végére OTKA-támogatásból tanszékünkre került egy rendszer. A „Beszédkorrektor”-rendszer — ellentétben a „Beszédtükör”-programmal — állandó vizuális és auditív visszajelzést ad használójának a helyes ejtésről és összehasonlítja az általa mondottal; ezek egyidőben láthatók a képernyőn.

* A MAGYE XXII. Országos Szakmai Konferenciáján (1994. június 24-én, Kőszegen) elhangzott előadás

A „Beszédkorrektor” -rendszerrel végzett terápia feladatai

- a helyes kiejtés feltételeinek megteremtése,
- a hang izolált ejtésének kifejlesztése,
- a helyes kiejtés rögzítése hangkapcsolatokban,
- a helyes kiejtés automatizálása
(a helytelen beidegződések megszüntetése).

A modern oktató rendszer újszerűen és játékos módon segít a helyes kiejtés elsajátításában, a hagyományos szurdopedagógiai és logopédiai módszertan szabályait mégis követve.

A „Beszédkorrektor” alkalmazási lehetőségei

A program készítője halló, súlyos beszédhibások és hallássérültek számára javasolta a rendszert, hiszen mindkét esetben fontos, hogy állandó vizuális és akusztikus megerősítést kapjanak a páciensek.

- A halló beszédhibásoknál a rendszer tulajdonképpen nem ad új információt, csak játékosá teszi a gyakorlást.
- A súlyos beszédhibások esetében — akiknek interdentális ejtési hibái vannak, akusztikusan nehezen differenciálnak —, nagy segítséget nyújt a program.

A súlyos hallássérültek esetében a program szerencsésen teszi láthatóvá azokat a hangokat, amelyeket az egyéni hallókészülékek sem tudnak mindenki számára hallhatóvá tenni (s; cs hang 4-6 kHz — sz, c hang 6-8 kHz).

A „Beszédkorrektor” -ral szerzett oktatási tapasztalatok

Ezidáig csak 34, különböző életkorú személlyel tudtam kipróbálni a rendszert. Közülük 9-nek volt szüksége rendszeresen gyakorolni a programmal. (1. tábla)

Az egyéni foglalkozások heti 1-2 alkalommal, 45-60 percben történnek.

VIZSGÁLT CSOPORTOK	HALLÁSÁLLAPOT	BESZÉDÁLLAPOT
A. (4 fő)	Súlyos nagyothallók	Rossz beszédérthetőség
B. (3 fő)	Nagyothallók	Jó beszédérthetőség
C. (2 fő)	Hallók	Interdentális szigmatizmus
D. (25 fő)	Hallók	Enyhe torz ejtés

1. táblázat

Az oktatási rendszer hatékonysága

Ahhoz, hogy a rendszer hasznosságát bebizonyítsuk, vizsgálatunk során az alábbi kérdésekre kerestünk választ:

1. Milyen hamar történik meg az egyes beszédhangok kialakítása?
2. Mennyi idő szükséges a vizsgált hangok automatikussá tételéhez?
3. Ad-e egyszerű lehetőséget a rendszer a kialakított hangok, a jó beszéd megtartására?
4. Milyen a kialakított beszéd minősége?

Megállapíthatjuk, hogy egy-egy beszédhang kialakítása az A, B, D csoportokban már az első alkalommal sikerült. A C csoportban két súlyos interdentális szigmatizmust mutató felnőtt volt, egy-egy hang kialakítása az ő esetükben 3., 4. alkalomra sikerült.

A hangok automatikussá tételéhez szükséges időt tapasztalataink szerint a hagyományos módszerrel összehasonlítva, az állandó vizuális és auditív kontrolltól átlagosan a felére csökkenti. (2. tábla)

VIZSGÁLT CSOPORTOK	A HANGOK AUTOMATIZÁLÓDÁSA
A	hangonként átl. 10-12 alkalommal (a hangok 2/3 része automatizálódott)
B	átlagosan 8-10 alkalommal (minden hang automatizálódott)
C	(időszakos ellenőrzés, gyakorlás) folyamatban van
D	3-5 alkalom után (időszakos ellenőrzés, gyakorlás)

2. táblázat

A „Beszédkorrektor”-rendszer egyszerű lehetőséget biztosít az állandó gyakorlásra, az időszakos ellenőrzésre. A vizsgált személyek között voltak, akiknek minden hangjuk rövid idő alatt automatizálódott, de alkalmanként visszatérnek, és a rendszer ismeretében saját maguk ellenőrizhetik, hogy helyesen ejtik a hangokat.

A kialakított beszéd vizsgált személyeinknél megfelelő volt. A program „Rögzítés” és „Automatizálás” című menüiben szavakban és mondatokban gyakorolhatók a hangok; a páciensnek ezáltal egyidőben kell ügyelnie a beszédtempóra, a hangerősségre és a helyes ejtésre.

Annak ellenére, hogy eddigi vizsgálatunkat igen kisszámú és heterogén csoportokban végeztük, megállapíthatjuk, hogy a „Beszédkorrektor”-rendszer igen hasznos, újszerű, változatos módon segíti a terapeuta munkáját, és egészíti ki a hagyományos logopédiai és szurdologopédiai módszereket, színesebbé teszi a foglalkozásokat.

Irodalom

Vicsi Klára és mtársai.: Beszédkorrektor. In.: Beszédgyógyítás, 1993/2-3. sz. 13-21. p.

A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola fejlesztési stratégiája és programja 2000-ig

1. A főiskola más felsőoktatási intézményektől eltérő, sajátos helyzete és feladatai

1. A főiskola elsődleges feladata a gyógypedagógiai tanárok képzése. *E feladat ellátásában az ország egyedüli képző intézménye*, amelynek sem főiskolai, sem egyetemi szinten nincs testvérintézménye. Ezért munkatársi gárdáját nem tudja más felsőoktatási intézményekből felfrissíteni és felsőoktatás-fejlesztési tennivalóit kizárólag saját, belső erőire támaszkodva kell megoldania.

A főiskolai képzés nem egy életkori szakaszra, meghatározott speciális feladatra vagy meghatározott tantárgyakra történő pedagógiai felkészítésre, hanem több, önálló problémakört alkotó fogyatékosági típus teljes életkort átfogó fejlesztésére képes pedagógusok képzésére és e széles körön belül fogyatékosági típusonként igen sajátos pedagógiai problémák megoldására terjed ki. Ezért a főiskola munkatársainak átfogóbb és ugyanakkor speciálisabb tájékozottsággal kell rendelkezni, mint más pedagógusképző intézményekben. A társintézmény hiánya és a sajátos szakterület a főiskola felsőoktatási tevékenységének fejlesztésekor más felsőoktatási intézményekhez viszonyítva jelentős többletkövetelményeket és többletterheket jelent a főiskola oktatói számára.

2. A gyógypedagógia szakterületét más felsőoktatási vagy kutatóintézményben nem művelik, ezért a főiskola *a gyógypedagógiai kutatások és a tudósképzés egyedüli országos centruma is*. A tudósképzés eddigi rendszerében a Tudományos Minősítő Bizottság a főiskolát képzőhelynek nyilvánította, ahol évtizedeken át hazai és külföldi aspiránsok felkészítése folyt. Az új felsőoktatási törvény és a tudományos minősítés korábbi rendszerének megszűnése ezt a gyakorlatot megszüntette. A főiskola továbbra is folytatni fogja nemzetközi

együttműködéssel végzett, nemzetközi színvonalú kutatásait, azonban főiskolai státusza ennek ellenére mégis ki fogja zárni a tudósképzés hazai rendszeréből. Ez az ellentmondásos helyzet azáltal oldható fel, ha a főiskola a következő években egyetemi képzési jogosítványokat kap és ezáltal visszaállíthatja a korábbi tudósképzés gyakorlatát.

3. A gyógypedagógiai tanárok többsége közoktatási intézményekben, főként a fogyatékosok különböző iskoláiban dolgozik. Más területektől eltérően a gyógypedagógiai iskolák pedagógiai fejlesztésének nincs hazai intézménye. Ennek hiányában a *főiskolának* — bár elsődleges feladata a tanárképzés —, *igen jelentős szerepet kell vállalnia a közoktatás területén dolgozó gyógypedagógiai intézmények pedagógiai fejlesztésében is*. Távolosan és a probléma közoktatás területén történő jövőbeni megoldásától függően meg kell határozni, hogy a főiskolának, mint intézménynek milyen feladatokat kell ellátnia a közoktatás-fejlesztés állami feladatai közül. Jelenleg a főiskola munkatársai az iskolák számára készül tantervek, tankönyvek, segédanyagok stb. írásában más pedagógusképző intézményeknél jelentősen nagyobb arányban vesznek részt és ez a lekötöttség korlátozza a főiskola fejlesztésében való feladatvállalásukat.

4. A főiskola anyagi eszközeinek elosztásakor jelentős többletterhet jelent az, hogy *a főiskola könyvtára a gyógypedagógia hazai szakirodalmának egyedüli bázisa*. A főiskola könyvtárán kívül az ország egyetlen szakkönyvtárának sincs jelentős, modern gyógypedagógiai gyűjteménye. A szakterület fejlesztéséhez szükséges modern külföldi szakirodalom a főiskola könyvtárában található fel. E sajátos helyzet miatt az elmúlt évtizedben a főiskolának a szakirodalmi bázis szintentartására jelentősen nagyobb pénzeszközöket kellett felhasználnia, mint más felsőoktatási intézményeknek. A könyv-és folyóiratbeszerzés költségeinek ugrásszerű növekedése miatt a jövőben a főiskola éves költségvetésében a könyvtárfejlesztés számára külön többlettámogatást kell biztosítani.

2000-ig a főiskola sajátos helyzetéből fakadó, csak a főiskola szellemi erőforrásaival és eszközeivel megoldható, országos szintű, szakterület-fejlesztési feladatokat, oktatáspolitikai irányítással be kell építeni a főiskola állami feladatai közé és ellátásukra a főiskolának külön költségvetési támogatást kell biztosítani.

A felsőoktatási képző funkcióhoz rendelt normatív támogatással a főiskola az évtizedek során kialakult többletfeladatait már nem tudja ellátni és ez visszavetheti a főiskola fejlődését.

II. A képzés és kutatás tartalmi fejlesztése

1. A gyógypedagógus tevékenységi területeinek alakulása 2000-ig

A főiskola, bár tanárokat képez, a gyógypedagógiai tanár feladatköre és kompetenciája tágabb és más, mint az általános és középiskolai tanaré. A gyógypedagógus a fejlesztést nemcsak iskolai keretek között, hagyományos tanári minőségben végzi, hanem már az iskoláskor előtt igen alacsony életkorban és az iskola után, felnőttkorban is. A hagyományos fejlesztési és iskolai feladatok mellett ellátja a fogyatékos gyermekek nevelő családok szaktanácsadását és gondozását, és az élet számtalan területén, az oktatásügyi intézményeken túl egészségügyi, igazságügyi stb. intézményekben a fogyatékos emberekkel kapcsolatos szakmai kérdésekben általános fogyatékosügyügyi kompetenciával rendelkezik. E szakmai kompetencia világszerte két irányban változik. Egyrészt egyre több élethelyzetben, intézményben és külső szakterületen jelentkezik gyógypedagógiai szaktudás iránti igény, másrészt a gyógypedagógia hagyományos munkaterületei a szaktudás erősebb specializálódásával szemben támasztanak új követelményeket. A képzésnek a következő évtizedben a széleskörű általános és a szűkebb körű specializált szaktudással szembeni elvárásokat kell majd egyidőben és egyre magasabb színvonalon kielégítenie.

A képzésnek igazodnia kell majd azokhoz a szaktudásbeli követelményekhez is, amelyeket az új közoktatási törvény fogalmazott meg. (A korai fejlesztésből adódó feladatok, szabad iskolaválasztás, 10 osztályos alapfokú iskola, az első iskoláztatási szakasz 6 osztályra való kiterjesztése és a jövőbeni tanítóképzés ehhez való illeszkedése, a pedagógiai szakszolgáltatások kiépítése stb.).

A közoktatási törvény pedagógusi kompetenciát alakító hatásai közül a képzésnek a jövőben elsősorban a fogyatékos és nem fogyatékos tanulók együttes, integrált (inkluzív) iskolai nevelésének új lehetőségeihez kell igazodnia. A gyógypedagógusnak fel kell készülnie a közvetlen feladatmegoldó szerep mellett a többi pedagógusok fogyatékos gyermekekkel való foglalkozásának irányítására, a szaktanácsadásra, a gyógypedagógiai szaktudás különböző szinteken történő multiplikatív továbbadására. A jövő útja az, hogy a fogyatékos gyermek a fejlődéséhez szükséges segítséget ne csak a fogyatékosok elkülönített iskoláiban és ne csak a gyógypedagógusoktól kapja meg, hanem egyre inkább az ép gyermekek közösségében a többi pedagógustól is. Erre a világszerte egyre inkább előtérbe kerülő új feladatra a közoktatás munkásait és a pedagógusképző intézményeket a főiskolának kell felkészítenie. A gyógypedagógus kompetenciakörének bővülésével és átalakulásával egyidőben a főiskolának mint intézménynek is a gyógypedagógus-képzésnél szélesebb körre kell

kiterjesznie multiplikátori funkcióit és feltétlenül feladatot kell vállalnia a pedagógusképzésen belül megjelenő gyógypedagógiai kompetenciakörök ki-munkálásában és ezen ismeretsoportok oktatásához a személyi feltételek ki-alakításában.

2. A képzés szintjének fejlesztése

A főiskola fennállása óta tanárképző intézmény, 1928 óta 4 éves képzési idővel képez gyógypedagógiai tanárokat. A gyógypedagógus-képzés hazánktól eltérően világszerte egyetemi szinten folyik. A főiskola külföldi testvérintézményei a gyógypedagógus-képzés területén mind egyetemek. A főiskola múltja, hazai és külföldi elismertsége, képzési színvonala, tudományos aktivitása, a tudósképzésben való több évtizedes gyakorlata, sajátos sokirányú feladatai és a pedagógusképzés megújításában megoldandó feladatai mind abba az irányba mutatnak, hogy a főiskola a következő években alapítsa meg a gyógypedagógus-képzés egyetemi szakját és ezen a szakon indítsa meg a gyógypedagógus-képzést.

Öt évvel ezelőtt a főiskola hozzákezdett a nappali tagozatos gyógypedagógus-képzés teljes átalakításához. A képzés mind a hat szakján kidolgozta az új tanterveket és két évvel ezelőtt elindította az új tanterv szerinti képzést. A tantervi munkálatoknál figyelembe vette a gyógypedagógus tevékenységi területeinek jövőbeni alakulását, valamint azt a távolabbi célt, hogy a képzési reform tapasztalatai készítsék elő az egyetemi szintű képzés kidolgozását.

Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzést a főiskola az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karával együttműködve kívánja megindítani. Ennek előkészítéseként a főiskola és az egyetem kidolgozta a 4 éves főiskolai szintű gyógypedagógus-képzésre épülő 2 éves, egyetemi speciálpedagógusi diplomát adó képzés tantervét és a képzést az elmúlt tanévben az ELTE a főiskolával együttműködve megindította.

Jelenleg folynak az Eötvös Loránd Tudományegyetem által megalapítandó egyetemi gyógypedagógus szak jogi és tartalmi előkészítésének munkálatai. A két intézmény a felsőoktatási törvény jogi kereteihez igazodva fogja együttműködési szerződését megkötni az okleveles gyógypedagógus egyetemi szakjának megalapítására, megindítására és a képzésre. A tervek szerint 1995/96-ban induló egyetemi szintű okleveles gyógypedagógus-képzés fokozatosan felváltaná a főiskolai szintű képzést, amely 2000-re szűnne meg.

3. A szociálismunkás-képzés helyzete és fejlesztése

A felsőoktatási intézmények közül először a főiskola ismerte fel a szociális szakemberképzés területén fennálló hiányt és 1972-ben levelező formában megindította a szociálisszervező-képzést. Ezekre a hagyományokra támaszkodva más felsőoktatási intézményekkel együtt a főiskola is megindította nappali tagozaton az általános szociálismunkás-képzést az 1990/91-es tanévben. Az általános szociálismunkás-képzés az indítás óta eltelt négy évben kiépítette teljes rendszerét, kialakította korszerű tantervét, melyben igyekezett megőrizni a szociálisszervező-képzés hagyományait és követte az általános szociálismunkás-képzés országos irányelveit. A nappali általános szociálismunkás-képzést a főiskola nem kívánja egyetemi szintre emelni. A szakemberszükséglet erőteljes jelentkezése és a szociális törvény előírásai miatt a főiskolának 2000-ig növelnie kell a képzésbe bevont nappali tagozatos hallgatók számát, és megfelelő személyi fejlesztéssel biztosítani kell levelező tagozaton vagy távoktatás formájában, esetleg új, kihelyezett tagozatok létesítésével a képzés bővítését.

4. A továbbképzések fejlesztése

A továbbképzés felsőoktatási törvényben előírt új formáit a gyógypedagógus-képzésben és az általános szociálismunkás-képzésben a következő években kell kialakítani. Mindkét szakterületen igen erős igény jelentkezik a továbbképzésre.

A pedagógus-továbbképzés eddigi állami rendszerében a főiskola az elmúlt években egyre nagyobb szerepet vállalt. A gyógypedagógiai szakismeretek iránti igény egyre szélesebb körű jelentkezését jelzi az, hogy az 1994/95-ös tanévben a felsőoktatási intézmények által végzett tanfolyami szintű pedagógus-továbbképzés egyharmadát — mintegy 900 pedagógus továbbképzését — a főiskola fogja teljesíteni. Különösen nagy az igény az óvónők és a tanítók körében a gyógypedagógiai szakismeretek továbbképzés formájában történő megszerzésére.

A főiskola jelenleg nagy erőfeszítéseket tesz a szakirányú (szakosító) továbbképzések rendszerének kidolgozására és az e rendszeren belül működő szakok létrehozására. A gyógypedagógus-képzés területén az elmúlt évben négy szakirányú képzés terve készült el és több szakirány kidolgozása folyik az általános szociálismunkás-képzésben. Az egyetemi szintű szociálismunkás-képzést posztgraduális szinten szakosító formában kívánjuk bevezetni a Kosuth Lajos Tudományegyetem Szociológiai Tanszékével együttműködve. En-

nek előkészületi munkái elkezdődtek. A két intézmény a felsőoktatási törvény jogi kereteihez igazodva fogja együttműködési szerződését megkötni egyetemi szintű posztgraduális képzés akkreditálási engedélyeztetése érdekében.

A posztszekunderi képzésben a főiskolának nincsenek hagyományai és létszámnövelés nélkül ezen a területen a következő években nem is várható lényeges előrelépés.

5. A képzés formáinak fejlesztése

A gyógypedagógus-képzés és az általános szociálismunkás-képzés alapformája a következő években is a nappali tagozatos képzés marad. Emellett azonban a főiskolának 2000-ig fenn kell tartania, sőt fejlesztenie kell a nem nappali tagozatos képzés formáit is. Erre azért van szükség, mert a köznevelési törvény előírja, hogy a gyógypedagógiai intézményekben csak gyógypedagógusi végzettségű szakemberek dolgozhatnak. A szakember-ellátottság szintje jelenleg 60-65 %-os. Képzésre vár kb. 2000, már az intézményekben dolgozó kolléga, akik többsége valamilyen pedagógus-diplomával rendelkezik, de hiányzik a gyógypedagógus-végzettsége. Ezt a feladatot a főiskola csak jelentős többlettámogatás biztosítása esetén tudja ellátni. A levelező tagozaton folyó képzés fenntartásához és fejlesztéséhez a főiskolának a jelenleginél hatékonyabb képzési formákra kell áttérnie. Országos intézmény lévén a főiskola — a többi pedagógiai képzőintézménytől eltérően — a levelező képzést nem tudja regionális jelleggel megoldani. A nagy távolságok miatt a képzés igen költséges. Ez a körülmény és a képzési volumen növelésének szükségessége több év óta napirenden tartja azt a kérdést, hogy a gyógypedagógus-képzés egyes területeit át lehet-e adni más pedagógusképző intézménynek. Ezt a megoldást megfelelő feltételek esetén a főiskola is támogatja. Ennek érdekében Debrecenben és Kaposváron kihelyezett tagozatokat működtet és igyekszik elősegíteni, hogy ezekben az intézményekben is kialakuljanak a gyógypedagógus-képzés személyi és infrastrukturális feltételei. A feltételek hiányos megléte miatt azonban a főiskola csak több éves előkészítés, a külső oktató személyzet több éves felkészítése után, kb. 2000-től lát lehetőséget arra, hogy a gyógypedagógus-képzés egyes szakterületeken más felsőoktatási intézményekben is megindulhasson.

A főiskola át kíván térni a hagyományos levelező oktatásról a távoktatásra. A távoktatás feltételeinek megteremtése igen munka- és költségigényes. Ezért a főiskola ezt az áttérést csak akkor tudja vállalni, ha ehhez központi támogatást kap.

6. A kutatás fejlesztése

A főiskola az állami költségvetésből a tudományos kutatás támogatásához csak a laboratóriumok és a már meglévő eszközök használatát tudja biztosítani. A tudományos kutatás évek óta a pályázatokból származó pénzforrások segítségével folyik. Az 1993/94. tanévben a főiskolán 10 OTKA kutatás, 4 TEMPUS project, a FEFA 2 korábbi fordulóján elnyert pályázatos kutatások, valamint 17 egyéb pénzforrásból támogatott pályázatos kutatás folyt. Mindez azt jelzi, hogy a főiskola igazodott a kutatás-finanszírozás új, pályázatos rendjéhez és abban eredményesen részt vesz. A pályázatos rendszer működése azonban minden előnye ellenére több hátránnyal is jár. A pályázatos kutatások igen nehezen szervezhetők egységes koncepció alapján építkező, összehangolt intézményi kutatási tervbe. A pályázatok tematikus megkötöttségei, az elnyerhetőség, az oktatói aktivitás, a zsűrizés szempontjai igen esetlegesek, és ezért az intézményfejlesztéshez szükséges kutatási prioritásokat az intézmény nem tudja érvényre juttatni. Ezért elengedhetetlenül szükséges, hogy 2000-ig a költségvetésben is jelenjen meg az intézmény által kezelhető kutatásfejlesztési támogatás, amely lehetővé teszi azt, hogy a kutatói érdeklődésen és szándékon túl a kutatásokban a testületileg megítélt prioritások is érvényre jussanak.

A számítógépes technika a fogyatékosok rehabilitációjának lehetőségeit ugrásszerűen kitágította. Ezen a területen a komputer technika más területeihez hasonlóan 2000-ig robbanásszerű fejlődés várható. Ezt a fejlődést a főiskola csak akkor tudja követni, ha kutató-laboratóriumainak eszközállománya 2000-ig lecserélődik.

Hazai társintézmények hiányában a főiskolának a jövőben is elsősorban külföldi testvérintézményekkel, illetve kutatóhelyekkel kell fejleszteni kutatási kapcsolatait. Az ehhez szükséges számítógépes rendszer kiépítése megindult és 2000-ig biztosítani kell a folyamatos működéshez szükséges feltételeket. A számítógépes információkhoz való folyamatos hozzáférés jelentős költségcsökkentő tényező és a szakterületi modernizáció elengedhetetlen követelménye.

III. A főiskola hallgatói és oktató létszámának fejlesztése

1. A diplomás gyógypedagógusok iránti igény évtizedek óta nagyobb, mint amit a főiskola nappali és levelező tagozatos képzésével ki tud elégíteni. Ennek egyik jele az, hogy a közoktatás területén működő gyógypedagógiai intézményekben jelenleg kb. 2000 olyan pedagógiai végzettségű szakember dolgozik, akinek nincs meg a törvény által előírt gyógypedagógiai végzettsége. A főiskola

1956-tól csaknem 10 ezer gyógypedagógiai tanári diplomát adott ki és a közoktatás területén jelenleg megközelítően 4000 diplomás gyógypedagógus működik. A kiadott diplomák számának és a közoktatás területén jelenleg működő gyógypedagógusok számának igen nagy eltérése jelzi azt, hogy a munkaerőszükséglet oldaláról 2000-ig milyen tendenciákra lehet számítani. Továbbra is növekedni fog azoknak a gyógypedagógusoknak a száma, akik nem a közoktatás területén helyezkednek el, hanem a fogyatékosokkal való foglalkozás más szakmai szektoraiban, illetve a fogyatékosokkal csak közvetettebben érintkező szakmai területeken. Azzal is számolni kell, hogy a gyógypedagógusi diploma a különböző humán szakmák (szociológia, pszichológia stb.) erős differenciálódása és professzionalizálódása ellenére még ma is az egyik igen jól konvertálható diploma a humán munkakörökben. Emiatt a hallgatók jelentős része a diplomáját a fogyatékoságüggyel egyáltalán nem érintkező foglalkozási ágakban fogja kamatoztatni. Az évtizedes tapasztalatok alapján mindebből az következik, hogy a főiskolának ahhoz, hogy a köznevelés területén jelentkező munkaerőszükségletet ki tudja elégíteni — figyelembe véve a közoktatási törvény új előírásait is —, 2000-ig meg kellene dupláznia a nappali tagozatos képzési kapacitását.

A főiskolának az 1993/94. évi tanévben a gyógypedagógus-képzésben a nappali tagozaton és a levelező tagozaton megközelítőleg 500-500 és a szociális szakemberképzésben a nappali és a levelező tagozaton 150-250 hallgatója volt.

A munkaerőszükséglet kielégítéséhez a nappali tagozatra felvett hallgatók létszámát évente legalább 10-15 %-kal növelni kellene. A képzés során jelenleg igen kismértékű a nappali tagozaton a lemorzsolódás. A főiskola a jövőben törekedni akar a képzés közbeni erőteljesebb szelekcióra és a felvettek, illetve diplomát kapók arányának kedvezőbb kialakítására. Ehhez azonban a nappali tagozatos felvételi keretszám még erősebb növelési üteme szükséges.

2. A főiskola személyi állományának fejlesztése

A főiskolának az 1993/94-es tanévben közalkalmazotti munkaviszonyban 82 főállású és 16 részfoglalkozású oktatója volt. A főfoglalkozású oktatók mintegy egynegyede kandidátusi vagy nagydoktori minősítéssel rendelkeznek. Az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés megindításában elsősorban ezek a minősített oktatók vesznek részt.

A képzés és a kutatás színvonalának emeléséhez és a főiskola sokirányú szakértői és tudományos feladatainak megoldásához elengedhetetlenül szüksé-

ges, hogy 2000-ig a meglévő személyi állomány legalább fele Ph.D fokozatot szerezzen és a főiskolai tanárok kérjék egyetemi habilitációjukat.

A nappali tagozatos hallgatók számának figyelembevételével az oktató-hallgató arány 1/6, a teljes hallgató-létszámot figyelembe véve az arány 1/12.

A képzés jellege már most is, de a jövőben még erősebben megkívánja a kiscsoportos oktatást. A képzés szakmai specialitásai miatt a főiskola közalkalmazotti munkaviszonyon kívül évente nagyszámú — csaknem 100 — külső előadót foglalkoztat.

A szakterület sajátosságai miatt ezeken az arányokon a jövőben sem lehet változtatni, sőt az egyetemi szintű képzéshez az oktató-hallgató arány kismértékű javítása szükséges.

Az oktatás döntő módon kiscsoportos jellege következtében a hallgató-létszám tervezett évenkénti 10-15 %-os növekedésével párhuzamosan az oktató-létszám évenkénti 5 %-os növelése szükséges. A főiskolán 1989 óta nem történt oktatói létszámfejlesztés, a személyi állomány frissítése csaknem megállt.

Ahhoz, hogy a főiskola megnövekedett képzési és kutatási feladatait el tudja látni, főállású oktatói állományát 2000-ig 20-25 új oktatói státusz létesítésével kell fejleszteni.

IV. A főiskola infrastruktúrájának fejlesztése

1. A főiskola épülete, elhelyezése

A főiskola jelenleg három telephelyen működik. Két központi épülete a VII. kerületben, a Bethlen Gábor téren és a Damjanich utcában van, a szociálmunkás-képzés céljaira a Villányi úti Konferenciaközpontban több emeletet bérel.

A főiskola elhelyezési körülményei jelenleg rendkívül rosszak, oktatási és munkatársi helyiségei zsúfoltak. Az elmúlt 10 évben csak felújítás és igen kismértékű (kb. 600 m² alapterületű) épületfejlesztés történt. A minisztérium már 10 évvel ezelőtt határozatot hozott arról, hogy a Bethlen Gábor téri telken felépít egy többemeletes épületet, ahol a főiskola modern könyvtárát, oktatási helyiségeit és munkatársi szobáit lehet kialakítani. Az építkezés azonban azért nem indult meg, mert időközben kiderült, hogy a főiskola Bethlen Gábor téri épületét az Izraelita Hitközség visszaigényelte. Emiatt az elmúlt 4 évben a Bethlen Gábor téri épületben minden egyéb lehetséges és szükséges átalakítás is leállt. Többszöri egyeztető tárgyalások után az a megoldás körvonalazódott, hogy a főiskola a Külkereskedelmi Főiskola szovjet laktanyákból kialakítandó

új épületeinek elkészülte és kiköltözése után — legkorábban 1996-ban vagy 1997-ben — a Külkereskedelmi Főiskola jelenlegi két épületét fogja megkapni. A főiskolának az átköltözés után az új két épületben a laboratóriumok, speciális diagnosztikus és fejlesztő helyiségek kialakításához megközelítőleg közel fél-milliárd forintnyi támogatásra lesz szüksége.

A főiskola jelenlegi épületei még kismértékű hallgatói létszámnövekedést sem tesznek lehetővé. A főiskolának ezért már az 1994/95. tanévtől kezdve növelnie kell a bérelt oktatási helyiségek számát. A növekedő helyiségbérlethez a főiskolának évente fokozatosan növekvő többlettámogatást kell kapnia.

2. A kutatási infrastruktúra fejlesztése

Ezen a területen a legsürgetőbb feladat a főiskola kutató-laboratóriumainak teljes komputerizációja, a TCP/IP hálózat továbbfejlesztése, a rehabilitációs célú számítógépes eljárások külföldről történő átvétele és meghonosítása, a külföldön előállított, számítógéppel vezérelt rehabilitációs eszközök beszerzése, a nagy külföldi számítógépes adatbankokhoz való közvetlen hozzáférés lehetőségének kiépítése internet protocol-on keresztül.

A könyvtári szolgáltatások területén a főiskola az országban egyedülálló előrelépést tett és a könyvtári szolgáltatásokra adaptálta az amerikai SUN számítógépes rendszert. 10 ezer újabban beszerzett dokumentum MARC szabvány szerinti számítógépes feldolgozása ez év nyarán fejeződik be és a rendszert szeptembertől kezdve már használhatják a főiskola oktatói és hallgatói.

3. A diákjóléti infrastruktúra fejlesztése

A főiskolának nincs üdülője és menzája, és két tornatermén kívül más sportlétesítménye. Nincsenek más létesítmények sem a hallgatók, sem a dolgozók kulturális szabadidő-eltöltésére.

A főiskola kollégiuma a Damjanich utcai épületben 1981-től működik. A kollégium eredetileg 144 fő elhelyezésére nyújtott lehetőséget. Az évek során a kiszolgáló helyiségek átalakításával az induláskori 144-ről 170 főre növeltük a kollégiumi lakók számát. Ez a szám a Damjanich utcában tovább már nem növelhető. A gondok enyhítésére az elmúlt években a Művelődési és Közoktatási Minisztérium segítségével a Műegyetem gondozásában lévő kollégiumokban kaptunk változó számban 20-25 férőhelyet. Az általános szociálismunkás-képzés megindításakor további férőhelyeket igényeltünk. Ennek eredménye-

ként a külső kollégiumokban elhelyezett hallgatók számát sikerült 100 főre emelni.

Jelenleg 150 hallgató lakik a Nagytétényi úti kollégiumban, ami a Műegyetem kezelésében áll.

Végső soron a főiskola nappali tagozatos hallgatói közül 320 fő él kollégiumban, akik közül csak 170 főt tudunk a főiskola saját, Damjanich utcai kollégiumában elhelyezni. A hallgatói létszám növelése csak akkor valósítható meg, ha a minisztérium továbbra is biztosítja a külső kollégiumokban az eddigi keretszámot és ezt a keretet a hallgatói létszámnöveléssel arányosan évente növeli.

V. A szervezeti és irányítási rendszer korszerűsítése

A rendszerváltás után a főiskola differenciálatlan igazgatási és adminisztrációs szervezetet örökölt. Nem volt és ma sincs személyzeti, jogi, külügyi osztálya vagy csoportja. A főiskola intézményi autonómiájának növekedésével a nemzetközi kapcsolatok szervezése, számtalan jogi kérdés megoldása, a közalkalmazotti munkaviszonnyal kapcsolatos problémák rendezése stb., mind a főiskola hatáskörébe került. Ez az öröndetes decentralizálás mára már megoldhatatlan feladatokat jelent a főiskola egyetlen hivatala számára. A főiskola adminisztratív személyzetének bérezése a főiskolán kívüli bérekkel összehasonlítva rendkívül alacsony. Nagy a fluktuáció és a főiskola a meglévő státuszokra sem tud felsőoktatási színvonalon dolgozó adminisztratív munkatársakat találni. Az adminisztratív apparátus létszámfejlesztése nélkül a főiskola saját erőiből nem tud ezen a helyzeten változtatni.

A főiskola fejlesztéséhez elengedhetetlen a jelenlegi adminisztratív apparátus teljes korszerűsítése, átalakítása és azoknak az új szervezeti egységeknek a kialakítása, amelyek nélkül a főiskola megnövekedett intézményi feladatait nem tudja ellátni.

A szervezetfejlesztés területén a főiskola megtette az első lépéseket a főiskola gazdasági apparátusának és az ELTE gazdasági apparátusának az összekapcsolására. Ehhez a szervezetfejlesztési lépéshez az első időben anyagi támogatás szükséges.

2000-ig a főiskolának újra át kell gondolnia és újjá kell szerveznie a gyakorlati képzés terepeit és a gyakorló intézményeket. A gyakorlati képzés intézményei és terepei részben a közoktatás, részben az egészségügy területein helyezkednek el. A vizsgálatral és tanácsadással foglalkozó főiskolai gyakorló

intézmények a gyakorlati képzés mellett részben szolgáltató intézmények is. 2000-ig ki kell dolgozni ezen intézmények szolgáltatásaihoz kapcsolódó külső finanszírozási módokat, részben a szolgáltatásokat igénybevevők költségtérítése, részben a társadalombiztosítás útján, részben az önkormányzatoktól történő finanszírozás révén.

Annak ellenére, hogy az utóbbi években jelentősen megnövekedtek a főiskola továbbképzési feladatai, a létszámfejlesztés hiánya miatt a főiskola nem tudott kialakítani továbbképzéssel foglalkozó szervezeti egységet. A jogi, személyzeti, nemzetközi feladatokhoz kapcsolódó szervezetfejlesztés mellett a továbbképzési feladatok ellátása is főiskolai szintű, átfogó szervezeti egység kialakítását igényli.

VI. A főiskola bekapcsolódása a Budapesti Universitas szervezetébe

A főiskolai képzés korszerűsítési törekvései, az egyetemi szintű gyógypedagógus-képzés megalapítása és megindítása, a rendelkezésre álló eszközök, személyi és tárgyi feltételek jobb kihasználása mind arra ösztönzik a főiskolát, hogy kapcsolódjon be egy átfogóbb felsőoktatási szervezeti egységbe.

Az intézményi integrációhoz a főiskola már két évvel ezelőtt megtette az első lépéseket. Az Eötvös Loránd Tudományegyetem rektora és a főiskola főigazgatója megállapodott az egyetem és a főiskola képzési együttműködésének létrehozásában. Ezután indult meg az egyetemen a gyógypedagógusi diplomára épülő speciális pedagógusi képzés, az okleveles gyógypedagógus-képzés kidolgozása és a két intézmény gazdasági tevékenységének összehangolása.

A képzési kooperáció továbbfejlesztését jelenleg a jogi szabályozók hiánya akadályozza.

Budapest, 1994. június 29.

Dr. Illyés Sándor

EGYÜTTMŰKÖDÉSEINK

Vakok Óvodája, Általános Iskolája és Diákotthona (Budapest)

Múzeumpedagógia*

— Együttműködés múzeumokkal és más intézményekkel —

GÖLLESZ ZOLTÁN

A MAGYE és a Magyar Népművelők Egyesülete 1989. június 23-án tanácskozást tartott az érzékszervi sérültek és mozgáskorlátozottak kulturális integrációja témában Gödöllőn. Az ülésen született ajánlásokat (lásd: melléklet) megküldték a művelődési, valamint a szociális és egészségügyi minisztériumoknak.

Az idézett ajánlás pontosan öt éve került megfogalmazásra, öt év a politikai változásokkal együtt elegendő volt ahhoz, hogy érződjön is rajta, nem a jelenben íródott. A szándék azóta is változatlan, legfeljebb a szavak lehetnek mások a „verbális csomagolás változó divatja” szerint.

Öt év elegendő a számvetésre, vizsgálódásra

Igaz ugyan, hogy a vak gyermekek számára szervezett múzeumi szakkörökről és programokról, a látássérültek múzeumpedagógiájának elmúlt több mint öt évéről, a múzeum, mint szolgáltató és a látássérültek, mint jogos igénylők viszonyáról kellene beszélnem, de mégis csak röviden tenném, hogy időm maradjon szubjektív következtetésekre, némi morgolódásra és persze tervek és remények felvillantására.

A Vakok Általános Iskolája nem utolsósorban vezetőinek köszönhetően büszkélkedhet olyan külső szakemberek rendszeres együttműködésével, akik bár nem szakmabeliek, de felfedezték saját szakmájuk és a miénk közötti

* A MAGYE XXII. Országos Szakmai Konferenciáján (1994. június 24-én, Kőszegen) elhangzott előadás

összefüggést. Ebben a körben jelentős szereplők a múzeumiak: *Szoleczky Emese, Felföldi Andrea, Bíró Friderika* és mások. Szándékoltan mondom múzeumiakat, mert kezdetben a múzeumok ún. közművelődési szakembereivel kerültünk kapcsolatba, időközben viszont a legtöbb ilyen szakembernek megváltoztak a körülményei. Bővült feladatkörük, vagy más feladatokat kaptak. Néhány múzeum bizonyos funkciók szintentartása érdekében egyszerűen megszabadult népművelőjétől, akit nélkülözhetőbbnek ítélt, mint a múzeológust vagy a restaurátort. Jellegük miatt ezeket a státuszokat nehezebb is lesz visszaszerezni vagy visszaalakítani, ha indokolni kell, miért szeretnének holnap végre a költségvetés levezésében mélyebbre meríteni. A múzeumok házatáján végbemenő kedvezőtlen változások egy külön előadást is megérdemelnének.

Az idézett ajánlásban a felülről megfogalmazott intézményközi kooperációban említett egyik: a közművelődési intézményrendszer az elmúlt öt évben a létért vergődve váltott funkciót. A vállalati vagy szakszervezeti fenntartású művelődési házak többsége eladásra került vagy megszűnt működni. A többiek sorsa a megyei vagy helyi önkormányzatok jóindulatától függ jelenleg is. Funkcióváltásuk röviden úgy jellemezhető, hogy a közösségi művelődés háttérbe szorult működésükben. Rendezvényeik struktúrájában a bevétel a meghatározó szempont. Másrészt jogosítványokat szereztek arra, hogy a legkülönbözőbb képzésekkel foglalkozzanak, mint például munkanélküliek átképzése. A divatnak megfelelően sokan foglalkozik kultúra helyett természetgyógyászati, asztrológiai stb. tanfolyamok, szolgáltatások fenntartásával.

A kooperáció lehetőségei így az öt évvel ezelőtti állapotokhoz mérten jelentősen beszűkültek, másrészt aktuálisan regionális alulról szerveződő megközelítés a célszerűbb. Mint szervezőnek, ezt nehéz bevallanom, de az akkori tanácskozás nem keltette fel egyik szakma érdeklődését sem oly mértékben, hogy közvetlen eredményekről is beszámolhatnék.

Tágabban értelmezve mindazt, ami a közművelődési terület vonatkozásában tanulsága volt az utóbbi öt évnek, néhány megállapításra érzem magam feljósítva, melyek a következők:

a gyógypedagógia, mint szakma, egyre inkább túlmutat a speciális nevelőoktató munka önmagában való értelmezésén;

a rehabilitáció sem a rehabilitációs szakemberek magánügye többé. Szemléletváltásra lenne szükség, amely bátran kimondja, hogy minden szakmának, és nemcsak azoknak, amelyek közvetlenül szociológiai vonatkozásokkal bírnak, természetszerű feladata a rehabilitáció. Jelenleg evidenciaként kezeljük azt a tényt, hogy az egészségügynek, a társadalombiztosí-

tásnak és a közoktatásnak (az integrált oktatás révén egyre jelentősebb mértékben) közvetlen kapcsolata van a rehabilitációval. Ugyanakkor még mindig nem természetes számunkra, hogy ezt hasonlóképpen megköveteljük a közművelődéstől, a felnőttképzéstől, a felsőoktatástól, a termelői és kereskedelmi szférától.

Hozzunk néhány példát e rendkívül szerteágazó területről: említhetjük az akadálymentes köz- és lakóépületeket, amely az építészképzés és az építészeti szakemberek lelkén szárad. A nyomdák és kiadók nem kielégítő részvételét Braille-írástól gondozásában (bár van néhány jó példa is). A hallássérültek kegyeiért sem kellő mértékben versengenek a gyártók és forgalmazók, akik a vizuális képzési segédletekben vagy szórakoztatásban érdekeltek. Számos szolgáltatás elérhetetlen a mozgáskorlátozottak számára, mint például a fodrászüzletek sem felkészültek kerekesszékes vendég fogadására. De ha csupán a saját területünkön maradunk, hosszasan sorolhatjuk az apróságokat: a tapintható jelekkel ellátott lifthező gombokat, amelyekre a felvonóiparnak kellene figyelnie. Az automata mosógépek programozása, kezelése is nagy gondot jelent a látássérülteknek mindaddig, amíg a gyártók figyelmen kívül hagyják a speciális igényeket. Bonyolultabb műszaki cikkek mellett sem találhatunk Braille kezelési útmutatót, vagy a gyakorta azonos csomagolású, más-más gyógyszerek dobozán sem fedezhetünk fel tapintható megkülönböztető jeleket. Közösen mosolyoghatunk az ötezres bankjegy majdnem olvasható Braille-feliratán és bánkódhatunk a különböző címletek összetéveszthetőségén.

Csak az időt rabolnám további példákkal. Ami már ezekből is érzékelhető, szinte valamennyi szakma vonatkozásában megtalálhatjuk azokat a kapcsolódási pontokat, amelyek értelemszerűen hozzájárulhatnak a sérültek mind teljesebb társadalmi integrációjához.

Nem szeretném persze megsérteni azokat az együttműködő szakmákat, amelyek már tettek lépéseket ebben az irányban. Példának hozható itt a Magyar Posta, amely a látássérültek számára az igényeket megközelítő szolgáltatásokat nyújt, viszont nem hallgatható el, hogy hazánkban nincsenek olyan nyilvános telefonfülkék, amiket a mozgáskorlátozottak könnyen vagy egyáltalán használhatnának. Az ide vonatkozó nyugateurópai példák mindannyiunk számára ismeretesebbek.

Amikor a szakmaközi kapcsolatokról beszélünk, megállapíthatjuk, hogy a jelenlegiek kevésnek bizonyulnak, hogy az érdekvédelmi szervezeteket még mindig az a gyakorlat hátráltatja, hogy kezdeményeznie, tolazkodnia kell a legtöbb esetben. A Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége is

finanszírozóként kell, hogy fellépjen egy-egy új lehetőség megteremtése érdekében. Ezért futószalagon készülnek a pályázatok, amelyekben az indoklás szinte mindig átolvasatlan és értelmetlen marad, mert a döntésre jogosultak az igényelt összegek alapján döntenek. Ritkán fordul elő, hogy az érdekegyeztetéseket követően a szövetség véleménye szerint tesznek lépéseket, vagy szakértőnek kéri fel a szövetséget a döntéselőkészítésben.

Visszatérve a Vakok Általános Iskolája és a múzeumok kapcsolatára, a név szerint is említett szakemberek felkészültsége és lelkesedése a zálog a további együttműködésre. A kapcsolatok bár az adott múzeumok főigazgatóinak hallgatólagos jóváhagyása mellett zajlanak, iskolánk igazgatóját hivatalból még egyetlen esetben sem keresték meg e főigazgatók. Ha dolgozójuk egyéb okból nem tudta folytatni munkáját (pl. gyesre ment), a foglalkozásokat kénytelenek voltunk szüneteltetni. Ez számomra azt jelzi, hogy bármennyire is szeretnénk, voltaképpen nem intézményekkel állunk kapcsolatban, csupán remek szakemberekkel, akiknek főnökeik megengedik vagy inkább eltűrik, hogy értünk legyenek.

Az értünk is tevő szakemberek (nemcsak a múzeumokban) a szó valós értelmében nélkülözhetetlenek, mert az intézmények, ahol dolgoznak, nem deklarálják alapfeladataik egyikének azt, amit csinálnak. Elismerik amit tesznek, de nem intézményesül az egyébként gyakorlatban bevált funkció.

Örülök, mert kapcsolataink működnek és szomorkodom, mert nem láttam egyetlen munkaköri leírást vagy szerződést sem, amely szerint a múzeumi kulturális szakembernek feladata a látássérültek művelődésével foglalkozni, a könyvtárosnak feladata a súlyosan mozgáskorlátozottak kihelyezett vagy postai kölcsönzését biztosítani, az úszómesternek, hogy szakszerű segítséget nyújtson a sérült látogatóknak.

Kétkedem abban is, hogy a könyvtárosképzésben szó esik sajátos igényű sérült olvasókról, vagy éppen az úszómesterképzés tananyagában arról, hogy fokozott figyelemmel kell lenni, ha látássérült vagy hallássérült van a medencében.

Tehát ismét:

a rehabilitáció nem a rehabilitációs szakemberek magánügye többé.

A Vakok Általános Iskolájában tapasztaltuk, hogy az együttműködésnek rendszere önmagában nem elégíti ki minden igényünket és nevelő munkánkat sem egészíti ki olyan mértékben, ahogy azt korszerűnek gondolnánk. Ezért

külső kapcsolataink bővítése mellett iskolánkat nyitott, rendezvényeket, programokat, tanfolyamokat befogadó intézménnyé szeretnénk formálni.

A *Soros Alapítvány* egyik célkitűzésével, a közösségi iskola névre hallgató intézményforma hazai gyakorlatba való adaptálásával találkozott ez a szándékunk. Jelenleg az alapítvány támogatásával három közösségi iskola működik Magyarországon. A Soros Alapítvány pozitívan fogadta a közösségi iskolahálózatba való belépési szándékunkat és a tanári testület, a szülők képviselői, valamint az iskolánkhoz szorosan kapcsolódó „Szól a szív...” alapítvány kuratóriumi tagja is egyetértettek tervünkkel.

Amennyiben fenntartónkkal, a Fővárosi Önkormányzattal is sikerül elfogadtatnunk terveinket, a következő tanév folyamán közösségi iskolává alakulhatunk.

MNE—MAGYE

Melléklet

Ajánlás

A Magyar Népművelők Egyesülete és a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete közös rendezésében — 1989. június 23-án volt — tanácskozásának ajánlása a Művelődési Minisztérium, illetve a Szociális és Egészségügyi Minisztérium számára

Adjanak ki egy programadó elvi nyilatkozatot az irányításuk, illetve felügyeletük alá tartozó intézmények számára, amely...

1. ismerteti a kulturális integráció alapvető *célkitűzéseit*,
2. tájékoztat arról, hogy az egyes intézménytípusoknak, illetve szakterületeknek e célkitűzése érdekében *mit kellene vállalniuk*,
3. felszólít a szakmaközi *kooperációra*,

4. sürgeti a konkrét intézményközi *együttműködések létrehozását*,
5. kilátásba helyezi a kulturális integrációval összefüggő *módszertani kutatások és kísérletek tárcaszintű támogatását*,
6. az irányba hat, hogy a pedagógusok, népművelők és szociális munkások *képzésében az integráció témakörei súlyuknak megfelelő helyet kapjanak*,
7. biztosítékot ad arra, hogy a kulturális integrációban érdekeltek a feladatot ne kampányszerűen, hanem *hosszútávú programként* vállalják fel,
8. végül biztosítékot ad arra is, hogy a kulturális integráció megvalósítását *kezdemenyezi, figyelemmel kíséri és segíti*.

A tanácskozás javasolja, hogy a fenti elvi nyilatkozat jusson el:

- a gyógypedagógiai intézményekhez,
- a közművelődési intézményekhez,
- a sérültek szociális intézményeihez,
- a sérültek érdekvédelmi intézményeihez,
- a megfelelő felsőoktatási- és képzőintézményekhez,
- valamint minden olyan intézményhez, szervezethez vagy szakemberekhez, amelyek és akik hozzájárulhatnak a kulturális integráció sikeréhez.

Gödöllő, 1989. június 23.

A tanácskozás résztvevői

TANULMÁNYÚT, tapasztalatcsere

Három hét egy német gyermekotthonban

**Evangelische Kinder —
und Jugendhäuser „Blaukreuzwäldchän”
in Münster**

A FEFA (Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz Alap) jóvoltából alkalmam volt három hetet egy münsteri gyermekotthonban eltölteni. Feladatom volt olyan ötletek, tapasztalatok szerzése, amelyekkel az itthoni gyermekotthonok életét egy kissé meg lehetne változtatni, könnyebbé, családiasabbá lehetne tenni.

Mint minden téren, itt is óriásiak a különbségek a két ország között. (Itt szeretném megjegyezni, hogy elsőéves lévén, nem vagyok 100 %-ig tisztában otthonaink állapotával. Ebbéli ismereteim tanárain, ismerőseim elmondásából erednek.) Úgy gondolom, hogy nagyon jó helyzetben vannak az ott otthonban nevelkedő gyermekek. Természetesen az ottani jó helyzet nagyban köszönhető az anyagi háttérnek, amely nem nevezhető szegénynek. A legtöbb jó dolog a pénz függvénye, és éppen ezért a meghonosítása némi akadályba ütközne. Ezért szeretném a hangsúlyt azokra a tapasztalataimra, élményeimre helyezni, amelyek nem elsősorban pénzfüggőek, és így könnyebben átvehetőek, nálunk is megvalósíthatóak. Természetesen az anyagiakról is írok, de ezt elsősorban a „teljes képért” teszem.

Bekerülés egy gyermekotthonba

A bekerülésnek két módja van:

1. A szülő(k) kérvényezésére

A szülőnek lehetősége van a gyámhatósághoz (Jugendamt) fordulni azzal, hogy gyermekének nem képes megadni azt, amit ő elképzelt és ezért szeretné, hogy gyermeke gyermekotthonban legyen elhelyezve. Persze ez nem megy gyorsan. A legtöbb ilyen kérvény az anyagi problémát jelöli meg okként. Ekkor lehetőség van különböző segélyek kérésére, igénybevételére. Különböző kíná-

latokkal keresik fel a családot a gyámhatóság pszichológusai, de elsősorban szociális munkásai (!). Ha ezek nem vezetnek eredményre, összeül egy team (segítségkonferencia keretében), amelyben részt vesz pszichológus, a gyámhatóság képviselője, a családdal foglalkozó szociális munkás és a szülő(k). Ezen a konferencián felsorakoztatják az eddig kínált lehetőségeket, az elért eredményeket, mérlegelik a kilátásokat, és így döntenek.

A gyermek otthonba adása természetesen nem jelent lemondást a gyermekről. A szülő bármikor látogathatja, hétvégére hazaviheti a gyermekét. Ezzel a döntésével megmaradnak szülői jogai, de a gyermeket tovább nevelni mégis az adott intézmény fogja, szülői jogokkal. (Pl. jogában áll az intézménynek a gyermeket más iskolába adni, ha azt nem a gyermek képességeinek megfelelőnek ítéli, akár a szülő akarata ellenére is.)

2. A szülő(k) beleegyezése nélkül

A gyámhatóságnak jogában áll a gyermeket szülői beleegyezés nélkül is elvenni. Németországban is viták folynak arról, hogy hol az a határ, amikor ezt megtehetik. Egy biztos, hogy ezen a határon egyértelműen túl van, ha a gyermeket otthon fizikailag vagy szexuálisan bántalmazzák, vagy a szülő(k) alkoholisták vagy kábítószerfüggők mivoltuk miatt képtelenek a gyermekkel törődni, neki a szükséges lehetőségeket biztosítani.

Ebben az esetben is összeül a segítségkonferencia, de a szülő nélkül, és döntenek. Ám ezt a döntést félévente-évente felülvizsgálják, hogy azok az állapotok uralkodnak-e az adott családban, mint amelyek a döntés meghozatalakor. Ha jelentős változás mutatható ki, akkor hajlandó a bizottság akár döntésének megváltoztatására is. Természetesen a családdal állandóan tartják a kapcsolatot, tanácsokat adnak, ha szükséges terápiákat javasolnak, ha kell a szülőknek és a gyermeknek is.

Ez a „gyermekfelvétel” viszonylag gyorsan: 4-12 hét alatt lezajlik.

Az, hogy a gyermek melyik otthonba kerül, függ a lakóhelyétől; a személyiségétől, problémájától; a szülők anyagi helyzetétől, lehetőségeitől. A szülőknek ugyanis mindig fizetni kell gyermekük után. Ez persze különböző. A jelképes díjtól a több ezer márka/hóig terjed. A gyermekért nemcsak a szülő fizet, hanem — a nagyobb összeget — a gyámhatóság is. Ha a gyermek nem helyi intézetben kerül elhelyezésre, hanem más városban, a pénzt a gyermek szülei városának gyámhatósága utalja át az otthon részére.

Bentlakásos csoportok

Miután a gyermek bekerült az intézménybe, meg kell találni neki a megfelelő csoportot. Ez függ a gyermek korától, problémájától. Ebben az intézményben 5 bentlakásos csoport volt. Három a főépületben, kettő kihelyezve a városhoz csatolt két faluba.

1. Bentlakásos csoportok a főépületben: 9 fő/csoport
8-15 éves korig

Munkaerő/csoport

4 szociál- v. gyógypedagógus

Személyzet:

1 fő korai szolgálat 6-8-ig; feladata a gyermekek ébresztése, reggeliztetése, iskolába engedése;

1 szakácsnő, 4 órás munkakörben;

1 takarítónő, ugyancsak 4 órás munkakörben.

2. Kihelyezett bentlakásos csoportok
6-7 éves gyermek/csoport részére, akiknek nincs visszaút a családba.

Munkaerő/csoport

3 pedagógus,

1 gazdasági segítő,

1 civil-szolgálatos, akinek háztartási feladata van.

3. Fiatalkorúak bentlakásos csoportja (1)
16-19 évesek részére, akiknek célja az önálló élet. Erre nevelik őket nevelőik. Ha a fiatalkorú nagy lesz, el kell hagynia az otthont. De nem teszik ki az utcára. Ez a gyermekotthon pl. lakásokat bérel a városban. Ezekbe a lakásokba költözhetnek be az ezt megérdemlő nagykorúak.

Az intézmény a főbérlő, a gyermek az albérlő. Az induláshoz az otthon 2-3000 márka értékben felszereli a lakást, a gyermek igényei szerint (pl. hűtő, mosógép, tv). Az újdonsült nagykorút időről-időre felkeresik: megnézik, hogy boldogul, meg tud-e állni saját lábán. Ha meg, egy idő után — 1-2 év — főbérlő válhat belőle. Ha nem, lehetősége van még egy darabig a csoporttal élni.

Egy bentlakásos csoport élete — egy hét a Gruppe Grün-ben —

Lehetőségem volt a három hétből egyet ebben a ragyogó kis csoportban eltölteni. Szabadidőmet is ezzel a csoporttal töltöttem, mert nagyon a szívemhez nőttek a gyermekek is, a nevelők is.

Napirend

6.⁰⁰ - 8.⁰⁰

„Korai szolgálatossal” reggeli, indulás az iskolába.

8.⁰⁰ - 12.⁰⁰

Takarítónő, szakácsnő. Sem nevelő, sem gyermek nincs a csoportban.

12.⁰⁰-re jön a beosztott nevelő.

12.³⁰

Minden nap (!) megbeszélés az összes bentlakásos csoportnak. A megbeszélést vezeti az intézmény igazgatója (!). Ezzel mindenki naprakész, mindenki tud mindenről; melyik csoportban kinek ment a hasa, kinek vannak gondjai az iskolában... stb.

13.⁰⁰

Közös ebéd az addigra hazaérkező gyermekekkel.

13.⁰⁰ - 15.⁰⁰

Csendes pihenő. Ezen idő alatt a gyermekeknek saját szobájukban kell tartózkodniuk. Ekkor csinálják meg a házi feladatot, ha szükséges, nevelők segítségével.

15.⁰⁰ - 18.⁰⁰ Délutáni program(ok)

18.⁰⁰ Közös vacsora

19.¹⁵ - 22.⁰⁰

A gyermek korához igazított, olykor általuk meghatározott időben fekvés.

A hét minden napjára be van osztva, hogy ki milyen feladatot végez: konyhaszolgálat, fehérnemű szortírozása, hétvégén ki mit takarít ki.

Hétvégén nincs intézményes főzés. Így a gyermekek, nevelők segítségével, önállóan főznek. Ők döntenek el, hogy mit szeretnének enni, hogy ahhoz mi kell. A szükséges nyersanyagokat nekik kell beszerezni.

A hét egy napján összeül a csoport, és elkészítik egy hétre előre a „Heti tervet”.

Név	Hétfő		Kedd		Szerda		Csütörtök		Péntek		Szombat	
	de.	du.	de.	du.	de.	du.	de.	du.	de.	du.	de.	du.
<i>Jancsi</i>												
<i>Éva</i>												
<i>Pisti</i>												

Mindenkinek meg kell mondani, hogy melyik délután, melyik este mit szeretne csinálni, milyen programja van.

Az volt a tapasztalatom, hogy ezt nem tartják be következetesen a gyermekekkel, mivel ezek a gyermekek viszonylag kicsik voltak (8-13 év).

Hetente egy alkalommal, egy másik este szintén összeülnek a gyermekek és nevelőik. Ez az úgynevezett „csoportmegbeszélés”. Az egyik nevelő végigkérdezi az egész társaságot, hogy kinek van mondanivalója. Mindenkinek van lehetősége szólni annyi témában, ahányat először megjelölt. *De csak annyiszor!* (Ez a tervezést segíti, gondolkodni kell.) Ezen a megbeszélésen szó esik mindenről. A csoport életéről. Ekkor beszélnek meg a gyermekek számára kínos dolgokat is, pl. egymás samponjának elhasználása, a szobák rendjének állapota, esetlegesen felmerülő szexuális problémák.

A csoport egy soktestvéres családként működik, így minden témának helye van! Az elmondottakról a „csoportmegbeszéléses füzetbe” jegyzőkönyv kerül.

Nagyon tetszett, hogy a gyermekek tegezik nevelőiket. Ez közel sem jelenti azt, hogy tiszteletlenek lennének velük.

Bár van külön nagy konyha a főépületben, a csoportokban mégis külön főznek. Az ok nagyon egyszerű: ahogy a gyermekek jönnek haza az iskolából, a szakácsnőt a legtöbbször a csoport konyhájában találják. Bátran bemehetnek, belenézhetnek a fazékba, kérdezhetnek. Akárcsak otthon... Kis dolog, de mégis óriási lépés.

Egy napközi csoport élete
— egy hét a HTG-Nord-ban* —

Ez az intézmény 4 HTG-csoportot működtet. Kettő a főépületben van, kettő a város egy-egy negyedében. A városban lévő csoportok felmérés alapján jöttek létre. Igény mutatkozott rá, létrehozták. Ebbe a csoportba a gyermekek az iskolából jönnek. Itt ebédelnek, megcsinálják a házi feladatokat, délután valami program (pl. mozi, úszás, torna... stb.). Este 18-kor hazamenetel. Ebben a csoportban olyan gyermekek voltak, akiknek beilleszkedési problémáik voltak, főleg túlzott agresszivitásuk miatt.

A csoportba 7 gyermek járt. Három nevelő volt velük. A csoporthoz tartozott még egy pszichológus, aki a családokat látogatta, és a gyermekek viselkedésének miértjére kereste a választ, majd a szülőknek változtatásokat javasolt.

Ezen csoportokat is az intézmény igazgatója személyesen ellenőrzi.

Rendszeres, közös megbeszélések
az egyes csoportok külön felkérésére:

1. A napi csoportok minden nap összejönnek, ha csak 10 percre is. Informálják egymást az elmúlt napról.
2. A napközis csoportok kéthavonta töltenek együtt egy délelőttöt.
3. Összoldozói megbeszélés, amelyen minden pedagógus részt vesz; havonta ül össze.
4. Összoldozói értekezlet, amelyen az intézmény minden dolgozója részt vesz; 1 alkalommal van évente.

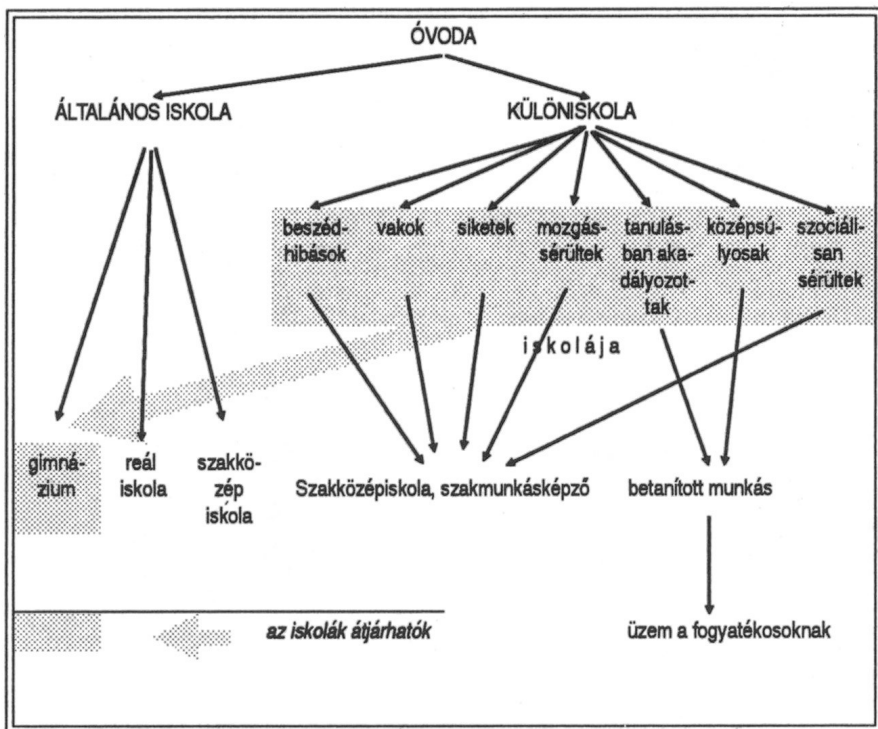
Az intézmény igazgatója, pszichológusa, pedagógiai vezetője, egymástól függetlenül járja sorba a csoportokat. Egy csoport egy délelőtt. Ekkor minden gyermek egyesével kerül sorra. Megbeszélik fejlődését, a további tennivalókat.

Nagyon tudatosan szervezett, jó légkörű munkahely. Szakmailag is jó helyen áll. Mindenki tudja a dolgát és ezt természetesnek veszi. Talán azért olyan jó a légkör, mert mindenki csak a saját dolgaival foglalkozik, de azzal teljes erőbedobással.

* HTG = Heilpädagogik Tagesgruppe — „gyógypedagógiai napközi”

A fogyatékos gyermekek képzése

A gyermekek óvodában egy tesztet írnak, melyet bizottság bírál el. Ez a bizottság javasol iskolát a gyermeknek. (1. ábra) A szülőnek jogában áll a javaslatot nem elfogadni.



1. ábra

Az üzemeket törvény kötelezi, hogy az üzem nagyságához mérten köteles bizonyos százalékban fogyatékos foglalkoztatni. Ha ezt nem teszi, büntetést fizet, amiből az állam el tudja látni fogyatékosait.

Iskolakötelezettség 6-16 éves kor közt van. Az ún. különiskolákban az átlagos osztálylétszám: 10 (!). A gyermekek 9-10. osztályig maradnak a különiskolában, onnan van lehetőségük továbbtanulni.

Az egész társadalom felfogása más a fogyatékosokkal szemben. Csak egy néhány példa: a buszmegállóban Braille-írással is megtalálható a menetrend; az emlékműveknél úgyszintén találkozhatunk a látásfogyatékosok számára készített táblákkal; a buszokon külön hely van a tolókosik részére, itt ki lehet kötni a tolókosit; jelzőgomb ülésmagasságban is található; a tolókosik helye előtti ajtó közepén nincs korlát (!); a pályaudvarokon, repülőtereken, sőt, az utcai nyilvános WC-ben is 3 ajtó van — nők, férfiak, mozgássérültek; a mozgássérültek WC-je (amennyire én meg tudom állapítani) nagyon jól használható. A társadalom befogadja a fogyatékosokat, segíti őket. A lépcső melletti lejtő természetes. (Ez szerintem odafigyelés kérdése.)

Természetesen nem azt mondom, hogy Németországban minden tökéletes, nálunk pedig minden rossz. Eszem ágában sincs! Én csak azt mondom, hogy jobban oda KELL figyelni fogyatékosainkra. Szerintem már az odafigyelés is sokban segít, segítené beilleszkedésüket.

Németországban

képzett nevelők dolgoznak a gyermekotthonokban

A német gyermekotthonokban nem dolgozhat „amatőr”. Szabály írja elő, hogy csak szakképzett munkaerőt foglalkoztathatnak. Nem biztos, hogy a nevelő rendelkezik diplomával, mégis maga mögött tudhat legalább három évet, amelyet a szakma elsajátításával töltött. Természetesen lehetőség van a magasabb fokú végzettség elérésére, diploma megszerzésére.

Mindegy, hogy melyik iskolatípust keresi föl a hallgató, sok gyakorlat, praktikus, használható tanácsok jelentik a képzést. Az otthonban dolgozó nevelők képzése az itthoni szakközépiskolai diákok képzéséhez hasonló. Szakiskola a neve. Még a tanulmányok megkezdése előtt el kell tölteni 1 évet egy otthonban, ún. „előpraktikum” néven. Ezalatt nyugodtan elgondolkodhat a hallgató, hogy valóban ez-e az a szakma, amit hivatásul választ. Ezt az egy évet félállású alkalmazottként tölti az otthonban. Ezáltal nincs maximálisan lekötve és a fennmaradó másik fél állást egy másik „előpraktikus” kihasználhatja. Ez az otthonnak is jó gazdaságilag. Előpraktikusi helyet is pályázni kell. Az otthon illetékes embere beszélget el a jelentkezőkkel. Sok a pályázó (60-80), kevés a hely (10-20).

Ezután következhet a képzés, amely bőven tarkított gyakorlattal. Ebben az iskolatípusban a képzés inkább gyakorlati, életszerű. Az elméleti képzés az egyetem privilégiuma marad.

Az iskolát a nevelőjelölt szakérettségivel zárja. Ezután újból négy évet kell egy otthonban eltöltenie, egy ún. „elismerési évet”, „szakmai praktikusként”. Az egy év eltelte után kapja meg a nevelő az állami elismerést, amellyel főállású nevelőként dolgozhat. Ilyenkor optimális esetben 20-21 éves.

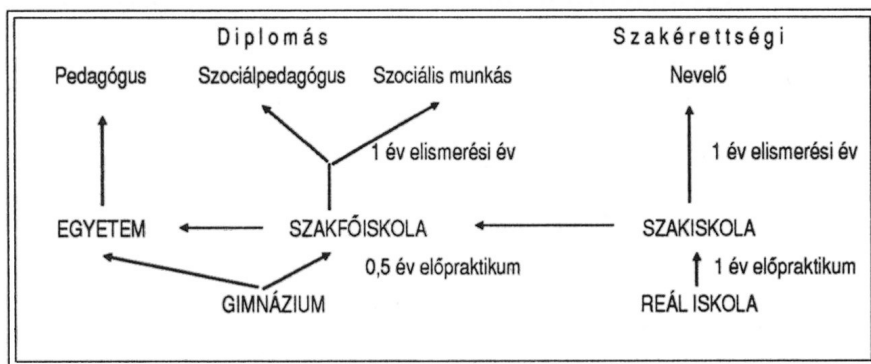
Ezt a szakközépiskolát a „gyengébb iskolákból” jövő hallgatók választják. A gimnázium elvégzése után is lehetőség van nevelőnek tanulni egy magasabb fokú, diplomát adó iskolában, a szakfőiskolában. „Diplomás szociálpedagógus” és „diplomás szociális munkást” képeznek.

Ez az iskola fél év „előpraktikummal” kezdődik. Ezt követi ugyancsak gyakorlati ismeretszerzést jelentő 3,5 év képzés. A sikeres írásbeli diplomamunka (szakdolgozat) után itt is egy évet kell „szakmai praktikusként” eltölteni egy otthonban. Egy év elteltével kaphatja meg a hallgató az állami elismerést. A hallgató ekkor kb. 24 éves.

Természetesen lehetősége van a szakközépiskolát végzett nevelőnek is a szakfőiskola elvégzésére. Engedménye annyi, hogy nem kell előpraktikumot csinálnia.

A gimnáziumot végzett tanulók részére két lehetőség van: vagy az előbb leírt út, vagy egyetemre mennek, ahol „diplomás pedagógusaként fejezik be tanulmányukat.

A szakfőiskolát végzetteknek is lehetőségük van egyetemre menni. (2. ábra)



2. ábra

Ez a képzési forma nálunk nincs meg. Esetleg a pszichopedagógus rendelkezik azzal a tudással, amellyel otthonban élő gyermekeket nevelni lehet. De mivel a legtöbb pszichopedagógus más szakkal is rendelkezik, nem nevelőként fog elhelyezkedni egy gyermekotthonban. Ott van még a szociális munkás. Ez

a fogalom (szakma) nálunk még nagyon új, fiatal. És mint minden fiatal dolgot, nehezen veszik komolyan, nehezen tekintik partnernek. Ez azt jelenti, hogy az otthonban foglalkoztatott nevelőink nagyrésze nem szakirányú képzettséggel rendelkezik. Ha szerencsénk van a gyermekeknek, óvónő vagy tanító a nevelőjük, esetleg egészségügyi szakközépiskolát végzett ápolónő. Kevésbé szerencsés esetben érettségivel rendelkező nevelőt kapnak.

Természetesen nem azt mondom, hogy a gyermekotthoni nevelők nem értenek a munkájukhoz, hiszen ez a hivatás is, a tanári pálya is csak bizonyos fokig tanítható, tanulható.



Ezzel az írással azt kívántam elérni, hogy a T. Olvasóban felébresszem azt a gondolatot, hogy nem lenne-e érdemes egy „nevelőotthoni nevelőképző” szakközépiskolát, vagy a tanítóképző- és óvónőképző főiskolákon egy „nevelőotthoni nevelő” szakot elindítani ezért, hogy azok a gyermekek, fiatalok, akiknek valami balszerencse folytán nem adatott meg a lehetőség, hogy egészséges családban nőjenek fel, a lehető legképzettebb embereket kapják, akik megtaníthatják őket Élni...

Dombóvári Péter



NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK

Európa Fórum — 1995

Második alkalommal került sorra az Európai Speciális Pedagógiai Egyesület (EASE) és a magyar, a szlovák és a cseh gyógy-(speciális)pedagógiai országos egyesületek, illetve a három ország három egyetemének, főiskolájának (Bárcki Gusztáv Gyógy- (speciális)pedagógiai Tanárképző Főiskola, Comenius Egyetem - Pozsony, Károly Egyetem - Prága) közös rendezésében az Európa Fórumra Losoncon, 1995. június 5. és 10. között.

A három rendező ország 40-40 szakembert küldhetett ki, ezen kívül német, dán, angol, olasz, belga, USA-beli, bolgár, lengyel szakemberek vettek részt a nagyszabású rendezvényen. A magyar csoport mégis nagyobb volt 40-nél, ami részben az előadók, moderátorok és fordítók népes csoportjának volt köszönhető, részben annak a ténynek, hogy elsősorban a hallássérültek hazai intézményeiből többen „ugrottak” át 1-2 napra. Az egyhetes program megnyitásának napján 2 külföldi előadás hangzott el az illetékes minisztériumok és felsőoktatási intézmények képviselőinek üdvözlő szavai után. Az angol *Hegarty* professzor az európai speciális pedagógia jelen helyzetéről és távlatairól szolt az integrált, ill. inkluzív oktatást helyezve a középpontba. Az amerikai *Borkowski* professzor előadásának a címe: „A metakogníció alkalmazása a speciális pedagógiai osztályban” volt. Metakogníción a tanulási stratégiák tudatosításának folyamatát értette, mely nyomkövethető felmérései során nagyban elősegítette pl. az értelmi fogyatékosok tanulását.

A fórum második napján a hallgatóság 3-3 párhuzamos előadásból választhatott. Az érintett témák a következők voltak:

korai fejlesztés — szülőszerep (svájci előadó),
integrált oktatás (dán előadó),
szülők - szakemberek kapcsolata (amerikai előadó),
mozgásban akadályozott gyermekek (német előadó),
az operatív gondolkodás fejlesztése tanulásban vagy értelmileg
akadályozott gyermekeknél (olasz előadó),
diszlexiás tanulók (angol előadó),
hallássérültek auditív-verbális fejlesztése (német előadó),

tanítás és szociális tanulás (cseh előadó),
vak és gyengénlátó gyermekek integrált fejlesztése és segítése
(német előadó).

A következő három nap délelőttjént 8 workshop közül választhattak az előadók: a főbb fogyatékosági típusoknak megfelelő témákról, valamint az integrációról, a korai fejlesztésről, a diszlexiáról, és az oktatási intézmények és a szociális közösség kapcsolatáról volt szó.

Két workshopot magyar szakemberek — *Rosta Katalin - Dékány Judit* páros és *Csányi Yvonne* — vezettek.

Ugyanezen napok délutánjain ún. szabad programok voltak, melyekre előzetesen nem kellett feliratkozni. Közel 30 lehetőséget kínált a program (pl. művészeti terápiát, játék- és drámaterápiát, különböző fejlesztő foglalkozásokat). Az elméleti és gyakorlatiasabb témák között szerepelt *Karsai Gizella* pantomimművész aktív részvételre invitáló foglalkozása is. Sok érdeklődő sajnálta, hogy ezeket a délutáni programokat egyáltalán nem fordították. A pénteki, utolsó napon a három rendező egyesület képviselői összegezték benyomásaikat a plénum előtt.

E sorok írója részt vett azon a megbeszélésen, mely a jövő évi tervekre vonatkozott. Az EASE elnöksége a brüsszeli székhelyű Európa Bizottságnál pályázott az Európa Fórum fennmaradása és kiszélesítése érdekében. A pályázat, úgy tűnik, sikerrel járt. Az 1995/96-os tanévben 36 fő (12-12 magyar, cseh, ill. szlovák) továbbképzésére kerülhet sor a „tanácsadás” témájában. A képzés nemzetközi előadókkal 2 évig zajlana évente három alkalommal (2 x 3 nap és az Európa Fórum egy hete). Szó volt arról, hogy szülőket is bevonnánk a képzésben résztvevők csoportjába. A kijelölt személyeket az egyes országok minisztériumi illetékesei is jóváhagynák. A továbbképzés nagy érdeklődést váltott ki a hallgatóságban.

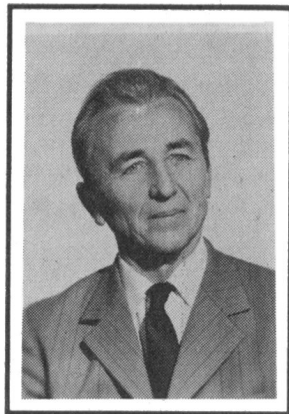
Egészen feltétlenül hasznosnak éreztük a sokféle információt biztosító 5 napos eseményt, s reméljük, hogy az újszerű kezdeményezés a jövőben is folytatódik.

Dr. Csányi Yvonne

IN MEMORIAM

Kovács István (1923 - 1995)

A debreceni Bárczi Gusztáv Általános Iskola és Diákotthon 1953-tól 1983-ig volt igazgatója, a Magyar Pedagógiai Társaság gyógypedagógiai szekciójának volt elnöke 1995. január 30-án elhunyt. Utolsó útjára városa és megyéje gyógypedagógusai, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola és a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete képviselőiben jelen volt kollégái is elkísérték. A debreceni köztemetőben, 1995. február 10-én Majorné Szathmári Erzsébet és Szabó Imre mondtak búcsúszavakat.



„Ha derék, kiváló emberek jelenlétükkel kis időre felélénkítették házunkat és szellemük lobogásával lelkünket is felhevítették... úgy búcsújuk után mindig üressé válik a világ.”

Most üressé válik mindazok számára, akik ismerték *Kovács István* Maróthy-díjas gyógypedagógust, a debreceni Bárczi Gusztáv Általános Iskola és Diákotthon nyugalmazott igazgatóját. Eltávozott az a gyógypedagógus, akinek nevéhez fűződik a II. világháború utáni Hajdú-Bihar megyei gyógypedagógiai intézményrendszer szakmai kiépítése. Debrecen városában pedig olyan bázisintézmény alapítója volt, amelynek szellemi kisugárzása országosan is magasszintű volt.

Az általa 30 évig vezetett iskola gyermekszerető, humánus gyógyítva-nevelő légkörben váltak gyógypedagógussá számosan, és tekintik ma is szakmai pályafutásukat meghatározó bölcsőnek ezt az intézményt a gyógypedagógusi hivatás nagyjai közül számosan.

Intézményvezetői munkássága alatt lett a Debreceni Gyógypedagógiai Intézet egy születendő, új iskolatípus (a foglalkoztató iskola) bölcsője. *Kovács István*, a világhírű orvos-gyógypedagógus *Bárczi Gusztáv* tanítványa, az 1963-ban elkészült foglalkoztató-iskolai tantervvel és tankönyvcsaláddal beírta a nevét a magyar gyógypedagógia történetébe.

Született 1923-ban Nagyfalun. Élt és alkotott Debrecenben 1950-től ez év január 30-ig, amikor megállt a szíve.

Emlékét kegyelettel őrizzük!

*A debreceni Bárczi Gusztáv Általános Iskola és Diákotthon
nevelőtestülete és dolgozói nevében*

Majorné Szathmári Erzsébet



Dr. Ábrahámné Györök Margit

(1955 - 1995)

Folyóiratunkban még nem is volt módunkban gratulálni Margitnak, a Parlamentben Göncz Árpád elnök úrtól 1995. április 13-án átvett, a „Magyar Köztársaság Aranyérme” kitüntetéséhez, amikor megtudtuk a megdöbbentő hírt: 40. életévében eltávozott közülünk! Nagyon értékes, aktív szakmai életutat járt be e rövidre szabott időben.

Ábrahámné Györök Margit, középiskolai tanulmányai befejezése után a Mozgáskorlátozottak Egyesületei Országos Szervezete (MEOSZ) egyik területi egységénél vállalt munkát. A feladatvégzésből rövidesen hivatás lett. Egyre többet, tartalmilag jobbat akart tenni a rábízottakért, ezért beiratkozott a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolára, ahol szomatopedagógia-szakos gyógypedagógusként szerzett diplomát.

A MEOSZ támogatásával kezdte meg olyan mozgássérült gyermekek fejlesztését, akik állapotuk, vagy éppen lakóhelyük távolsága miatt nem részesülhetnek a szakintézmények nevelő-oktató munkájából. A kezdeti elgondolásokból mára országos hálózat fejlődött: az *Országos Utazó Szakmai Szolgálat*.

Margit munkaközösséget szervezett a résztvevőkből, s nagy hozzáértéssel, szakmaszeretettel irányította a *Mozgáskorlátozottak integrációját segítő pedagógusok munkaközösségét*. S hogy mindez fennakadás nélkül, gördülékenyen megvalósulhasson, létrehozta a „*Bice Bóca Alapítványt*”. Fáradhatatlan volt a szervezésben, a rendezvények, a táborozások létrehozásában. S tette mindezt kedvesen, szerényen, de nagyon határozottan a nap minden órájában.

A fogyatékosokért tevékenykedő országos szakmai szervezetek közül tizenhatan — köztük a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete is — létrehoztuk a Gyógypedagógiai Érdekegyeztető Fórumot (GYÉF), hogy a felmerülő kérdésekben egységesen képviseljük a ránkbízottak érdekeit. A GYÉF soros elnöki rendszerben működik, mely funkciót Margit egy olyan nehéz időszakban vállalta fel és látta el kiválóan, amikor hozzákezdünk a Köznevelési Törvény vitájához és átalakításához. A MAGYE munkájában 1987 óta vett részt a *mozgásfogyatékoságügyi szakosztály* keretében. Szakmai konferenciáinkon rendszeresen tartott előadásokat, publikációi szaklapunkban, a Gyógypedagógiai Szemlében megjelentek. Területének kiváló ismerője volt, s igen jó kapcsolatot alakított ki munkatársaival és a gyermekekkel.

Temetése 1995. június 7-én volt. A Budapest, X., Szent László templom plébánosának szertartása után dr. Chikán Csaba, a MEOSZ elnöke és Göncz Árpádné, a Magyar Köztársaság elnökének felesége mondott meglehangú búcsúbeszédet. A temetésen nagyon sokan voltak: a gyászoló család, a barátok, kollégák. Jelen volt Göncz Árpád elnök úr is. Dr. Ábrahámné Györök Margit — szűkebb körökben Babi — emlékét tisztelettel és szeretettel őrizzük!

Főszerkesztő

CONTENTS

<i>Vékássy, László: Personal relationship among stuttering couples (Divorce analysis of the stutterers)</i>	161
<i>Subosits, István - dr. Göllesz, Viktor: Speech disorders based on the works of József Balassa</i>	171
<i>Dr. Csányi, Yvonne - dr. Zsoldos, Márta: Thoughts on education of special needs</i>	177
<i>de Wit-Gosker, Trijntje: Parents as partners</i>	191
<i>Szénásy, Anna: „Music raise my hands”</i>	200
<i>Keresztessy, Éva: Application of the speech corrector program</i>	205
<i>Forum (Dr. Illyés, Sándor)</i>	208
<i>Co-operations (Göllesz, Zoltán)</i>	220
<i>Study-tour, exchange of experiences (Dombóvári, Péter)</i>	226
<i>International relations (Dr. Csányi, Yvonne)</i>	236
<i>In memoriam (Mrs. Major, Szathmári, Erzsébet; Mrs. Gordos, dr. Szabó, Anna)</i>	238



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 felhasznált. A szakirodalom jelölése: a szövegben az idézett szerző vezetőneve szerepeljen csak, mellette az irodalomban jelzett sorszámmal pl. Bárcki (15). A cikk végén az „Irodalom”-ban a sorrend a következő: sorszám, a szerző neve (ABC-sorrendben), elől a vezeték-, 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 összehatárig állapítható meg. A maximális tiszteletdíjjal csak az eredeti közleményeket és a továbbképzés rovat dolgozatait honorálják.

13. Különlenyomatot a Szerkesztőségnek nem áll módjában készíttetni.

TARTALOM

<i>Vékássy László: Dadogók párkapcsolata (dadogók válásának elemzése)</i>	161
<i>Subosits István - Dr. Göllesz Viktor: A beszéd rendellenességei Balassa József munkásságának tükrében</i>	171
<i>Csányi Yvonne - Zsoldos Márta: A speciális szükségletek pedagógiájáról</i>	177
<i>de Wit-Gosker, Trijntje: A szülők, mint partnerek</i>	191
<i>Szénásy Anna: „A zene felemeli a kezeimet”</i>	200
<i>Keresztessy Éva: A beszédkorrektor-program használata</i>	205
<i>Fórum (Dr. Illyés Sándor)</i>	208
<i>Együttműködéseink (Göllesz Zoltán)</i>	220
<i>Tanulmányút, tapasztalatcsere (Dombóvári Péter)</i>	226
<i>Nemzetközi kapcsolatok (Dr. Csányi Yvonne)</i>	236
<i>In memoriam (Majorné Szathmári Erzsébet; G. Sz. A.)</i>	238