

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE



**A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének
folyóirata**

4

XXIII. évf.

1995. október - december

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

Vakok Általános Iskolája és Diákotthona (Budapest)

Az iskoláskorú látássérültek szemészeti diagnózisának és a csatlakozó fogyatékoságok összefüggésének elemzése

SZILÁGYI VERONIKA

(Közlésre érkezett: 1995. április 14.)

Tiflopedagógiai tevékenységünk során hosszú ideje tapasztaljuk a látássérültek tanulócsoportjainak átstrukturálódását, a fibroplasia retrolentalis számarányának növekedését, a különböző súlyosságú értelmi fogyatékos tagozaton tanulók számának növekedését.

Az adatok számszerű elemzésével, összehasonlításával arra keressük a választ, milyen mértékű

- a tanulók nem szerinti megoszlásának változása az elmúlt évtizedek adataihoz képest,
- a szemészeti diagnózis százalékos aránya és ezen belül az RLF-esek száma,
- a különböző tagozaton tanuló gyermekek százalékos arányszámainak változása, valamint
- milyen konklúziók állapíthatók meg az óvodáskorú gyermekek adatainak elemzéséből.

Az adatok elemzése a Vakok Általános Iskolájának egészségügyi kórlapjaiból, illetve tanügyi dokumentumaiból történt. Az adatok nem teljesen fedik le az általános iskolás korú látássérültek populációját, hiszen két kisebb létszámú intézményben is tanulnak gyermekeink, valamint az óvodában és általános iskolában is vannak integrált tanulóink. Úgy gondoljuk, az előbbi a negatív, az utóbbi a pozitív irányba befolyásolja statisztikai eredményeinket.

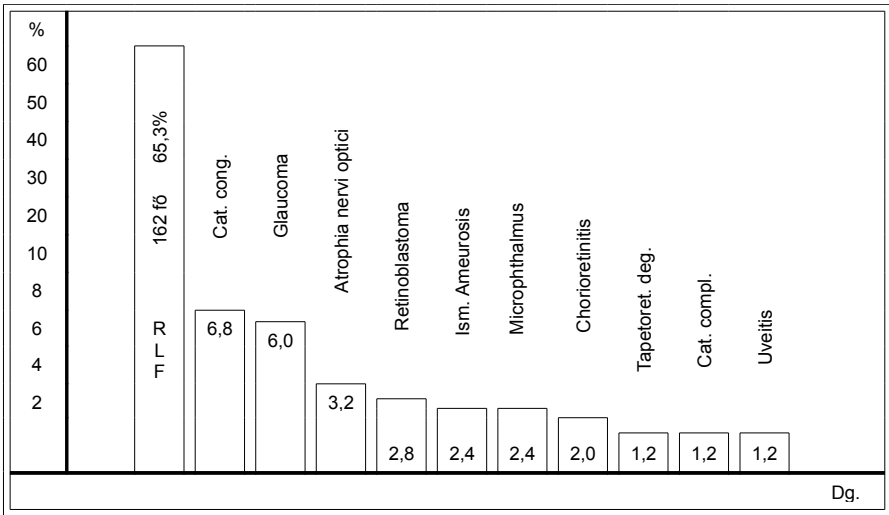
Jelen közlemény 248 tanuló adatait dolgozza fel és hasonlíttja össze az elmúlt évtizedek statisztikáival. A tanulók életkora 3-16 év közötti. Besoroláskor mindig az elsődleges diagnózist vettük figyelembe.

Szemészeti diagnózis		Fő	1994	1982	1972
Retina	RLF	162	65,3	30	3
	Retinoblastoma	7	2,8	5,6	
	Tapeto ret. deg.	3	1,2	5,6	
	Hypoplasia ret.	2	0,8		
	Retinitis	1	0,4		
	Retinopathia	1	0,4		
	Abl. fakiform ret.	1	0,4		
Lencse	Cat. cong.	17	6,8	10,4	
	Cat. compl.	3	1,2		
Uvea	Choricretinitis	5	2,0		
	Uveitis	3	1,2		
Bulbus	Glaucoma	15	6,0	7,2	22,5
	Microphthalmus	6	2,4		
	Atrophia bulbi	2	0,8		
	Myopia maj.	1	0,4		
Nervus opticus	Atrophia nervi optici	8	3,2	9,6	
	Hypoplasia nervi optici	2	0,8		
	Opticus glioma	1	0,4		
	Chiasma glioma	1	0,4		
	Pseudoglioma	1	0,4		
Ismeretlen eredetű amaurosis		6	2,4		
Összesen		248	100		

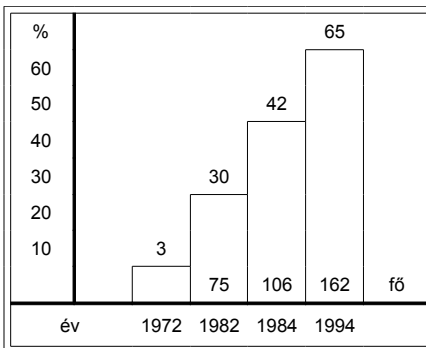
1. táblázat

Tanulók százalékos megoszlása szemészeti diagnózisuk alapján, 1994

A tanulók szemészeti diagnózis szerinti megoszlásának vizsgálatakor (1. táblázat) látható, hogy az RLF-es tanulók száma 65,3 % (162 fő).



2. táblázat
Szemészeti diagnózisok százalékos megoszlása, 1994
(1 % fölötti előfordulás esetén)



3. táblázat
RLF szemészeti diagnózisú tanulók
százalékos növekedése 1972-1994

Ha a kórformák 1 % fölötti előfordulását elemezzük, látható, hogy a 65,3 % RLF után a cataracta congenitalis 6,8 % (11 fő), glaucoma 6,0 % (15 fő), atrophia nervi optici 3,2 % (8 fő) előfordulási arányt mutat. Tehát az 1982-es adatokhoz viszonyítva minden kórforma csökkenést mutat, kivéve az RLF, amely 1972-ben 3 %, 1982-ben 30 %, 1984-ben 42 % volt, tehát 1972 óta folyamatos növekedés tapasztalható (3. táblázat).

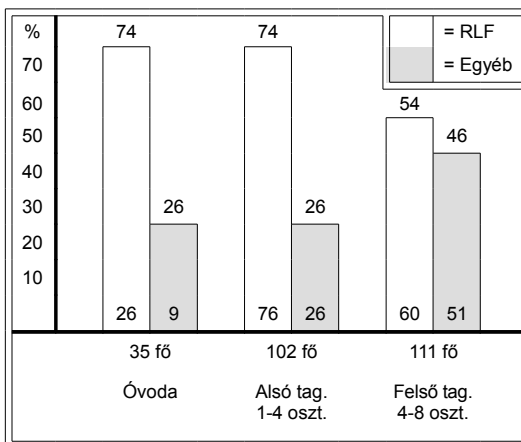
A fibroplasiás és egyéb szemészeti diagnózisú tanulók arányát tekintve látható, hogy a felső tagozatos gyermekeknél csak 54 %, míg a legfiatalabb korosztálynál már 74 % az RLF szemészeti diagnózissal rendelkező tanulók jelenléte.

4. táblázat

RLF és egyéb szemészeti diagnosztikus százalékos aránya különböző korcsoportoknál, 1994

A tanulók nemek szerinti megoszlása nem mutat nagyarányú eltérést az 1982-es adatokhoz képest. (5. táblázat) Úgy tűnik, tartósan fennáll a nemek között a közel egyenlő arány, ellentétben az 1972-es és korábbi adatokkal, ahol a fiúk aránya lényegesen magasabb volt (59:40%).

A látásteljesítmény szerinti megoszlás (6. táblázat) adataiból látható: a vak tanulók százalékos aránya 24 %-ról 45 %-ra, a fényérzékeny tanulók aránya 28 %-ról 36 %-ra növekedett, viszont az ujjolvasók aránya 28 %-ról 10 %-ra csökkent, a tárgylátók aránya 20 %-ról 9 %-ra csökkent.



Év	1982		1994	
	Fő	%	Fő	%
Nem				
Fiú	130	52	132	53
Leány	120	48	116	47
Összes	250	100	248	100

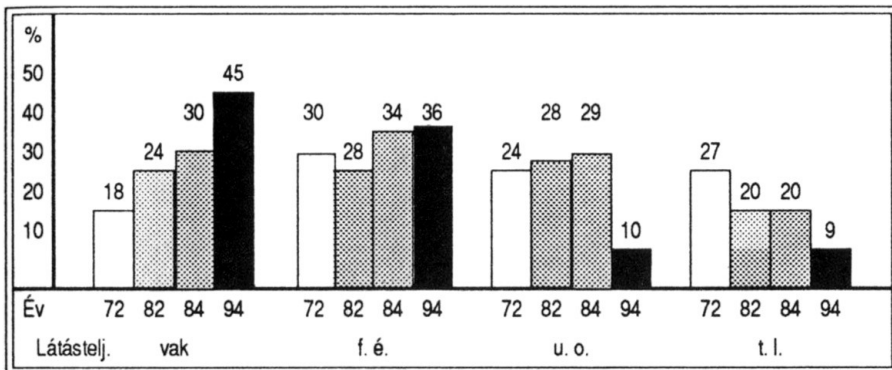
5. táblázat
Nemek szerinti megoszlás

1972-től nyomon követve az adatokat érzékelhető a teljesen vak tanulók folyamatos növekedése (18 %-ról 45 %-ra), a fényérzékenyek csoportja közel 30 % körül mozog (30 %-ról 36 %-ra), az ujjolvasók (0,02 – 0,06 vizus) 24-29 % között volt és jelenleg 10 %-ra csökkent, a tárgylátók (0,06 - 0,1 vizus) 20-27 % közötti megjelenésük 9 %-ra csökkent.

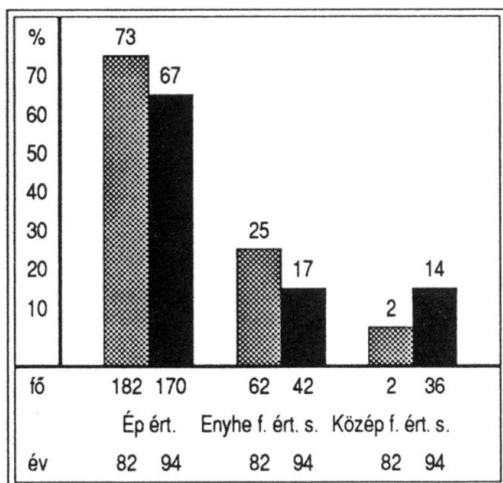
Látástelj.	1982		1994	
	fő	%	fő	%
vak	60	24	111	45
f. é	71	28	90	36
u. o.	69	28	25	10
t. l.	50	20	22	9
Össz.	250	100	248	100

6/a. táblázat
Látásteljesítmény szerinti megoszlás

A teljesen vak tanulók arányának rohamos növekedése és az ujjolvasók és tárgylátók arányának nagyarányú csökkenése a fibroplasia retrolentalis kórképű tanulók nagyarányú növekedésével hozható összefüggésbe. Míg a fibroplasia retrolentalis szemészeti diagnózisú tanulók között a teljesen vakok aránya 49 %, az egyéb szemészeti kórképű tanulóknál ez az arány „csak” 36 %.



6/b. táblázat
Látásteljesítmény szerinti megoszlás

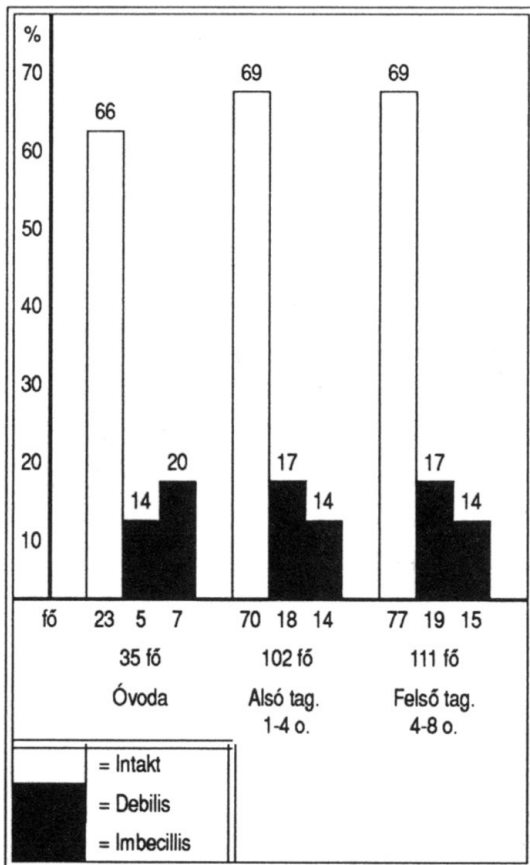


7. táblázat
Értelmi képesség szerinti megoszlás
1982 - 1994

Az 1982-es és 1994-es adatokat összevetve, az értelmi képességek megoszlása terén tapasztaljuk, hogy az intakt értelmi képességű tanulók aránya 73 %-ról 67 %-ra csökkent, az enyhe fokban értelmi sérült (debilis) gyermekek aránya 25 %-ról 17 %-ra csökkent, viszont igen magas arányú növekedést mutat a középsúlyos értelmi sérült (imbecillis) gyermekek aránya.

1994-ben 248 tanuló adatait elemezve (8. táblázat) kitűnik, hogy míg a magasabb

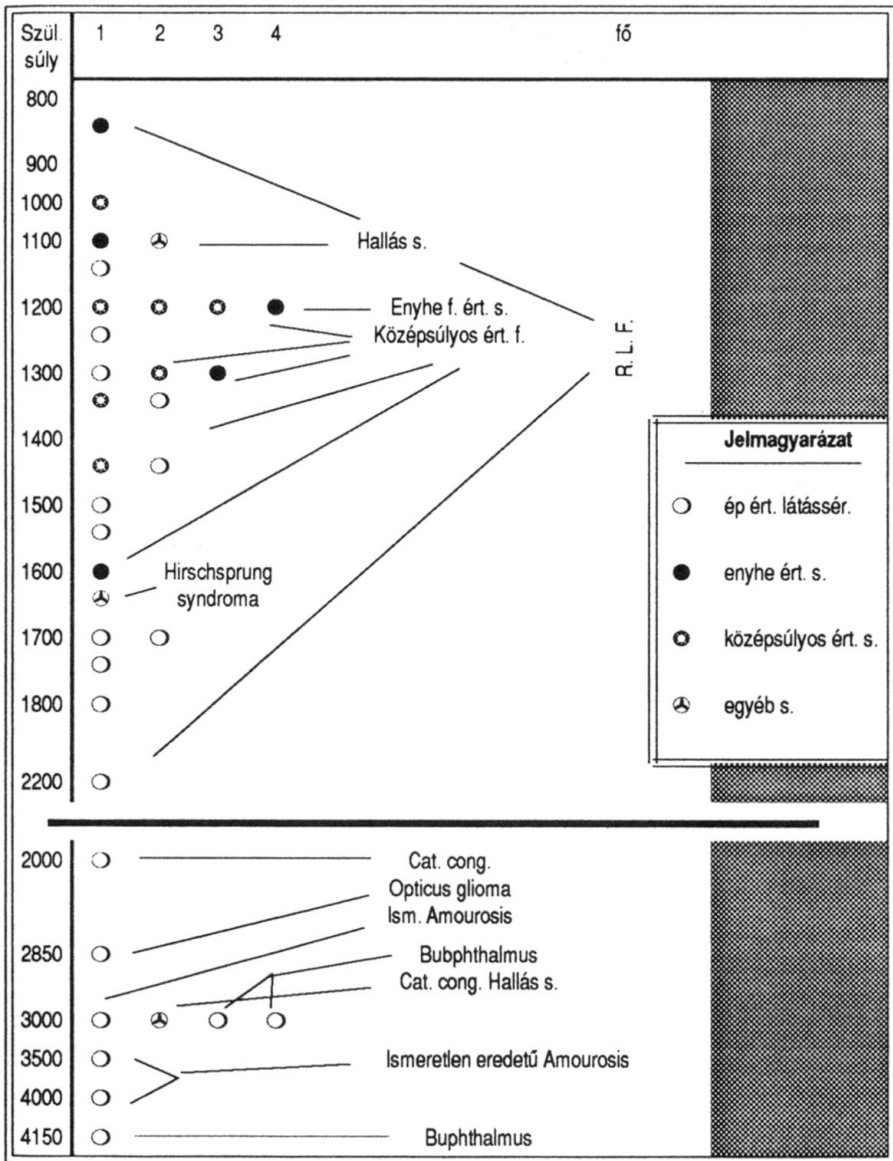
életkorú csoportoknál 69 % az értelmileg intakt, az óvodai korosztálynál már csak 66 %. Valamint a legfiatalabb korosztálynál az enyhe fokban értelmi sérültek aránya 3 %-kal kevesebb, viszont igen magas — a populáció 1/5-e — a közép súlyos értelmi sérültek aránya (20 %).



8. táblázat
 A teljes populáció értelmi képesség szerinti megoszlása korcsoportonként, 1994

Az óvodás csoport részletes elemzésekor (9. táblázat) látható, hogy a kis születési súlyú gyermekek aránya 74 % és ezek mind fibroplasiások. Bár ebben a korban csak hozzávetőlegesen állapíthatjuk meg az értelmi sérülés súlyosságát, látható:

- az enyhe értelmi fogyatékos tanulók kivétel nélkül RLF-esek és 1600 gr alatti a születési súlyuk,
- a középfokban értelmi sérült tanulók szintén kivétel nélkül RLF-esek és 1450 gr alatti a születési súlyuk.



9. táblázat
 Óvodáskorú látássérültek születési súlyának és szemészeti diagnózisának összefüggései, 1994

Tehát az óvodai korosztályban minden valamilyen fokban értelmi sérült fibroplasiás, de 14 fibroplasiás intakt értelmi képességű.

A teljes populációban az egyéb szemészeti diagnózisú tanulók, 86 fő (csak az RLF nem szerepel) összesítési táblázata (10. táblázat) jól mutatja, hogy az enyhe és közepsúlyos értelmi fogyatékosok

— az óvodai csoportban nincsenek (RLF között 12 tanuló 34 %),

— az alsó tagozaton 5, illetve 6 %-kal megjelenik

(RLF között 21 tanuló 30 %),

— a felső tagozaton 12, illetve 6 %-kal képviseltetik magukat (RLF között 19 tanuló 32 %).

Összefoglalva, 1994-ben 248 tanuló adatait elemezve:

— az RLF szemészeti diagnózisú tanulók száma tíz év alatt 23 %-kal nőtt, és jelenleg 65,3 %,

— az RLF szemészeti diagnózisú tanulók között különösen magas az enyhe és közepsúlyos értelmi sérültek százalékos aránya,

— a nemek szerinti megoszlás közel kiegyenlítődött (6 %-kal több a látássérült fiúk aránya),

— a látássérülés súlyossága szerint a teljesen vakok és fényérzékenyek aránya magasabb,

— a középfokban súlyos értelmi sérültek száma növekszik.

Fentiek értelmében szükségessé válik az RLF kórképű tanulók — akiknek száma továbbra is növekvő tendenciát mutat — adatainak többszempontú elemzése, mely nagymértékben elősegítené a részletes pedagógiai konzekvenciák levonását.

Ért. kép.	Óvoda		Alsó tag.		Felső tag.	
	Fő	%	Fő	%	Fő	%
Ép ért.	9	10	17	19	36	42
Enyhe f. ért. s.			4	5	10	12
Közép f. ért. s.			5	6	5	6
Összesen	9	10	26	30	51	60

10. táblázat

Egyéb szemészeti diagnózisú tanulók értelmi képesség szerinti megoszlása, 1994

Irodalom

Dr. Méhes József: Ophthalmodefektológia. Tankönyvkiadó, Bp., 1962. *Dr. Méhes József:* A kórtani struktúrák változásairól. 1972. MAGYE I. Országos szakmai konferencia, Vác. *Dr. Méhes József:* A retrolentális fibroplasia által okozott látáskárosodások megjelenése és jelenlegi előfordulása a Vakok Általános Iskolájában. Gyermekgyógyászat, 1983/34. *Dr. Méhes József - dr. Sziklai Árpád:* Összehasonlító etiológiai elemzés 4-16 éves vak és aliglátó tanulók orvosi és tiflopedagógiai osztályozásához. Gyógypedagógiai Szemle, 1985/3. *Dr. Méhes József:* Tiflopedagógia. Tankönyvkiadó, Bp., 1985.

A NAT és a gyógypedagógia Értelmileg akadályozottak fejlesztési perspektívái

FAZEKASNÉ DR. FENYVESI MARGIT

(Közlésre érkezett: 1995. július 22.)

Visszatekintés

A közepsúlyos értelmi fogyatékosok — a legújabb szakirodalom szerint értelmileg akadályozottak [1] — oktatását, nevelését az 1973-ban kiadott Nevelési és Oktatási Program szabályozza [4]. A program a maga idejében forradalmian új volt: bebizonyította, hogy a képezhetőség alsó határán lévők számára külön iskolatípus jelent megoldást. Más oktatási tartalommal, cél- és eszközrendszerrel, a szociális-praktikus fejlesztési oldal hangsúlyozásával kell biztosítani fejlődésüket. Az addig enyhe értelmi fogyatékosokkal együtt nevelt gyermekeket „a foglalkoztató iskola” vállalta fel. (Milyen kár, hogy hivatalosan megszűnt ez az igazán frappáns elnevezés.)

A nyolcvanas évek elejére elkészültek a munkatankönyvek is. A hozzájuk mellékelt útmutatók a módszerek, ajánlások körét bővítették.

A gyakorlat igénye új képzési formákat teremtett: óvodai nevelést, majd a korai fejlesztést. A megelőző nevelés az iskolaelőkészítés terepe lett. Az előkészítő, első és második ismeretanyag egy részét átvállalta, illetve prevenciósszerűvé tette.

Az általános iskolai képzés folytatásaként belépett a munkára felkészítés. Így az értelmileg akadályozottak még két évig igénybe vehetik a rendszeres, intézményes fejlesztést, életük szinte legfogékonyabb szakaszában (14-18 év).

Jelen helyzet

Az intézményes nevelésre a fogyatékos gyermeknek szinte születésétől kezdve lehetősége van. Először a korai fejlesztés, később (vagy ezzel párhuzamosan)

mosan) az óvodai nevelés során fejlődnek képességei. Az általános iskolai fejlesztés után, megfelelő „csúsztatással” akár 18 éves koráig is a nevelő intézményében maradhat.

Az értelmileg akadályozottak egyik jellemzője a nagyfokú *heterogenitás*. Az eltérést egyrészt a sérülés oka, milyensége, a fejlődés perspektívái, illetve a megelőző nevelés hatékonysága szabályozza. Másrészt igen nagy a rés az enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek képzési rendszere között. Egy részük „köztes gyermek”, azaz az enyhe értelmi fogyatékosnál súlyosabb, de nem imbecillitás-szintű értelmi sérülésű. A foglalkoztató iskolai tananyag számukra kevés, de a speciális tantervű iskolában előírt követelményeket nem tudják teljesíteni.

Az ilyen gyermekek szakértői vizsgálata mindig nagy dilemmával jár: lépülésre vagy formális fejlesztésre ítéljük őket.

A heterogenitás harmadik tényezője, hogy a képezhetőség fogalma átértelődött, a határ lefelé bővült a súlyosan sérültekig. A gyakorlati élet igényét a program már nem tudja követni, nem kellőképpen differenciált. Az alsó határesetű gyermekeknél az előkészítés, alapozás ideje rövid, a képzés tartalma túl gyors, számukra megvalósíthatatlan. Komoly pedagógiai probléma, hogy kevés az ismeretünk a fejlesztés módjáról, nincsenek számukra kidolgozott fejlesztő rendszerek, eszközök, segédanyagok. A személyi és tárgyi környezet változása szükségszerű [1]. Egy-egy csoportban azonos vagy hasonló életkorú, de igen eltérő értelmi képességű gyermekek vannak. Majdnem enyhe értelmi fogyatékosok, súlyosan sérültek, illetve a „klasszikus” értelmi akadályozottak. Nem lehet figyelmen kívül hagyni a halmozottan sérülteket sem. Újabbán már az autisztikus gyermekek is itt találnak menedéket.

Hogyan lehet ilyen egymástól elütő értelmi szinteket azonos módszerrel fejleszteni?

Megoldás a foglalkozások alatt alkalmazott egyéni differenciálás?

A Nevelési és Oktatási Program a képzési anyag és a követelmények tekintetében egységes. Nem tartalmaz alsó és felső szinteket. A munkatankönyvek már nem tudnak lépést tartani a fejlesztési rendszer változásával, a meghosszabbodott képzési idő új igényeivel, a differenciált nevelés szükségességével.

Elkeserítő helyzetben vagyunk elsők: Magyarországon nincs még egy olyan iskolatípus, amelyik ennyire régi kiadású, időnként már elavult tankönyvekkel dolgozik, mint a miénk.

Egy megtorpanás tapasztalható, egy kellemetlen állásidő, amelyet a gyakorlatban dolgozó pedagógusok meg is fogalmaznak: „hiába megyünk el minden továbbképzésre, hogy valami újat is halljunk. Nálunk semmi sem történik”.

A NAT és a gyógypedagógia

Nem feladatom a NAT ismertetése és elemzése, csak addig a határig, amíg az értelmileg akadályozottak képzérendszerét érinti. Sajnos „a NAT iskolafajták (-típusok) között nem tesz különbséget” [2]. A tíz műveltségi blokk kötelező érvénye az értelmileg akadályozottak esetében értelmetlen. Lehet figyelembe venni, lehet hozzá alkalmazkodni, de a képzési anyag sokkal eltérőbb annál, hogy ezekbe a blokkokba egy-az-egyben tömöríthető legyen.

Az MTA Pedagógiai Bizottságának gyógypedagógiai albizottsága állásfoglalása szerint:

1. Törvényi szabályozással kell biztosítani, hogy minden tanköteles korú gyermek képességeinek leginkább megfelelő fejlesztésben és oktatásban részesüljön.
2. A tantervi szabályozás akkor felel meg korunk követelményeinek, ha nem intézményeket szolgál ki, hanem az ott tanuló gyermekeket.
3. A kétpólusú tantervi szabályozás nem elégséges az iskolák átjárhatóságának biztosításához és a decentralizációból származó funkciózavarok kezeléséhez. Panelekből álló, főmodul struktúrájú kerettantervekre van szükség, amelyek a differenciált egyéni foglalkozásra való felkészülést és a tanulói segédletek tervezését (tankönyvek, munkafüzetek) is segítik.

Az értelmileg akadályozott és a halmozottan sérült gyermekek továbbhaladását, fejlesztését *ajánlott* helyi tantervek kimunkálásával kell biztosítani.

4. A speciális nevelési szükséglet és teljesíthetőségének feltételrendszere jelenjen meg konkrétan a NAT-ban.
5. Szükség van a speciális nevelési szükségletű iskolai népeiségre vonatkozó követelmények azonnali kimunkálására.

A NAT és az értelmileg akadályozottak

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére a NAT „foglalkoztató iskolai változata” elkészült. A műveltségi blokkok és a kimeneti szakaszok eltérése miatt a vitaanyagban nem jelent meg. Országos ismertetésre viszont több alkalommal is lehetőségem volt, így az akkor elhangzott kiegészítéseket, változtatási javaslatokat beépíthettem. A tervezet kidolgozását a kecskeméti és a homoki intézmény munkatársai segítették.

A tervezet összeállítása során az alábbi célkitűzéseket követtem:

1. Az értelmileg akadályozottak iskolájának új feltételei (hosszabb képzési idő, kiépült megelőző nevelés).
2. A fejlesztésben részesülő gyermekek erős heterogenitása miatt a differenciálás szükségessége a képzés idejében, tartalmában, követelményeiben.
3. Az értelmileg akadályozottak életperspektívája (életlehetőségek, elvárások a családban, szakosított szociális foglalkoztatókban, egyházi intézményekben).

Elképzelésem szerint az értelmileg akadályozottak iskolastruktúrája mobilisabb. A jelenlegi képzérendszerrel szemben (homogén életkor, heterogén képességi szint, évfolyamonként csoportok) a *szakaszonkénti* fejlesztés lépne (heterogén életkor, homogénebb képességszint, alsó-, közép-, felső szakasz).

Az egyes szakaszokban a különböző életkorú, de hasonló teljesítményű gyermekek lennének. Másképpen fogalmazva: a továbblépés nem automatikus, hanem az adott gyermek képességei által meghatározott. Egy szakaszban eltöltött idő lehet 1-3 és 5 év is.

Az általam vázolt struktúra egyértelművé teszi a 10 évfolyamos képzést.

Enyhe értelmi fogyatékosok iskolája			
2	10	M.F.T.	
1	9	M.F.T.	
10		8	6
9		7	5
8		6	4
7		5	3
6		4	3
5		3	2
4		2	2
3		1	1
2		1	1
1		Előkészítő	Előkészítő

1. táblázat

de az előmenetel tempója szerint a kimeneti szakaszokat a 6., 8., ill. a 10. év végén határozza meg. (1. és 2. táblázat)

ISKOLASTRUKTÚRA			
Alsó szakasz	Középső szakasz		Felső szakasz
Előkészítő időszak	Alapozó időszak	Elemi pszichikus rendszer kialakítása	Pszichikus rendszerek további struktúrája
Adaptáció	Alapvető ism. és technikák	Ismeretek bővítése	Ismeretek bővítése
Szokásrendszerek		Alapvető kultúrtechnikai ismeretek	
Kooperációs képesség	Foglalkoztatási képesség	Együtműködési képesség	Alkalmazási képesség
1-3 év	4-6 év	7-8 év	9-10 év

2. táblázat

A NAT műveltségi blokkjait hat blokkba tömörítve (kihagyva, illetve bővítve) a fejlesztés ajánlott területei (3. táblázat)

3. táblázat

9-10	7-8	4-6	1-3	SZAKASZOK	
✓	✓	✓	✓	Beszédfejlesztés és kommunikáció	Anyanyelv-irodalom
✓	✓	✓	✓	Társadalmi és komm. ismeretek	
			✓	Olvasás-írás előkészítése	
✓	✓	✓		Olvasás-írás elemei	
✓	✓	✓	✓	Általános ismeret	Társadalmi és természeti ism.
		✓	✓	Környezetismeret	

9-10	7-8	4-6	1-3	SZAKASZOK	
✓	✓	✓	✓	Önkiszolgálás	Életvitel és gyakorlati ismeretek
			✓	Játékra nevelés	
✓	✓	✓		Kézimunka	
✓	✓	✓		Háztartási ismeretek	
✓	✓			Termelőmunka	
✓	✓	✓		Ház körüli munka	
✓	✓	✓	✓	Ének-zene	Művészetek
✓	✓	✓	✓	Ábrázolás-alkítás	
			✓	Számolás-mérés előkészítés	Matematika
✓	✓	✓		Számolás-mérés elemei	
		✓	✓	Mozgás-ritmusnevelés	Testnevelés
✓	✓	✓		Testnevelés	

Néhány kiegészítés

A kommunikáció tanítása kidolgozott programot feltételez. A kommunikációs jelzések megértésén túl a metakommunikációs jelek értelmezését is tanítani kell. A társadalmi és kommunikációs ismeretek az elemi kapcsolatteremtés, fenntartás, konvencionális szokásrendszerek megismertetése és alkalmazása a beilleszkedés elemi lépéseit jelentik.

Az olvasás-írás előkészítése nem azonos a tanítással. Az előkészítés során az olvasás-írás feltételeit próbáljuk kialakítani, mint: lateralitás, tájékozódás testen, térben, síkban és időben, vizuális és akusztikus percepció, beszédhanghallás fejlesztése, kognitív műveleti szintek, grafomotorika.

A Nevelési és Oktatási Program az életvitel és a gyakorlati ismeretek területén szinte teljesnek mondható. A helyi tantervek feladata lesz a lehetőségek és a korlátok alapján a gyakorlati ismeretek tartalmi meghatározása. Az intézmények kezdeményező-készsége a különböző, néha a megszokottól is eltérő munkafajták és technikák bevezetésével már eddig is köztudott [1].

Az ének-zene rendszeres tanításával mindaz megerősítést kap egy másik oldalról, mint az ábrázolás-alkítással, testneveléssel már bizonyítottan: olyan terület lehet az értelmileg akadályozottak képzésében, ahol a motiváló, személyiség- és értelemfejlesztő hatáson túl az egyéni kiteljesedés lehetősége talán a legnagyobb. A képzés tartalma viszont még kidolgozásra vár.

A számolás-mérés tanítását, ugyanolyan elvekből kiindulva, mint az olvasás-írás tanítása, elő kell készíteni. A két kultúrtechnikai tantárgy esetében az alsó határesetű tanulóknál nem nagyon lehet továbblépésre számítani. Az előkészítés során viszont ők is eljuthatnak bizonyos alapismeretekhez.



A vázolt program egy főmodul struktúrájú kerettantervnek felel meg. A képzési anyag, a fejlesztési követelmények, a minimális teljesítési szint csupán általános ajánlásokat tartalmaz. (A részletes ismertetés itt most nem közölt.) A helyi tantervek feladata lesz az intézmény gyermekösszetételének megfelelő iskolastruktúra és tantárgy választása, a konkrét tartalmak meghatározása.

Az optimális megítéléshez, a nevelőmunka hatékonyságának megállapításához kell egy követelményrendszer. Szükségessége egyértelmű, hiszen majdnem minden intézmény kidolgozta már a saját felmérő rendszerét.

A következő lépés a munkatankönyvek reformja. A már vázolt mobil rendszerhez kapcsolódna. Az előkészítő időszakban ez album jellegű lenne, szükség szerinti bővítési, variálási lehetőséggel. Az adott gyermekcsoport képességei döntik el, hogy pl. az előkészítő szakaszra kidolgozott feladat-sorozat 1., 3. vagy 5. évig használatos. A középső-felső szakasz már tankönyvekkel dolgozna. Itt az ismeretek bővítése, az alapvető kultúrtechnikai ismeretek elsajátítása egyenletesebb ütemű.

Kidolgozásra várnak még a 10 évfolyamos képzésre épülő munkatankönyvek a munkára felkészítő tagozat számára.

Irodalom

1. *Hatos Gyula*: Az értelmileg akadályozottak nyugaton és nálunk, az összehasonlító kutatások tükrében. Gyógypedagógiai Szemle, 1992. 2. 98-108. 2. A közoktatás fejlesztésének stratégiája. Vitaanyag. Művelődési és Közoktatási Minisztérium, 1994., december. 3. MTA Pedagógiai Bizottság Gyógypedagógiai Albizottságának állásfoglalása. Elhangzott: 1995. május 24. 4. Nevelési és Oktatási Program a foglalkoztató iskolák számára. Tankönyvkiadó. Bp., 1973.

TOVÁBBKÉPZÉS

*Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Hallássérültek Pedagógiája Tanszék*

A tanulási folyamat szervezésének lehetőségei, különös tekintettel a csoportos formákra

— Gondolatok a magyar UNESCO-szeminárium után —

DR. CSÁNYI YVONNE

(Közlésre érkezett: 1994. november 22.)

Jelen írásomban az UNESCO „Hatékony iskolát mindenkinek — speciális szükségletek az osztályban” c. projektjének *(Csányi /szerk./ 1993.)* egyik vezető gondolatcsoportjával szeretném megismertetni az olvasót, melynek középpontjában maga a tanulási folyamat, ill. legkedvezőbb feltételeinek a biztosítása áll. A projektet tulajdonképpen a többségi általános iskoláknak ajánlják annak érdekében, hogy a korábbiaknál hatékonyabbakká váljanak akkor is, ha a körzetükben lakó azon gyermekeket is felveszik és gondosan el is látják, akiknek a legkülönbözőbb típusú (részteljesítményzavar, fogyatékoság, feltűnő magatartás stb.) tanulási problémáik vannak.

A gondolat kiinduló eleme az, hogy az a tanár, aki nem hártja el magától a „problémás” gyermeket, nem akarja azt más felelősségi körébe utalni, hanem kihívásnak tekinti a feladat megoldását azáltal, hogy a gyermekhez szabott legadekváltabb módszereket kívánja megtalálni és alkalmazni, átalakul az egész pedagógiai személyisége, s hatékonyabban dolgozik osztályának többi tanulóival is. Ez az alapja a befogadó inkluzív osztály vagy iskola szemléletének, a teljes pedagógiai rendszer, tehát nemcsak egy-egy osztály, hanem az egész intézmény hozzáállása változik, amennyiben a projekt alkalmazása igazán eredményes.

A tanítás-tanulás megszervezésének főbb formái

Bevezetőként idekiváncozik, hogy három alapvető tanítási helyzetről beszélhetünk:

- a) a versenyztető,
- b) az individualizált (egyedi) és
- c) az együttműködő

formáról. A két első az, amit hazai viszonylatban leginkább alkalmazunk, a harmadikat csak elvétve, s éppen ennek szeretnénk a legtöbb figyelmet szánni. Nézzük meg őket egyenként kissé részletesebben!

a) A versenyztető

formával kapcsolatban idézek az UNESCO oktatócsomagjának magyar nyelven is megjelent kiadványából (*Ainscow in. Csányi/szerk./1993.*): „A hagyományos megközelítés szerint az iskola olyan verseny, amelyet ezért hoztak létre, hogy kiderüljön, melyik tanuló tudja a legtöbbet megtanulni. A tanulás a létrán való felfelé mászáshoz hasonlítható, a siker a létra tetején található, de ide csak a kiváltságos kevesek juthatnak el. A tanárok olyan feladatokat adnak tanítványaiknak, amelyeknél azoknak versenyezniük kell, hogy kiderüljön, ki a legjobb. Azonban nyilvánvaló, hogy ahol győztesek vannak, ott veszteseknek is kell lenniük. Az olyan helyesírási felmérés, amelynek a végén a jó teljesítményt nyújtott tanulóknak fel kell emelniük a kezüket, megerősíti a nézetet, hogy az iskola olyan, mint egy sportverseny. Arra ösztönzi a tanulókat, hogy magukért dolgozzanak, ne figyeljenek mások teljesítményére, kivéve annyiban, hogy megelőzték-e társaikat a versenyben.” A tanár ebben az esetben bizonyos kategóriákra osztja az osztályt, mércéje a szerinte az „átlagtól” elvárható szint, s a tanulók egymáshoz viszonyított teljesítménye, a gyermekek terhelését ez irányítja. Vannak tanulók, akiket ez az eljárás nagyon ösztönöz, másokat azonban visszavet, s egyre kevésbé lesznek képesek ebben a légkörben teljesíteni.

A másik tanulási-tanítási forma

b) az individualizált,

melynek megjelenését gyakran a gyógypedagógia területén tapasztaljuk, különösen a korrepetálásra kiemelt gyermekeknél. A tanár a gyermek ismeretében maximálisan igazodik az ő eddigi tudásszintjéhez, képességeihez, munkatempójához. Ennek is lehetnek előnyei bizonyos gyermekeknél és alkalmakkor,

hátlütője azonban, hogy nincs, ami nagyobb erőfeszítésre ösztönözze a gyermeket. *Ainscow* szavaival „sem a tanároknak, sem a tanulóknak nincs céljuk, elszámolási kötelezettségük, amely lendületben tartaná az osztályt vagy az egyes tanulót”. (*Ainscow, 1991.*)

A harmadik változat

c) *az együttműködő vagy együttes tanulás.*

Ez a szervezési változat a tanulótársakban rejlő lehetőségeket, a csoportmunka különböző változatainak előnyeit igyekszik kihasználni. Ebben az esetben nemcsak a tanulás tananyaga tekinthető a tanulás céljának, hanem meghatározott szociális folyamatok elsajátítása is. Azokban az osztályokban, amelyekben a gyermekeket közös munkára biztatják és segítik, lehetőségük van a haladásra a személyiségfejlődés e területein is, miközben evvel párhuzamosan az ismeretszerzés vonalán is elérhetik céljaikat. A gyermekek önállósága nagymértékben nő a tanártól való bizonyos fokú függetlenedés miatt.

Nem szabad azt feltételezni, hogy a fenti három forma közül az UNESCO-projekt csak a harmadikat ajánlja, ellenkezőleg, éppen arra szólít fel, hogy a tervezés során a tanár (illetve a tanárok csoportja, mert a közös tervezés is az UNESCO-ajánlás része) alaposan mérlegelje, hogy kellő mértékben élt-e valamilyen lehetőséggel, megfelelő egyensúlyt alakított-e ki a különböző formák alkalmazása terén.

Miután az első két óraszervezési forma jobban ismert, a továbbiakban a harmadik változattal foglalkozunk részletesebben.

Az együttműködő tanulás változatai

Az alábbiakban áttekintjük a csoportmunka különböző formáit.

Munka párokban

Ezt általában megelőzheti az egyéni munka, s ily módon lehetőség nyílik arra, hogy az egyénileg felvetett kérdésekre, elgondolásokra a társ reagáljon, ill. ezeket meghallgassa. A megelőző egyéni munka arra is lehetőséget ad, hogy elkerüljünk egy buktatót, azt, hogy a pár egyik tagja passzív marad. Természetesen előfordulhat ennek ellenére is, hogy az egyik tanulónak nem jut semmi az eszébe, vagyis passzívan érkezik el a második szakaszba, amikor társának be kellene számolnia gondolatairól. Az ilyen esetben az is hasznos, ha meghallgatja

társát, és azt a célt tűzzük ki, hogy a pármunka számára kijelölt idő végére a pár bármelyik tagját megkérdezhetjük, hogy mire jutottak. Így az erősebbiknek szinte kötelessége lesz, hogy felvilágosítsa a gyengébbiket, különösen akkor, ha pl. a párok eredményeit valamilyen formában értékeljük.

Munka kisebb (3-4 tagú) vagy nagyobb (5-6 fős) csoportokban

Ezek kialakítására több lehetőség nyílik:

— Csoporttá egyesülhet korábbi egy-egy vagy több pár. (Természetesen ez nem kötelező, van amikor a pármunka után visszatérünk a frontális vagy az egyedi munkához.) Ilyenkor elvárható, hogy a párok által kialakított álláspont megjelenjen az újonnan alakuló csoportban, vagyis az addig végzettekről, a felmerült gondolatokról beszámolóra kerüljön sor.

— A csoport kialakulását meghatározhatja a tanár elgondolása is, pl.: szándékosan vegyes képességű vagy éppen azonos szintű gyermekeket hoz össze.

— Kiválaszthatják maguk a tanulók is, hogy kikkel szeretnének együtt dolgozni.

— Gyakori forma a véletlenszerűen kialakított csoport. Ennek néhány konkrét lehetősége pl. az, hogy a gyermekek mértani formákat vagy színeket, virágokat stb. ábrázoló, azonos számú lapokat kapnak (pl. egy 9-es létszámú csoportban 3 tulipán, 3 orgona, 3 margaréta), majd az azonos formákat kapókból alakulnak ki a csoportok. Csoportok alakíthatók ki úgy is, hogy a gyermekek adott számig számlálnak sorban (pl. a 9-es létszámú osztályban mindig 3-ig), majd az azonos számúakból lesznek a csoportok.

— Szükség lehet arra is, hogy korábbi csoportokból alakítsunk ki újabb csoportokat. Ennek előnye ugyanis, hogy a tanulóknak egyrészt be kell számolniuk az eddig végzettekről, másrészt újabb információkhoz juthatnak, hiszen megtudják, mit végeztek, mire jutottak a többiek. Egyik módja, s ilyenkor megnő a korábbi csoportlétszám, hogy egyszerűen egyesül az előző két vagy három csoport. Egy másik eljárás a mozaikszerű csoport-kialakítás, amikor az előző csoportok mindegyikében újból a véletlenszerű szétosztást (pl. számlálás, képek, formák húzása) választjuk, s az azonos számot, formát, stb-t kaptak kerülnek egy csoportba, ami azt jelenti, hogy minden új csoportban ott lesz egy-egy képviselő a korábbi csoportból, aki beszámolhat a csoportjában addig végzettekről.

A csoportokban — de kevesebb megbízással a pároknál is — különböző funkciókat oszthatunk ki annak érdekében, hogy a belső struktúrát feszesebbé tegyük, s egyben a tanulókat jobban aktivizáljuk. Ezek a szerepek: „vezető” (általánosan felelős a csoport munkájáért, vezeti a megbeszélést), „jegyző” (feljegyzéseket készít, rögzíti a mondottakat), „időfelelős” (ha időre megy a foglalkozás, pontosan jelzi egy-egy szakasz, vagy a teljes egység végét), „beszámoló” (a csoport munkájának eredményeit foglalja össze az osztály többi tagjának és a tanárnak), „ellenőr” (arra ügyel, hogy a korábban megbeszélte megállapodások bekövetkezzenek-e). Természetesen nem mindig van valamennyi felsorolt funkció betöltésére szükség.

A különböző óraszervezési lehetőségek és a hallássérült tanuló

Az alábbiakban a konkrét utalások a hallássérült gyermekek példáján kerülnek bemutatásra, de úgy gondolom, hogy ezek mondanivalója bármelyik fogyatékosági csoportra, sőt a nem fogyatékosokra is alkalmazható, vonatkozatható.

Valamennyi fent említett változattal élhet, és élnie is kell a hallássérültek tanárának a speciális iskolában. A versenyzetető változat jól ismert a mindennapos iskolai gyakorlatból, az osztály eredményeit gyakran szokás közzétenni, ill. a gyermekek teljesítményeit globálisan, az elképzelt átlaghoz és egymáshoz viszonyítva értékelni. Az individualizált forma, ha nem is olyan gyakran, de azért szintén előfordul, pl. a differenciált feladattípusok kiadásánál, ill. az egyéni foglalkozások során. A harmadik változat alkalmazására ritkábban kerül sor, korábban ajánlott módszereink közül elsősorban az anyanyelvi gyakorlati foglalkozás megvalósítása során szerepel, de itt sincsenek igazán kihasználva a szociális együttműködés lehetőségei.

Milyen előnyök származhatnak a hallássérültek tanítása során az együttműködésre építő változattól?

Aktivizálás. A gyermekek aktív közreműködése, nyelvi megnyilatkozása szóban vagy írásban az óra legnagyobb részében szinte automatikusan megoldottak.

Önállóság. Az önálló, nem a tanár által irányított tanulási forma e struktúra mellett jól biztosítható. A tanár fennmaradó idejében a csoportok munkájának idején figyelmét jobban összpontosíthatja a tanulókra, s természetesen igény esetén segítséget is nyújthat, nem felejtkezve el arról, hogy a segítségnyújtás

mértéke csak az éppen szükséges minimum legyen. A csoportmunka egyben növeli a tanulóknak a tanulási folyamatért érzett felelősségérzetét is. A felelősség már nemcsak a tanáré, a tanuló érzi, hogy ő is hozzájárul ehhez a maga eszközeivel. Különösen igaz ez akkor, ha a csoportmunkát kombinálják az egyéni feladat-kijelöléssel. A csoport avval kezd foglalkozni, amit egyes tagjai már elgondoltak vagy megoldottak. A csoportmunka kiindulópontja tehát leggyakrabban az egyéni elgondolás, tapasztalat.

A tanulási folyamat nagyobb fokú tudatosítása, az általánosítás, absztrakció intenzívebbé válik. Különösen igaz ez akkor, ha a gyermekeknek lehetőséget biztosítunk arra, hogy áttekintsék az óra felépítését, s fokozatosan hozzájáruljanak ennek szerkezetéhez (problémafelvetés, önálló megoldás vagy tapasztalat felidézése, problémamegoldás részben csoportokban, a lényeg levonása, visszajelzések, végső konklúziók), ill. a különböző csoportfunkciók sikeres betöltéséhez.

Természetes beszédhelyzetek. A csoportmunka szinte kínálja magát a dialógusokra, a gyermek-gyermek közötti felváltott kommunikációs helyzetekre. Ugyanakkor élünk azokkal az eddig nem nagyon kihasznált lehetőségekkel, melyek a gyermekek egymástól való tanulásában rejlenek, amikor a valamilyen területen erősebb tanuló segíti a nálánál gyengébbet.

Az írásbeli fogalmazás természetes alkalmazása (feljegyzések, összefoglaló stb.). A természetes alkalmazás alatt itt azt értjük, hogy a rögzítés, a fogalmazás itt nem cél, netán öncélú tevékenység, hanem munkaeszköz.

Időérzékelés. A teljes csoportnak kiadott és időegységekre lebontott feladatok számos tapasztalatot biztosítanak az idő megtapasztalásával kapcsolatban (pl. mennyire hosszú vagy rövid a 2 perc, a 10 perc stb.).

Szociális kontaktusok megélése a tanulótársakkal nemcsak a tanórán kívül, hanem annak egy részében is. Az együtt tanulás, az egymástól tanulás, az egymást tanítás gondolatának gyakorlati megvalósulása.

Gyakorlati példák

a javasoltak megvalósítására a tanórán

Felmerül a kérdés, hogy mely életkortól alkalmazhatók az együttműködő tanulás különböző változatai. Példáinkban kitérünk a legfiatalabb korosztálytól való felhasználásra, de megjegyezzük, hogy természetesen a csoportmunka a

tanulók életkorával arányosan juthat mind nagyobb térhez, s az érdemi dialógusokhoz is a nyelvi szint egy foka szükséges.

Az alábbi példák mind órarészletek, nem tehetnek ki egy teljes órát. Ez azt is jelenti, hogy időhatáruk van. Egy-egy gyermek szigorúan figyelheti az idő betartását. Ezt a nagyobb nyomaték kedvéért olykor a táblára is felírhatjuk. Ha alacsony az osztálylétszám, olykor, főleg, ha több funkciót akarunk kijelölni, gondolhatunk arra is, hogy csak egyetlen csoportot alkotnak a gyermekek. A lényeges mindenképpen az, hogy az irányító szerep időnként átkerüljön a tanár kezéből a gyermekekébe, a tanár mintegy a tevékenység szélére szoruljon.

Fogalomelmélyítés, előkészítő osztály. A gyermekek már ismerik a fogalmak különböző kategóriáit, a feladat, hogy önállóan gyűjtsék őket össze. Két csoportban dolgozhatunk, ha legalább nyolcan vannak. A csoportvezetők megkapnak egy-egy lapot, rajtuk az egyik csoportnál GYÜMÖLCS, ill. a másiknál BÚTOR felirat látható (ha még ezen fogalmak alá nem tudnának válogatni, akkor egyszerűen egy-egy megkezdett felsorolást kapnak (szilva, körte, ill. ág, pad). A feladat, hogy a csoportvezető sorra mindegyik gyermektől kér és kap egy újabb szót (erre szükség esetén rávezetheti a táblán vagy külön lapra írva egy mondat: „Folytasd!”, ill. „Mondj egy gyümölcsöt/bútort!”) Itt fontos a sorrend betartása, vagyis minden gyermeknek közre kell működnie. Ha valaki már nem tud újabbat mondani, akkor már csak azok szólnak meg, akiknek még van közölnivalójuk. A jegyző írja le a szavakat (esetleg rajzolja le ábrában a jelentést), vagy ha még nem vagy alig tud írni, kiválasztja őket egy számára előkészített borítékból. Amennyiben ezt a tevékenységet máskor is — esetleg délután — megismételjük (javasolható, hogy a rögzítés módját és a hívó-táblát, valamint a szereplőket változtassuk meg), minden bizonnyal felbátorodnak a gyengébbek is, hiszen emlékezni fognak a korábbi, hasonló foglalkozásra.

Hasonlóan gyűjtethetünk előkészítő osztályosokkal egyszerűen szavakat is egy-egy témában (pl. fürdőszoba), vagy csak egyszerűen neveket (pl. a mesében szerepelt állatok), máskor kérdéseket.

A társalgási szöveg vagy az olvasott történet mondatainak rendezése, előkészítő osztály. Először párokban dolgoznak, mivel minden pár egy több részre vágott mondatot kap. Ezt összerakva mehet a pár a csoportba, ahol elhelyezi a mondatot a megfelelő helyre. Ezúttal mindenképpen kell két csoport, mivel a csoport összpontszáma a fontos. A feladat, hogy a megfelelő sorrendet együtt megállapítsák. A pontozást a csoport összteljesítménye adja.

Ennek egy másik variációja, hogy mindenki kap egy-egy szavakra vágott mondatot a csoportban, s a feladat az egyes mondatok összeállítása egyénileg,

a csoport végeredményét a tagok jó megoldásai adják. Itt tehát mindenki egyénileg, de a közösségért dolgozik.

Ugyanez valósítható meg matematika órán vagy a nyelvtan órákon is, s természetesen már nem az előkészítő osztály szintjén, amikor mindenki egyénileg oldja meg a példákat, de eredménye végül a csoportban összegződik.

Szerepjáték, alsó vagy felső tagozatos osztály. Az óra elején a csoportok maguk írják össze a szereplő jellemzőit. Verseny van a csoportok között, hogy minél többet és minél értékeőbb jellemzőket találjanak.

Tematikus beszélgetés bevezetése bármely szinten. A csoportnak lesz vezetője, jegyzője és ellenőre. Hasonlóan a fenti megoldáshoz, az adott témához mindenki megnevezi a csoportvezető irányítása mellett, hogy miről akar majd beszámolni. A jegyző feljegyzi a neveket, s mellé egy-egy jellemző szót (pl. a cím „Balesetek”, majd „Évi: kirándulás, Jani: bicikli, Péter: a nagymama” stb.). Ahhoz, hogy a jegyzők ennek a feladatnak meg tudjanak felelni, az előzetes órák során közösen kell hasonló módon a tanárral dolgozniuk, együttesen megegyezve abban, mi is legyen az a szó, amit emlékeztetőnek felírnak. Ha ez a váz megvan, a csoport felbomlásakor, azaz a beszélgetés beindulása során a jegyzők átadhatják egy-egy másik gyereknek (ellenőr) a listát, aki ügyel majd arra, hogy valóban megszólaljanak azok, akik korábban témáikat megadták (fel is szólíthatja őket erre: „Évi, meséld a kirándulásról!”).

Az olvasmány első értelmezése, nagyobbak. A kulcsszavak közös tisztázása után minden gyermek azonos 3 lényegi kérdést kap, ezekre különálló számozott papírlapokon (3 vagy 4 kisebb lap) egyénileg válaszolnak írásban, de név nélkül. A munka elkészültével csoportosítva összegyűjtik a lapokat különálló kupacokba. Majd az osztályból kialakított csoportok mindegyike megkap egy-egy kupacot, s a válaszokat közösen értékeli pl. úgy, hogy mindenki kap egy-egy lapot, arról dönt, majd megmutatja a többieknek. Nagyobbaknál a hibás válaszok indoklása is lehetséges („Azért nem jó, mert...”).

Ugyanerre egy másik variáció, a szótisztázás után már párokra vagy csoportokra oszlanak, majd magukban olvasnak, de a párban vagy a csoportban közösen keresik a választ.

Olvasástechnika. A gyermekek párokban vagy kis csoportokban gyakorolják az olvasástechnikát. Sorban olvassák az egyes mondatokat.

Olvasástechnika szóértelmezéssel összekapcsolva párokban vagy csoportokban. Többnyire az olvasmány részletes feldolgozásakor ajánlható, és bekezdésként, gondolati egységként haladva. Aki valamit nem ért, megkérdi

társától, társaitól. Ha a pár vagy a csoport nem talál megoldást, felírják a kritikus szót vagy mondatot egy papírra. A tanár megkapja a cédulákat, s a teljes osztályt bevonva igyekeznek a problémát megoldani.

Ennek egy másik változata: a csoport minden tagja magában olvassa a korábban már feldolgozott olvasmányt, és egy-egy egységhez tartozó kérdéseket (esetleg többválasztásos formában) kap írásban. A kérdéseknek nem kell feltétlenül megegyezniük mindenkinél. Megválaszolják adott időn belül, majd a csoport közösen ellenőrzi a válaszokat. A hibás válaszokat kirakják. A verseny ezúttal is arra vonatkozik, hogy melyik csoportnak van több jó megoldása. A hibás megoldásokat ezután a csoportok maguk korrigálhatják, így a tanárra és a teljes osztályra végül csak a még fennmaradt hibás válaszok javítása marad.

Kérdések alkotása az olvasmányhoz (vagy a társalgási szöveghez). A csoport minden tagja kérdéseket ír egy megadott részhez, minden kérdést külön kis papírra (5 perc). Közösen átnézik és kijavítják a hibákat (6 perc). Majd összeszámolják, hány kérdés van összesen, ill. hány különböző kérdés született (2 perc). A csoportok versenyeznek ebben. Ilyen esetben, ha mindig új feladat következik, ezeket a tanár szakaszosan jelenti be, vagyis a gyermekek egyszerre csak egy feladatot kapnak, ezt időre teljesítik, majd következik az újabb feladat.

Az olvasmány egy-egy szereplőjének jellemzése. Az indítás történhet ún. „ötletvihar”-ral a csoportban. A csoportvezető irányítása mellett mindenki mond valamilyen jellemző tulajdonságot. A jegyző sorra felírja őket egy papírra (2 perc). Ezt követőleg új feladatot kapnak a csoportok a tanártól. Ez történhet írásban, hogy a tanulók az instrukciót is elsajátítsák és begyakorolják: „Számozzatok meg fontossági sorrend szerint az összegyűjtött tulajdonságokat!” (2 perc). Végül írjanak indoklást az első három tulajdonsághoz (a csoport fogalmaz, a jegyző ír, 5 perc). Ezután a beszámoló helyet cserélnek, s ismertetik a másik csoportban, hogy mire jutottak, ezt lehetne kérdések alapján is felső tagozaton (a csoport kérdezi, milyen tulajdonságokat találtatok, mi volt az indoklás). Ennek egy másik változata lehetne, amikor az „ötletvihar” frontálisan zajlik, a tanár minden tulajdonságot felír a táblára, majd a csoportok feladata a 3 legfontosabb tulajdonság kiválasztása, s ha a gyermekek már olyan szinten vannak, indoklásuk.

Szövegértelmezési feladatok. A feladatokat (pl. mondatok aláhúzása, számozása, hiányzó szavak pótlása) megoldhatják magukban a csoport egyes tagjai (6 perc). Aki valamivel nem boldogul, az a végén jelzi a csoportvezetőnek, aki a még rendelkezésre álló időben (pl. 3 perc) a csoport tagjaival elmagyarázza

neki, mi a jó megoldás. Vagy az ellenőr nézi át a válaszokat, s adja vissza a hibásakat.

Az olvasmány tartalmi összegzése, nagyobbak. Az olvasmányt frontálisan már átvették a tanárral nagyobb vonalakban. A tanár véletlenszerű csoport-összeállítást alkalmaz. Annyi csoportot alakít ki, ahány egységre kívánja az olvasmányt felosztani. Kijelöli a feladatot minden csoport számára (pl. „Olvasások el a 3. bekezdést/ezt a részt”), vagyis, hogy egy adott csoport tagjai ugyanazt a részletet olvassák el magukban. Miután elolvasták, a vezető kérdéseket kap, melyeket feltesz a csoportjának. Ezután az a feladat, hogy minden tanuló a rész rövid tartalmán gondolkodjon el, majd fogalmazzák meg együtt. A jegyző leírhatja, ha vannak olyan szinten. Ezután a mozaik-módszert alkalmazva újabb számozás következik a csoporton belül. Az új csoportokban tehát az előző csoportoknak csak egy-egy (esetleg két) képviselője kerül. Az új feladat a történet elbeszélése a megfelelő sorrendben, úgy, hogy az előző csoportok mindegyike szót kapjon.

Nyelvtani, nyelvalaki feladatok, környezetismeret és a szaktárgyak. Minél fejlettebb a gyermekek beszéde, annál nagyobb mértékben használhatók fel a fent jelzett óraszervezési formák. Például: környezetismereti, szaktárgy órán a gyermekek párokat alkotva (egy jobb, egy gyengébb tanuló) elolvasnak adott témában egy rövidebb egységet a tankönyvből, majd megbeszélik az olvasottakat, azaz kérdéseket tehetnek fel egymásnak (valószínűleg a jobbik olvasó tesz fel több kérdést). Ezután csoportot alkotnak egy másik párral, és megpróbálnak megállapodni abban, mi volt a legfontosabb az adott részből. Végül a „beszámoló” tanuló közli ezt a tanárral (pl. tollba-mondja, s a tanár, ha szükséges, kissé korrigálva) — felírja a közlést a táblára. Vagy:

Problémamegoldás. A tanulók egy csoportja a közös rész után a témához kapcsolódó problémát kap. Először mindenki magában gondolkodik, ha akarja, egy-egy szót fel is jegyezhet magának, vagy akár rajzolhat is, majd párokban beszélnek meg, végül a csoportvezető felszólítására beszámolnak. Legvégül a csoport kialakítja a véleményt, és leírja. (Az utasításokat sohasem egyszerre, mindig lépésről lépésre kapják az idő kijelölésével együtt.) Ajánlatos időnként írásban megadni az instrukciókat (pl. a tanár feltartja a megfelelő lapot).

Aktív csoportmunka: anyagok sorbarendezése, válogatása, csoportosítása, terep kialakítása stb. A két csoport meghatározott időn belül oldja meg a feladatot, versenyeznek egymással, ki lesz előbb és jobb eredménnyel kész. A csoport minden tagjának képesnek kell lennie arra, hogy el tudja mondani a

munka befejezése után, hogy mi miért került a kijelölt helyre, mi a neve, felső fogalma stb.

Óravégi összefoglaló. A párok vagy csoportok hiányos mondatok vagy kérdések formájában kapják meg az összefoglalást. (Csoportoknál érdemes kissé nagyobb alakban elkészíteni, hogy mindenki jól lássa.) Miután elvégezték a feladatot, frontálisan értékeljük a munkákat. Nagyobbaknál indoklást, kiegészítést is kérhetünk.



Még lehetne sorolni az ötleteket. Úgy gondoljuk, ennyi példa elég arra, hogy megindítsa a képzeletet, s a konkrét órák kapcsán ki-ki rájöjjön, hol lehetne bekapcsolni ezeket a gyermekek önállóságát nagymértékben fejlesztő, az együttműködő tanuláson alapuló óraszervezési változatokat. Ne feledjük, hogy csak a fokozatos haladás a kívánatos (páros munka, kisebb csoport, majd nagyobb). A bonyolultabb formákra csak az egyszerűbbek után térhetünk át. Új feladatokat sem jelölhetünk ki a csoportoknak, csupán ha már a közös, a tanár által irányított munka során tisztáztuk őket, hiszen önálló végrehajtásuk csakis ebben az esetben várható el.

Irodalom

Ainscow, M.: Becoming a reflective teacher. In: Booth T. et al (Ed) Learning for all (Vol. 1.), Wilton, Open University, 1991. *Ainscow, M. - Muncey, J.:* Meeting individual needs in the primary School. London, Fulton, 1989. *Csányi Yvonne (szerk.):* Speciális szükségletek az osztályban. UNESCO pedagógusképző oktatócsomag. Bp., Bárczi G. Gyógyped. Tanárk. Főiskola, 1993.



A nagyothallók gyógypedagógiájának úttörői Magyarországon

— **Dr. Török Béla (1871-1925) emlékére** —

GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA

(Közlésre érkezett: 1995. január 10.)

„*Dr. Török Béla* egyetemi tanár és *dr. Bárczi Gusztáv* neve... a nagyothallók védelmének kérdésében annyira összeforrt, hogy azt szétválasztani nem lehet.” [1]

Ez a találó és főként igaz megállapítás 70 évvel ezelőtt, 1925. december 19-én hangzott el, azon az iskola-megnyitó és névadó ünnepségen, amelyen „a II. Toldy Ferenc-utcai és a nagyothallók oktatására és nevelésére létesített intézményt, a nagyothallók magyar ügye intézményes megteremtőjének és apostolának, néha *dr. Török Béla* egyetemi tanár emlékére, annak nevééről neveztek el”. [2]

A „Nagyothallók *Török Béla* Internátusá”-nak néhány héttel korábban elhunyt névadója igen nagy tekintélynek örvendett. Számos Ő-Excellenciája és öméltósága nevet viselő előkelőség, az egyházak legfőbb méltóságai (a pápai prelátus, a főrabbi és protestáns püspökök), a VKM magasrangú főtisztviselői, az orvos-társadalom, a rokonintézmények, szakmai társaságok, egyesületek képviselői jelentek meg a közvetlenül érintettekben, a nagyothallókon kívül ezen az ünnepi alkalmon.

Igen, a köszönet és főhajtás megérdemelten a kezdeményezőt, a fülsébeszet egyik úttörőjét, az iskolateremtő tudóst, *dr. Török Bélát* illette, de az ott szintén jelentősen megnyilvánuló, szűkebb szakmai érdeklődés már jól érzékelhetően a méltó társra, *dr. Bárczi Gusztávra* irányult. A megnyitó, névadó ünnepélyen az előbb idézett megállapítást megfogalmazó szónok, a székesfőváros tanácsnoka, *dr. Purébel Győző* arra kéri a pódiumtól távolabb tartózkodó *Bárczit*, hogy „a nagyothallók ügyét most még nagyobb szeretettel karolja fel és egy percre se hagyja el ezt a területet, mely éppen az ő kitaró munkássága révén indult el”.

„A siketek és némák ügyének a legújabb intézménye ezzel nekilendült egy új életnek — olvassuk *Magyar László* gyógypedagógus korabeli értékelését —, amelyet *dr. Bárczi* — akiben az orvosi-pedagógiai és speciális irányú szaktudás párosul — tudott csak az ő nagyértékű tudásával, nagy lelkesületével... a mai súlyos trianoni viszonyok közt megvalósítani, melyhez még a Takarékosági Bizottság elnöke is gratulált neki, s melyért egyénektől támadásban részesülhet, de a köz, a mi szűkebb statusunk csak hálás lehet neki. Elsősorban a magyar siketnéma oktatás, mert ezzel az intézménnyel pedagógiai nagy területén a differenciálódásnak egy értékes folyamata indult meg.” [4]

Mit tesz hát *dr. Török Béla* a nagyothallók gyógypedagógiai rehabilitációjáért?

Dr. Török Béla nagyszámú hallássérült pacientúrájának szükségleteit, igényeit jól ismerve, szakértelmét és ebből fakadó tekintélyét latba vetve áll élére egy már korábban szerveződő, alakuló mozgalomnak és ő ezúttal kedvező időpontban, sikerrel kezdeményezi a nagyothallók speciális fejlesztésének, nevelésének, oktatásának intézményesítését. [5]

A sikerhez nagy részben járul hozzá a közvetlen munkatárs megválasztása, egy orvos-gyógypedagógus személyében, akihez viszont azután szintén kitűnő munkatársak, gyógypedagógus kollégák csatlakoznak.

Az események jól követhetően peregnék. *Dr. Török Béla* 1920 májusában az Új Szent János Kórház fülészeti osztályán kezelt nagyothallók és később megsiketültek részére sajjról-olvasási kurzust indít.

A kurzus vezetését és a program kidolgozását *Bárczi Gusztávra* bízta. *Bárczi* saját költségén Németországba utazik, ahonnan kitűnő szemmel, rálátással összegyűjtött tapasztalatokkal tér haza. A munka intenzitására jellemző, hogy sorra indulnak az újabb és újabb kurzusok.

Az Orvosegyesület Fülészeti Szakosztályának már az 1921. évi júniusi ülésén bemutatják az eredményeket. A fogadtatás egyértelmű. Memorandum készül és kerül rövidesen átadásra a kultuszminiszternél és Budapest székesfőváros tanácsánál, hogy létesítsenek a felnőttek részére sajjról-olvasási tanfolyamokat és a gyermekek számára állítsanak fel állandó osztályokat, ill. iskolát.

Ugyanez év szeptemberében a székesfőváros tanácsa rendeletére az összes fővárosi elemi iskola tanulói közül — a szűrés során 1400 tanuló felülvizsgálata történt meg — választották ki a létesülő nagyothallók iskolájának tanulóit.

1921 ősztől 1925 decemberéig, a „Nagyothallók Török Béla Internátus”-ának (néhány év múlva az internátus szót intézetre módosítják) ünnepélyes

megnyitásáig újabb szűrések és felülvizsgálatok után 3 elemi népiskolában nyílnak nagyothalló-osztályok.

Az eredeti elgondoláshoz híven, a nagyothalló gyermekek speciális iskoláztatásával párhuzamosan, a felnőtt nagyothallókról sem feledkeznek meg. Számukra is újabb és újabb szájról-olvasási kurzusok indulnak, amelyek ismételten *dr. Török Béla és dr. Bárcki Gusztáv* együttműködő tevékenységének köszönhetően, 1923 januárjában egyesületté szerveződnek. Az egyesület tiszteletbeli elnöke *Török Béla*, elnöke *Bárcki Gusztáv* lesz.

A nagyothallók számára speciális iskola és önálló egyesület életre hívása, ez dr. Török Béla gyógypedagógiai történeti jelentőségű érdeme.

De tekintsünk határainkon túlra is. Vajon ez a fontos lépés, amelyet mi az 1920-as évek elején megteszünk, európai mércével hogyan értékelhető?

Ugyanezt a lépést külföldön először Németország teszi meg. Két évtizeddel korábban, 1902-ben, Berlinben létesül külön, speciális iskola nagyothallók számára.

De a nagyothallók speciális iskoláztatásának igénye Magyarországon is már korábban is felmerül. Az 1910-es években koncepcionálisan korszerű, szakszerű elképzelések és tervek születnek, s kerülnek publikálásra és javaslatra, sőt — ha a történelmi események el nem sodorják a kínáló alkalmat — egy részük már-már megvalósításra is. [6,7]

Korszerű, szakszerű koncepcióról szólva *Váradi Zsigmondnak* egy 1917-ben, a Magyar Gyermektanulmányi Társaság nyilvános felolvasó ülésén előterjesztett előadására gondolok, amelyben többek között körzeti iskolaorvosi hálózat létesítését javasolja, valamennyi elemi iskolai tanulóra kiterjedő általános szűrést és pl. hallássérülés gyanúja esetén szakszerű, tüzetes fülorvosi (más esetekben más, adekvát szakorvosi) vizsgálatot tart elengedhetetlennek, továbbá az iskolák részére olyan ismertető füzet kiadását szorgalmazza, amely útmutatást ad a nagyothalló tanulók felismerésére, a hallási fok megállapítására, és — ami külön figyelmet érdemel — a nagyothalló tanulókkal való, az elemi iskolában szükséges különleges bánásmódra, s ezek után más, természetesen nem utolsósorban a nagyothallók speciális nevelésének-oktatásának intézményesítését sürgeti. [8]

A már-már megvalósult tervekre utalva arra a rendelkezésre gondolok, amely 1919-ben kelt és arról intézkedik, hogy a Budapesten működő két, süketek számára működő intézmény közül az egyiket, a Bethlen-térit a később megsüketültek, illetve a nagyothallók részére alakítsák át úgy, hogy a tanköteles korúak iskoláján kívül a 4-7 éveseknek játék-iskola (azaz óvoda), az iskolakö-

teles koron túl hallássérültekké váltaknak, azaz felnőtteknek szájról-olvasási tanfolyamok működtetésére válják alkalmassá. [9]

Ennek ellenére időbeli lemaradásunk mégis vitathatatlanul fennáll, hiszen egyrészt a 20 éves különbség nagyobb történelmi távlatokban elenyésző ugyan, de egy szűkebb szakmatörténeti összefüggésben nem kevés, másrészt a nagyothallók külön iskoláztatásának természetesen külföldön is, az úttörő Németországban is törekvésekben, útkeresésben, félmegoldásokban jelentős előtörténete van, ami már a 19. sz. első felére visszanyúlik.

A 19. században, német nyelvterületen, Svájcban, Ausztriában, Németországban több olyan, nagyrészt magánalapítású intézményről tudunk, amelyekbe különböző típusú és súlyossági fokú értelmi, hallási, látási stb. fogyatékos gyermekeket vesznek fel és próbálkoznak — a limitált létszámok és kellő specialista hiánya miatt nem mindig igazán hatékonyan — sérülés-specifikus fejlesztésükkel. [10]

Témánk szempontjából példaként *Gotthard Guggenmoos* 1816-tól működő halleini és 1825-35-ig fennálló salzburgi intézete érdemel kiemelést, amelyben — korabeli források szerint — nagyothallók csoportjával naponta szakszerűen megtervezett program szerint olvasási-, beszéd- és hallásgyakorlatokat végeztek.

Több, eredetileg kizárólag süketek számára létesült intézményt is számoltak a gyógypedagógia története, amelyekben nagyothallóknak külön osztályokat működtetnek.

A leghíresebb és példaként leggyakrabban emlegetett ezek közül *Johann Behrmann* hamburgi intézete, gondolom azért, mert *Behrmann* már 1855-ben egy, nagyothallók számára általa ideálisnak tartott, külön iskolatervet is publikál.

A téma előtörténetéhez tartoznak a hallástréninggel való korai kísérletek is, amelyek arra a hipotézisre épültek, hogy kitartó munkával, kellően adagolt hangingerekkel az elkorcsosult hallást meg lehet javítani, vagy az alig megmaradt hallást fel lehet ébreszteni és ki lehet fejleszteni. [11]

A gyógypedagógia történetében közismert ezen a téren a francia *Jean Gaspard Marie Itard* munkássága, aki a süketek híres párizsi intézetének orvosaként a süket tanulókat maradék hallásuk szerint öt csoportba osztotta és akiket arra alkalmasnak tartott, ún. „hallás-tanfolyamra” osztotta be.

A hallásgyakorlatok ezen korai, olykor megszállott képviselőinek valójában nem elért eredményei voltak igazán figyelemre méltóak, hanem — függetlenül az alkalmazott gyakorlatok sikeres vagy sikertelen voltától — azok a tapasztalatok és ismeretek, amelyeket a maradék hallás, ill. a hallásveszteség mértékéről, a nagyothallás természetéről, jellemzőiről, a beszédfejlődés és a megza-

vart hallás árnyalatainak viszonyáról, és nem utolsósorban a nagyothalló gyermekekről szereztek.

Itard már csak azért is kitűnik közülük, mert — mint szintén közismert — végrendeletében vagyónából 16.000 frankot hagy ún. „articulációs osztályok” felállítására, kikötve, hogy a létrehozott osztályokban a hallásmaradványos tanulókkal csakis az ő kísérletei szellemében lehet foglalkozni.

Jelentőségét és a 20. sz. szurdopedagógiájára gyakorolt hatását tekintve *Viktor Urbantschisch* a legkiemelkedőbb egyéniség, akinek munkássága révén — szintén közismerten — már a hallásnevelési irányzat kibontakozásáról beszélünk. [12]

Urbantschisch tevékenységéről már csak azért sem feledkezhetünk meg, mert Magyarországon valójában az ő eredményeiről szerzett közvetlen tapasztalatok indítják el a hallássérültekkel való foglalkozásban a differenciál-diagnosztikán alapuló metodikai specialitások kipróbálását. Erre a múlt század 90-es éveiben kerül sor Vácott, a süketek országos intézetében [13]

Roboz József igazgató, aki korábban a gyógypedagógia több területén is újtításokat vezet be, tanulmányozta Bécsben *Urbantschisch* módszerét, nyerte meg kollégáit is az ügynek és vezette be az 1898/99. tanévben a hallásnevelést.

Két tanéven át, arra alkalmas tanulókkal, több csoportban végeztek ún. módszeres hallásgyakorlatokat, majd később a beszédtanítási órák keretében folytatták a kísérletezést.

A korabeli dokumentumok tanúsága szerint az első években komoly az érdeklődés a munka iránt. „Az ezen gyakorlatokban résztvevő növendékek — olvassuk a hallásgyakorlatok végzését elrendelő miniszteri utasításban — a tanév elején a tantestület összessége és az intézeti orvos részéről beható vizsgálat alá veendő, mely vizsgálat összehasonlítás és az elért eredmény megállapítása céljából a tanév végén ismétlendő. Az egyes osztálytanítók utasítandók, hogy a hallási gyakorlatok eredményét kísérik figyelemmel és a kétféle tanítást egymással összhangba hozni el ne mulasszák...” [14]

Érdemes azonban követni a kísérlet további sorsát is. Amikor 1900-ban ellenőrzik az eredményeket, megállapítást nyer, hogy a 34 részleges hallással bíró növendék mindegyikénél „észlelhető a kiejtés javulása és az intellektuális hallás fejlődése, vagyis, hogy a beszédből annyit hallanak meg a növendékek, amennyit hallani megtanultak, ellenben az akusztikai hallás javulása csak egyeseknél tapasztalható, s azoknál is csak igen csekély mértékben. Beigazolást nyert továbbá, hogy e gyakorlatok után a növendékek jobban figyelnek az akusztikai behatásokra, s a hallási maradványt élénkebben igyekeznek a combinálás szolgálatába állítani.” [15]

A végeredményben sikeres kísérletet mégsem folytatják a kezdetben tapasztalható lelkesedéssel. A tantestület (*Roboz* távozása után) azt ajánlja, hogy „költsgkímélés szempontjából és a többoldalú kísérletezés lehetővé tétele céljából egyelőre minden osztályfőnöknek tétessék kötelességévé, hogy az arra alkalmas növendékekkel a rendes tanórák keretében hallási gyakorlatokat is végezzenek”. [16]

Hamarosan kiténik azonban, hogy a kötelezőség lehetőségéig szelidül, hogy azután a hallásnevelés kérdésével együtt a differenciálás is lekerüljön egy ideig a napirendről. Érthető, hiszen *Roboz* utóda, a nagytekintélyű *Borbély Sándor* már így fogalmaz: „a siketnémák hallóképessége minden különösebb gyakorlat nélkül, csupán a rendes oktatás — értsd alatta a klasszikus siketoktatást — következtében is javul, s mint a növendékek intelligenciája fejlődik”. [17]

Ilyen előzmények után talán érthetőbb a *Bárcki-féle* hallásbresztés-hallásneveléssel szemben tapasztalható 30-as évekbeli hazai ellenállás, ill. a *Bárckivíták* során még az 50-es években sem ritkán hangoztatott igaztalan argumentum, miszerint *Bárcki* semmiben sem hozott újat *Urbantschisch*-hoz képest, akinek az eredményeit viszont nemcsak Magyarországon, hanem szerte Európában megkérdőjelezték.

Most azt nézzük meg még, hogy a sok és sokféle előzmény után végülis a 20-as évek elején, a nagyothallók speciális iskoláztatásának hazai beindulása előtt *közvetlenül* mit tapasztal, mit tanul *Bárcki* Németországban.

A nagyothallók oktatásügye Németországban, éppen két évtizeddel a kezdő lépések megtétele után, akkor lép fejlődésének új szakaszába.

Az *Arthur Harthmann* fülész, iskolaorvos (a német Török Béla) kezdeményezésére 1902-ben Berlinben létesített *Dionys Rheinfelder* szurdopedagógus által vezetett első nagyothallók osztálya, majd a város több pontján szervezett hasonló osztályok egyesítése révén az 1907-ben szintén *Rheinfelder* vezetésével megnyílt első önálló nagyothallók iskolájának karrierje 20 évig rendkívül zaklatott.

A süketek intézetei országsherte, még a híres berlini intézet nagynevű igazgatója, *Albert Gutzmann* sem értenek egyet a hallási fokozatok szerinti intézményszintű differenciálással. A nagyothallók egy részét a siketek intézeteiben kívánják tartani, oktatni, más részüket pedig a Németországban a századfordulón már országsherte kiépült kiségitő iskolai hálózatban.

A nagyothallók speciális iskoláztatásának úttörői és hívei alig tudják nehezen elért emancipációjukat megvédeni. Segítségét, támogatást leginkább a mannheimi iskolarendszerben dolgozó kollégáiktól kapnak — akik akár a klasszikus mannheimi gondolatnak megfelelően népiskolákban nagyothalló-

tagozatokat működtetnek, akár azok leválását és önállósulását képviselik, őket erősítik — és talán még inkább az érintett szülőktől, akik egyaránt tiltakoznak gyermekeiknek a süketek intézetébe vagy kiségitő iskolába helyezése ellen.

A kedvező fordulatot a „Német siketnémák oktató szövetségé”-nek első világháború utáni első gyűlése (1919) készítette elő.

Elsősorban két neves szurdopedagógus, a már korábban említett *Rheinfelder* és a siketek berlini városi iskolájának igazgatója, *Ehram Schorsch* érdeme, hogy a nagyothallók speciális iskoláztatása fejlődésének új szakaszába léphetett. [18]

Schorsch nevéhez többek között a hallássérültek pedagógiai szempontú belső osztályozása fűződik, amihez egyik alapszempontként „a beszélt nyelv iránti magatartás” megítélését ajánlja.

Rheinfelder többek között az orális-auditív módszer részletes elemzésével, a módszerspecifikumok kidolgozásával és a nagyothallók iskolái speciális tantárgyrendszerének kimunkálásával szerez nevet magának.

Bárczi — tanulmányútjáról hazatérve — nagy lendülettel lát munkához. Abban az időszakban egyébként is a hallássérültek, pontosabban a süketek oktatása áll érdeklődése középpontjában, annak problémái és megújításának lehetőségei foglalkoztatják.

E témakörben első, 1921-ben és 1922-ben megjelent munkái, pl. „*A nagyothallók oktatásának pedagógiai technikája*”, „*A beszédhangok érzékeltetése*”, a „*Nagyothallók oktatása*” azt jelzik, hogy már a legkezdetibb években van mondanivalója. [19]

Újra megérdemelten vívja ki a szakmai közvélemény elismerését 1928-ban, a *dr. Török Béla* emlékére rendezett egyik szakmai összejövetelen, amikor „*A némaság profilaxisa*” címmel megtartott előadásán túl a „*Nagyothallók dr. Török Béla Intézete logopédiai laboratóriumá*”-nak munkájáról számot adva bejelenti, hogy ez alkalomra, Béla-napra, a névadónak, ill. a szakmának ajándékol legújabb munkáját, „*A magyar beszédhangok képzése*” c. könyvét adja át. [20]

Ez a mű, amely a magyar beszédhangok képzését, a beszédszervek helyzetét a különböző hangok képzése közben röntgenográfiákon mutatja be, jogosan kelt meglepetést. *Bárczi* feltehetően ehhez a munkához is Németországban kapott indíttatást, ti. a beszédhangok képzésének röntgenfelvételeken alapuló leírása a század elején ott indult útjára.

A szűkebb szakmai körökön kívül is feltűnést keltő, és megjelenésekor több elismerő méltatást kiváltó munkájáról még ma is olvashatunk elismerő sorokat.

A Magyar Nyelv 1989. évi 3. számában „*Hatvan éves a magyar beszédhangok első röntgenográfiai leírása*” címmel *Göllesz Viktor* és *Subosits István*

kollégák írják róla, az ő tollukból idézek: „Noha hat évtized telt el *Bárcki Gusztáv* munkájának megjelenése óta, s az emberi testet vizsgáló eljárások és eszközök is merőben megújultak, a beszédhangok képzésének első röntgenográfiai ábrái ma is értékes források a beszédrel és a beszédhanggal foglalkozó szakemberek számára”. [21]

De ha áttekintjük a 20-as évek szakfolyóiratait, mindenekelőtt a Magyar Siketnéma-Oktatás, ill. a Siketnémák és Vakok Oktatásügye, valamint a Magyar Gyógypedagógia havonként megjelenő számain, azt találjuk, hogy a hallássérültek oktatásának differenciálódása igen jó hatással van a szakterület egészére.

Tanulmányok sora jelenik meg a beszédpedagógia köréből, újabb beszédtanítási eljárásokról, a süketek beszédjének esztétikájáról, a szájról-olvasás tanításának különböző irányzatairól és módszereiről, a beszéd gyógypedagógiai védelméről. A külföldi művekről szóló referálások is kibővülnek, mind tematikusan, mind földrajzilag szélesedik a repertoár.

Az 1923-ban megalakult „*Nagyothallók Országos Egyesületé*”-ről is kedvező híreket lehet hallani és olvasni. Gondozza, szorgalmazza, segíti, intézi a nagyothallók pályaválasztását, a felnőttek munkába állását, a nagyothallók hitéletét, szórakozásuk lehetőségeit, utcai védelmüket, a hallókészülékkel való ellátást, a szájról leolvasás tanulását.

Talán nem tévedek, ha e fellendülés okait vizsgálva, *Török Béla* katalizáló szerepének is nagy jelentőséget tulajdonítok.

Irodalom

1. *Magyar László*: Nagyothallók „*Török Béla*” intézete. In: Siketnémák és Vakok Oktatásügye, 1926/1-4. 34. p. 2. Ugyanott 3. Ugyanott. 4. Ugyanott: 35. p. 5. *Török Béla dr.*: A nagyothallók oktatása. In: Orvosi Hetilap tudományos közleményei. LXV. évf. 29. sz. Klny. 6. *Gordosné dr. Szabó Anna*: A Tanácsköztársaság és a gyógypedagógia. In: A GyTF évkönyve III., Budapest, 1970. 7. *Pákozdi Kenderessy Katalin*: A nagyothalló-ügy kezdetei Magyarországon — újabb adatok a Bárcki-életműhöz. In: Nemzetközi tudományos konferencia Bárcki Gusztáv születésének centenáriuma alkalmából. Bp., 1993. BGGyTF. 167. p. 8. *Váradi Zsigmond*: A nagyothalló gyermek sorsa. In: A gyermek, 1919. 9. A közoktatási Népbiztosság 81.404 - 1919. sz. H-4. rendelete. 10. *Heese, G.*: Geschichte der Schwerhörigenbildung. In: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik. Berlin, 1969. Marhold. 11. *Gordosné dr. Szabó Anna*: Gyógypedagógia-történet I. Egyetemes gyógypedagógia-történet a XX. századig. Budapest, 1961. Tankönyvkiadó. 12. Ugyanott. 13. Módszeres hallási gyakorlatok. In: emlékkönyv a siketnémák váci országos királyi intézete 100 éves fennállásának ünnepé alkalmára. (Szerk.: *Borbély Sándor*) Budapest, 1902. 14. Ugyanott: 209. p. 15. Ugyanott. 16. Ugyanott. 16. Ugyanott. 17. Ugyanott: 210. p. 18. Lásd a 9. sz. irodalmat. 19. Bibliográfia Bárcki Gusztáv szakirodalmi munkáiból. (Szerk.: *Gordosné dr. Szabó Anna* és dr. *Göllesz Viktor*) Budapest, 1990. BGGyTF (második, bővített kiadás). 20. *Dr. Bárcki Gusztáv*: A magyar beszédhangok képzése. Budapest, 1928. Franklin. 21. *Göllesz Viktor - Subosits István*: Hatvan éves a magyar beszédhangok első röntgenográfiai leírása. In: Magyar Nyelv, 1989/3. 375. p.

A látássérülés pedagógiai meghatározása *

CSOCSÁNNÉ DR. HORVÁTH EMMY

(Közlésre érkezett: 1995. április 25.)

A világról szerzett közvetlen információink közel 80 %-a a látás érzékszervén keresztül jut el a feldolgozó központokhoz. A vizuális érzékelés és észlelés bonyolult folyamatának bármely akadályozottsága, súlyosabb esetekben annak hiánya megváltoztatja az egyén viszonyát a külvilághoz. A „megváltozás” szó minden esetben viszonyt fejez ki, azt, hogy az emberre jellemző biológiai, pszichológiai feltételrendszerrel eltér az adott személy megismerő tevékenysége. Pusztán logikai műveletekkel könnyen juthatunk olyan következtetéshez, hogy a megváltozott megismerésben nem a sérülés az elsődlegesen meghatározó, hanem a „másság”. Mivel azonban az ember adott társadalomban élő társas lény, képességei az átlaghoz hasonlítva ítéltetnek meg, nemcsak a többiek, hanem saját maga által is.

Az átlagtól való eltérés fokát és minőségét másképpen határozza meg az orvostudomány és a gyógypedagógia. Míg az előző elsősorban a műszeresen mérhető és korrigálható primér teljesítmények meghatározására és medicinális befolyásolására helyezi a hangsúlyt, addig a gyógypedagógia a különböző élethelyzetekben, elsősorban a tanulási szituációkban felhasználható, többtényezős komplex vizuális tevékenységek, bonyolult képességek minőségét határozza meg abból a célból, hogy megfelelő speciális pedagógiai módszerekkel a meggyengült funkció teljesítménye fokozható, a hiányos működés kompenzálható és a másodlagos negatív hatások elkerülhetők, illetve csökkenthetők legyenek.

A gyógypedagógiai típusan felhasználja a szemorvos diagnózisát és kiegészíti az ún. pedagógiai látásvizsgálattal, amely elsősorban a maradék látás minőségi jellemzőit és fejleszthetőségét határolja be (*Paraszka, 1979, 1994*). Itt szeretném megjegyezni, hogy a nálunk fejlettebb orvosi színvonalon álló

* Elhangzott a Magyar Biológiai Társaság Embertani Szakosztálya ülésén (1995. április 24.)

országokban a szemorvosi vizsgálatok a közeli és a távoli vízus meghatározásán kívül minden esetben kiegészülnek olyan vizsgálatokkal, amelyek hazánkban még nem terjedtek el, mint például a számítógépes kontrasztérzékenység, elektromiográfia, színérzékelés stb.

A látási fogyatékosok pedagógiai szelekcióját a mai napig is meghatározható elméleti munka *Méhes József* nevéhez fűződik. A vakok iskolája 1955-ös tanterve erre épült. Ez tette lehetővé, hogy éles határvonal került a gyengénlátók és az aliglátók, azaz gyakorlatilag vakok csoportja közé. A határvonalat a szemorvos által diagnosztizált 5/50-es távoli vízus jelezte, amely a pedagógiai gyakorlatban azt jelentette, hogy alacsonyabb vízus esetén a gyermek a síkírást-olvasást, mint kultúrtechnikát nem tudta az iskolai tanulás során felhasználni. A csoportba sorolást, különösen a határeseteknél a következő szempontok is befolyásolták: a meglévő látás minősége, fénytörés, látótér, színlátás, a gyermek életkora, általános fejlettsége, esetleges csatlakozó fogyatékosága. A gyengénlátók további csoportosítását *Tegyeiné* végezte el (1963).

Pedagógiai szempontból látássérültnek minősül az a gyermek, aki a megismerés, a nevelés-oktatás folyamán csak speciális eszközökkel és módszerekkel, megfelelően berendezett környezetben képes csak haladni, ismereteket feldolgozni, tanulni. A látási fogyatékos gyermekek gyógypedagógiai vizsgálatát gyógypedagógusból, pszichológusból és szemorvusból álló komplex team végzi hazánkban. A Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság jogosítványát meghatározó 1988. évi MM rendelet alapján.

Gyengénlátónak minősül az a gyermek, akinek korrigált jobbik szemén távoli vízusa *Snellen* szerint 0,1-0,3, vagy 0,4-0,5 vízusérték mellett 15-20 foknál nagyobb látótérszűkülete, vagy progradiáló myopiája van. Ugyancsak gyengénlátó az a gyermek, akinek távoli vízusa 0,1 alatti, de a közeli vízusa *Csapody* VII-es (vagy annál jobb) és állapota stacioner.

Az aliglátók csoportjába tartoznak azok a gyermekek, akik korrigált jobbik szemén távoli vízusuk a 0-0,1 terjedő sávban helyezkedik el, vagy ennél jobb, de közeli vízusuk a *Csapody* VII-tel jelzettnél gyengébb, illetve nagyfokú

GYENGÉNLTÁTÓK V = 0,1-0,3	ALIGLTÁTÓK V = 0-0,1	VAKOK V = 0
magasabb látásfokúak V = 0,2-0,3	nagyírgylátók V = 0,05-0,1	
alacsonyabb látásfokúak V = 0,1-0,2	ujjolvások V = 0,01-0,05	
	fényérzékelők V = 0-0,01	

látótérszűkületük van. Az aliglátók további 3 csoportba sorolhatók: fényérzékenyek (0-0,01 vízusig), ujjolvasók (0,02-0,05-ig) és nagytárgylátók (0,05-0,1 -ig).

A vakok csoportjába tartoznak azok, akik fényt sem érzékelnek. A gyógy-pedagógia megkülönbözteti ezen belül a kortikális vakok csoportját.

A gyógypedagógiai szelekciós tan megszületésekor elsősorban a speciális intézmények ún. „tisztá” profiljának biztosítását szolgálta. Ennek alapján a gyengénlátók iskolájában a síkírást, a vakok iskolájában pedig a pontírást tanították. Az aliglátók a vakok iskolájában nyertek elhelyezést, de látásuk fejlesztését a tanterv az írás-olvasás kivételével minden területen előírta. Ma a tiflopedagógiai típusannak elsősorban az adott gyermek képességstruktúrájának, tanulási prognózisának meghatározását kell szolgálnia, függetlenül attól, hogy a gyermek milyen intézményben tanul. A gyógypedagógiai diagnózis felméri a speciális pedagógiai szükségletet. Erre épül az a fejlesztő program, amely jellegét tekintve abban tér el az általános pedagógiai programoktól, hogy elsősorban össz-személyiség-fejlesztő hatású még akkor is, ha egy-egy körülhatárolható képességet vesz célba, pl. a látásnevelő eljárások.

Az elmúlt két évtizedben a tiflopedagógia eszköztára jelentősen gyarapodott. Különösen szembetűnő ez az előrelépés az aliglátók, az ún. „low vision” teljesítményűek fejlesztése területén. A technika fejlődése, az optikai eszközök, elektronikus segédeszközök tökéletesedése a síkírás-pontírás határ rugalmas kezelésére ad lehetőséget. Az, hogy adott esetben a szakember melyik kultúrtechnikát ajánlja, nagymértékben függ a gyermek személyiségétől is (*Paraszka, 1994*). A dilemmás esetek eldöntésénél segíthet az a napjainkban bizonyítást nyert tény, hogy 6-7 éves aliglátó gyermekek egyidőben is elsajátíthatják a vizuális és a tapintó olvasást. A két technika nem hogy akadályozza, hanem *Fellini* kutatási eredményei alapján nagymértékben támogatja egymást (1993).

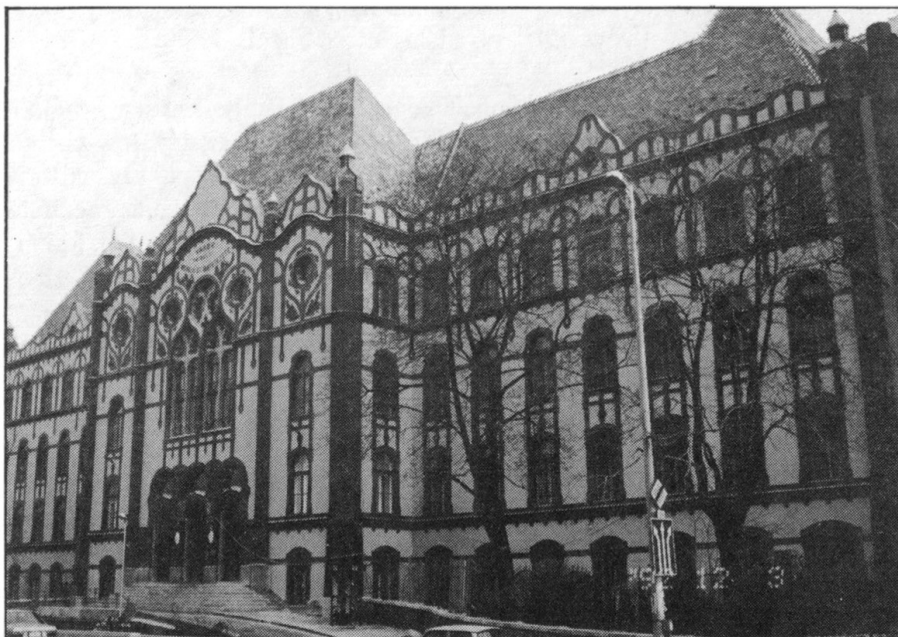


Összefoglalás helyett szeretném kiemelni azt a gondolatot, hogy a látássérülés pedagógiai meghatározása olyan többtényezős folyamat eredménye, amely olyan szakemberek együttműködését igényli, akik több tudományterület fejlődését naprakészen követik, együttműködnek a pedagógiai gyakorlatban dolgozó kollégáikkal, és nemcsak a program megtervezésében, hanem azok hatásvizsgálatának elemzésében is tevékenyen részt vesznek.

Irodalom

Fellini, K.: The reading development of visually handicapped pupils. Report, 1993. Canada. The 8th international conference on blind and visually impaired children. *Gordosné dr. Szabó Anna:* Bevezetés a gyógypedagógiába. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1993. *Méhes József:* Ophthalmodefektológia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1962. *Méhes József:* Tiflopedagógia. Tankönyvkiadó, Budapest, 1990. *Paraszky Sára:* Középről nézve. A gyengénlátó gyermek. Alfapack, Budapest, 1994. *Paraszky Sára:* Gyengénlátók pedagógiai célú látásvizsgálata I-II. Gyógypedagógia 1979. 4. sz. 119-123. old. és 5. sz. 145-149. old. *Szakmai útmutató* (MM 202/1988.) a testi, az érzékszervi, az értelmi és a beszéd fogyatékos gyermekek óvodai nevelésével, valamint iskolai nevelésével, oktatásával kapcsolatos eljárásban a bizottsági szakvélemény elkészítésében. Művelődési Közlöny, 1988/16. *Tegyei Jenőné:* A szelekciós szempontok érvényesülésének jelentősége a gyengénlátó tanulók oktatásában. II. Országos Gyógypedagógiai Tudományos Konferencia (szerk... *Méhes József*), Budapest, 1962. 138-142.

170 éves a vakok oktatása Magyarországon (1825 - 1995)



Köszöntjük a vakok Budapest, XIV., Ajtósi Dürer sor 39-ben működő, jubiláló intézményének valamennyi tanulóját, lakóját, dolgozóját! Jubileumuk tiszteletére a Gyógypedagógiai Szemle különszámot tervez megjelentetni.

Főszerkesztő

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

*Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Gyakorló óvoda — Logopédiai Tagozat*

A mozgás- és testsémafejlesztés összefüggései és szerepük a diszlexia prevencióban beszédsérült gyermekeknél

ROSTA KATALIN - S. PINTYE MÁRIA

(Közlésre érkezett: 1995. március 10.)

*„Hatalmunkba csak az az ismeret kerülhet,
amit mozgásunkhoz kötöttünk,
és ezzel izomzatunkba költöztettük.”*

(L. Nonverbális pszichoterápiák, 72. oldal)

Ez a mondat, melyet mottóul választottunk, *Dienes Valériától*, a századelő nagy táncpedagógusától származik.

A testséma- és mozgásfejlesztés gyökerei a századelőre nyúlnak vissza, amikor a figyelem a testi nevelés fontosságára irányult, s ezáltal előtérbe került az egészséges életmód, a test és lélek harmóniájának kialakítása. A kutatók felismerték, hogy a lélek és a test, a külvilág észlelése és a testtudat kapcsolata elválaszthatatlan. Ezzel a szemléletváltással együtt járt egy új „magatartás-tanítás”, zenei nevelés és mozgásnevelés bevezetése, elterjedt a légző- és (*Schultz* nyomán) a lazítóterápia. A pedagógiában is tért hódított az a fejlesztési irány, amelynek legfőbb képviselője *Pestalozzi* és *Montessori* volt.

A táncot, a ritmikus mozgást és zenét, mint a gyermeknevelés ideális eszközét először *Izadora Duncan*, *Jaques Dalcrose* és *Emil Laban* ismeri fel és alkalmazza. Ezek a terápiák főleg *Piaget* és *Büchler* pszichológiai kutatásaira épülnek.

A külföldi szakirodalomból leginkább azokat a terápiás eljárásokat szeretnénk kiemelni, melyekből az általunk alkalmazott fejlesztési program táplálko-

zik. Ezek pedig olyan reformtörekvések, melyek a tanulási zavarokkal küzdő, eltérően fejlődő gyermekek diagnosztizálását, megismerését és megsegítését célozzák.

Első helyen *Marianne Frostigot* kell említenünk, aki a vizuális észlelés vizsgálatára kidolgozott fejlődéstudományi és terápiás program révén vált ismertté. Mellette, munkánk szempontjából nagyon fontosak *Ayresnek* a neuromotoros integráció, *Harrisnak* a laterális dominancia, *Kiphardnak* a pszichomotoros fejlesztés és *Affolternek* a szeriális teljesítményzavarok területén végzett kutatásai és ezeknek alapján kidolgozott terápiás eljárásai.

Ennek a témának a magyar gyógypedagógiai gyakorlatban is komoly előzményei és újra felfedezésre váró képviselői vannak. Mindenekelőtt *Bárcki Gusztávot* kell megemlítenünk, aki már 1949-ben foglalkozott a testvázlat gyógypedagógiai jelentőségével és az azt kialakító program kidolgozásával. A Bárcki által kialakított tréning azóta is érvényes, és kiegészítésekkel sok területen alkalmazható. Ezidáig leginkább a német nyelvterületen terjedt el. *Ranschburg Pál* „A gyermekkori olvasás és írás zavarai” című művében felveti (1929), hogy az olvasásgyengeség hátterében gyakran mozgástagolási deficit áll. A logopédiában *Libermann Lucy* hangsúlyozta először a ritmika és mozgásfejlés fontosságát, főleg a dadogók terápiájában. A logopédiai óvodai gyakorlatban *Csabay Katalin* honosította meg a ritmikai foglalkozásokat.

Fejlesztési koncepciónk a fentebb vázolt vonulatba illeszkedik. Elképzeléseinket a Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyakorló Logopédiai óvodájában valósítjuk meg 4-7 éves, beszédhibás, részképesség-egyenlege gyermekekkel. Célunk az, hogy az elmaradt képességeket fejlesztve, a gyerekeket felzárkóztassuk a korcsoport átlagához és előkészítsük az iskola sikeres kezdésére.

Az a gyermek, aki nem képes jól érzékelni a térben önmagát, a tárgyakat és azok egymáshoz való viszonyát, nagy valószínűséggel a sikban sem tudja ezt megtenni. Ebből kiindulva, kerestük a kapcsolatot a diszlexia megelőzése és a mozgás- és testsémafejlesztés között, s jutottunk el ahhoz a gyakorlat során szerzett tapasztalathoz, hogy a diszlexia prevenciót eredményesebbé tehetjük egy speciális mozgás- és testsémafejlesztő foglalkozással. Ezt a kiscsoportban előkészítő, megelőző jelleggel, az iskolaelőkészítő csoportban pedig a diszlexia-megelőzés terápiájával párhuzamosan végezzük.

A logopédiai óvodába olyan gyermekek kerülnek, akiknek állapota a korábban érvényben lévő logopédiai rendtartás szerint a súlyos kategóriába tartozott, nagyfokú beszéd-rendellenességük és ehhez társuló részképesség-zavaraik miatt. Esetükben a perceptuomotoros szerveződés, az auditív és vizuális percepció, a motoros kivitelezés, a szeriális és integrációs teljesítmények eltérő fejlődését

látjuk, ami gyakran hatással van a szociális fejlődésükre is, mivel a feladattudat, a figyelem, a kapcsolattartási készség, a motiváció zavarai társul. Ebből az úgynevezett „halmozott fejlődési zavarból” — mint a részképesség-zavarok összességéből, amely a beszéd, a mozgás, a kognitív képességek eltérő fejlődését foglalja magában — fakad az anyanyelv tanulásának, az olvasás, írás, számolás elsajátításának nehézsége. Általánosan elfogadott tétel, hogy a diszlexia olyan részképességek zavara, amelyek megléte akadályozza vagy nehezíti az olvasás információt szerző funkciójának kialakulását.

Ezek a részképességek a következők:

- az anyanyelvi fejlettség alacsony szintje,
- a nagy- és finommozgások koordinációs zavara,
- az egyensúlyérzékelés zavara,
- a ritmusérzékelés fejletlensége,
- a bizonytalan testséma,
- laterális és irányérzékelési bizonytalanság,
- a téri orientáció zavara,
- a szem-kéz koordináció gyengesége,
- az alak-háttér felfogás kialakulatlansága,
- a vizuális megfigyelő- és elemzőkészség gyenge volta,
- az emlékezet gyengesége,
- az analízis-szintetizáló készség fejletlensége,
- a tartós figyelem hiánya.

Diszlexia-megelőző terápiánk multiszenzoriális, azaz a percepció minden részterületét fejleszteni igyekszik. Az óvodában olyan körülményeket szeretnénk biztosítani a gyermekeknek, amelyek messzemenően figyelembe veszik a tünetek változatosságát, a speciális szükségleteket, az egyéni teherbíró-képességet. Így az olvasástanítás alapja, kiindulópontja a készségfejlesztés. Célja, hogy kialakuljanak a betűtanulás feltételei.

Területei:

- testséma-fejlesztés,
- percepció-fejlesztés,
- mozgásfejlesztés,
- beszédképesség-fejlesztés.

E területek közül a testséma- és mozgásfejlesztéssel kívánunk részletesen foglalkozni, mivel ez biztos kiindulási alapot ad a többi terület fejlesztéséhez.

A mozgásos feladatokkal, szenzoros ingerekkel a fejlődés korai szakaszára lépünk vissza abból a célból, hogy az agyi mechanizmusok szervezettségi szintjét emeljük, elősegítsük az eddiginél érettebb és integratívabb mozgásos válaszok megjelenését. A mozgás integrálja a szomatoszenzoros és vizuális tapasztalatokat. Ennek jelentősége az olvasástanulás előkészítésében azért fontos, mert az olvasás maga egy téri (nyomtatott szavak) és egy idői sík (fonémák) egymásba vetülése, amelynek átfordítását a beszédmozgás kinesztetikus érzete irányítja. Ha a téri és idői mintázódás bármikor zavart szenved, a szervezet — előfeltételek híján — nem lesz képes a magasan szervezett funkció ellátására.

A testséma a test koordinált mozgásainak, egyensúlyának, az izmok alkalmazkodásának, a test percről-percre változó működésének megélése. Szorosan hozzátartozik a testkép, amely a saját test szubjektív megtapasztalása és érzése, valamint a testfogalom, a saját testről szerzett intellektuális tudás, a testrészek funkciójának ismerete. A testséma-fejlesztő gyakorlatok célja, hogy a gyermek — mielőtt a körülötte lévő világról szerzett ismereteit rendszerbe foglalná — a lehető legalaposabban ismerje meg önmagát.

A gyakorlatok közül a testképet fejlesztő feladatokat kell először bevezetni. A gyakorlatot a logopédiában szokásos módon, tükör előtt végezzük. Itt a gyermekek benyomásokat szerezhetnek magukról. Megfigyelhetik mimikájukat, gesztusaikat, utánozhatják egymás mozgását és ezt rögtön kontrollálhatják is. Megfigyelhetik testrészeiket, azok elhelyezkedését és mozgását. A tükörben nemcsak előlről, hanem hátulról is fel kell ismerniük magukat, hogy testük elülső és hátulsó zónája tudatosuljon bennük. Így alakul ki a tudatukban a teljes, körkörös és plasztikus kép magukról. Az így szerzett ismereteik hozzásegítik őket a szerepjátékok és a dramatizálási képesség kialakulásához. Hasonló típusú feladatokat feladatlapon is elvégeztethetünk. A testrészek tudatosítását, mozgásuk finomítását gyakorolathatjuk a testrészek tükör előtti érintésével, megnevezésével, mozgatásával, s a gyermekek közben fokozatosan gyarapíthatják a testrészekről szerzett ismereteiket, verbalizálhatják a testrészek funkcióját. Fontos, hogy mindez sok verssel, játékosan történjék. E játékos önmegfigyelési gyakorlatokkal benyomást szerezhetnek önmagukról, alakíthatják pozitív önértékelésüket (én-képüket), így fejlődik lépésről-lépésre testképük. A gyakorlatokat kép-kiegészítési feladatokkal folytatjuk: ezek során meg kell állapítani, hogy mi hiányzik az arcról, vagy vázlatos emberi alakról. Azzal, hogy saját maguk megfigyelésére készítjük a gyermekeket, pontosabbá tesszük vizuális megfigyelő- és elemző-készségüket, képi emlékezetüket, alakfelismerő képességüket. Így alapozva könnyítjük meg a betűk elsajátítását, differenciálását. Közben a testről szerzett intellektuális ismereteiket bővítjük, vagy biztosabbá

tesszük testfogalmukat. E megfigyelést fejlesztő feladatok mellett, olyan gyakorlatokat is végeztetünk, amelyekben az egész test részt vesz. Ezek a különböző mozdulatokat, mozgásokat, mozgássorozatokot leképező feladatok fejlesztik a gyermekek egyensúly-érzékelését, mozgásutánzó képességét, koordinált mozgását, a szerialitást, így alakítva ki fokról-fokra a testsémájukat.

A nagyrészt statikus feladatokkal egyidőben történik a téri orientáció fejlesztése. A térérzékelés alapja a mozgás, a sebesség és az irány érzékelése. A taktilis, kinesztetikus információk és vizuális ingerek integrációja terén létrejön a vizuális környezetséma. Ennek szükséges feltétele a bal-jobb irány differenciálása és a térészlelés fejlesztése. Ezt is mozgásfejlesztéssel alapozzuk meg. A gyakorlatok közül három egymáshoz kapcsolódó feladatsort szeretnénk említeni. Először az egyik testfél végtagjait mozgatjuk egymással szinkronban (pl. emeld előre a kezed és lábad!), majd a végtagokkal asszimetrikus mozgásokat végeztetünk (pl. nyújtsd előre a kezed, nyújtsd hátra a lábad!). Ezután a test középvonalát átlépő gyakorlatok következnek (pl. labdagurítás egyik kézből a másikba), melyek fokozatosan elősegítik a két testfél integrációját. A gyakorlatokat különböző testhelyzetekben, fekvé, ülve, állva végeztetjük. A feladatok hatékonyan fejlesztik a lateralitást, ezért az ezekből összeállított feladatsort a gyermekekkel minden nap elvégeztetjük.

A téri tájékozódásban a saját test a kiindulópont, a gyermek saját térbeli helyzetének tudatosítása teszi lehetővé a tőle balra, illetve jobbra lévő tér megkülönböztetését. Ezt a kézen kezdjük, játékos szituációban elnevezzük a gyermek kezét: a bal kéz a „szív keze”, a jobb kéz a „bemutatkozó” kéz. A továbbiakban a bal és jobb oldal megkülönböztetését fokozatosan átvisszük valamennyi páros testrészeire. A páros testrészeket megmutatjuk a tükör előtt. Gyakoroltatjuk a testrészek oldaliság szerinti mozgatását különböző testhelyzetekben. A feladatok végzése során megkülönböztetjük, illetve megnevezzük a térben tőlünk jobbra, illetve balra elhelyezkedő tárgyakat. Ezt követik az olvasáshoz szükséges haladási irány kialakítását célzó, síkban végzett manipulációs gyakorlatok. Nem kell ezeket a gyakorlatokat siettetni, kezdetben csak a bal-jobb irány megkülönböztetését várhatjuk el, a papíron való tájékozódás képessége fokozatosan alakul ki. Fontos, hogy a bal-jobb differenciálása közben a két oldal egymáshoz tartozását is tudatosítsuk, és vezessük rá a gyermekeket az emberi testen meglévő szimmetriára.

A térészlelést a „hol?” kérdésre felelő névutós szókapcsolatok tanításával kezdjük és saját magunkhoz viszonyítjuk a tárgy helyzetét. A névutóknál, akárcsak a bal és jobb oldalnál, az ellentétes téri irányok szerint kell megtanítani a tájékozódást (előtt-mögött, alatt-fölött). A téri helyzeteket gyakoroltassuk tükör előtt, hogy vizuálisan is észleljék a tárgy önmagukhoz viszonyított térbeli

helyzetét. Ezt fogalmazzuk meg, végezetül feladatlapon, síkban is gyakoroltassuk. Azzal, hogy a gyermekben vizuálisan és kinezetikusán is tudatosodik, miképpen töltik be a teret testükkel, érzik testük határait, kialakul bennük a saját test tudata és képessé válnak arra, hogy felismerjék a tárgyak önmagukhoz, illetve egymáshoz való viszonyát.

Ezek a testséma-fejlesztő gyakorlatok igen szorosan összefüggnek a készségfejlesztés másik területével, a mozgásfejlesztéssel. A testséma a mozgásfejlődés, valamint a környezetről szerzett taktilis, akusztikus és vesztibuláris ingerek sorozat, funkcionális összrendeződése révén válik az egyén számára meghatározóvá. A gyermek mozgásának fejlesztése fontos szerepet játszik a különböző, tanuláshoz szükséges képességek kialakításában és gyakoroltatásában, mivel igen hatásosan járul hozzá a vizuális percepció, és ebből következően a beszéd fejlődéséhez.

A mozgásos gyakorlatokat kísérő vizuális, akusztikus, taktilis ingerek fejlesztik a percepciót, befolyásolják a kognitív funkciókat, alakítják a beszéd motoros fejlődését. A játékos mozgás testi-szellemi felüdülést jelent, a tudatosan irányított mozgásegységeknek gátlásoldó, reakcióképességet fejlesztő szerepük van, fejlesztik a figyelmet és koncentráció-képességet. A mozgás örömförzés, amely a test aktív működéséből fakad. Csak a cselekvő, érző test képes megismerni és a maga teljességében használni önmagát.

A mozgásfejlesztés segít a pszichikus funkciók — a beszéd, megértés, kifejezés, az észlelés, képzelet, az asszociatív kapcsolatok — fejlődését, fokozza a tanulási képességeket, elősegíti az alkalmazkodásra képes viselkedés kialakítását, így hatékonyan alapozza meg az olvasás elsajátítását.

A mozgásfejlesztés során hangsúlyozottan fejlesztjük a taktilis észlelést, az egyensúlyérzékelést és a ritmusérzékenységet. A már kialakult testképet taktilis ingerléssel erősítjük meg, passzív és aktív mozgásos helyzetekhez kötve. A kezdeti testkontaktus kialakításához verses ujj-játékok, népi lovagoltató, hintáztató versek, dalok alkalmasak. Ezután a gyermek önmagán, önmaga érintésével végez el gyakorlatokat, pl. a kezével megérinti, végigsimítja testének különböző részeit — így adva taktilis ingerlést magának —, vagy különböző eszközök (pl. kefe), különböző minőségű anyagok (bársony, selyem, frottír) érintését próbálja ki magán. Ezután a gyermek érintését a pedagógus végzi. Az így kapott testélményt különböző közegekben felerősítjük, pl. golyós ágyban, homokban, vízben, különböző anyagú talajon (szivacs, gyékény) történő hengeredéssel. E közegekben új hangsúlyt kap a gyermekben testének minden mozgása. Ezzel párhuzamosan a testfelület diszkriminációs készségét is fejlesztjük, stimuláljuk a test bizonyos pontjait hajszárártóval, madártollal. Így elősegítjük a testrészek és testtájak megkülönböztetését.

Nagy gondot fordítunk a kéz taktilis érzékenységének, a tapintásnak a fejlesztésére. A gyerekek festhetnek az ujjukkal, nyomatot készíthetnek a tenyerükkel, gyurmázhatnak. A már tanult betűket beíratathatjuk ujjal a gyurmába, vagy megformázhatjuk azt. Játshatunk „ujj-érintős” játékot, ahol a gyermeknek meg kell mutatni vagy ki kell találni, hogy milyen betűt rajzolt kézfejére a tanár. A feladatokat a vizualitás kizárásával végezzük, így fejlesztve a kinezetikus észlelést is. A tapintásos tapasztalatszerzéssel finomítjuk a formaérzékelést, fejlesztjük a finommozgásokat, érzékeltetjük a tárgyak anyagát, formáját, az eltérő méreteket. Lehetőséget adunk a gyermekeknek arra, hogy tapintással is birtokba vegyék a megtanult betűket, fejlesztve így kezük diszkriminációs képességeit.

A testélmény felerősítését és a külvilággal való kapcsolat átélését szolgálják az ún. bizalomerősítő gyakorlatok. Ezek során a kontaktus felvételétől — szemkontaktus, érintés, simogatás, ringatás — eljutunk az egymás közötti bizalom erősítéséig, amelynek során pl. az egyik gyermek becsukott szemű társát vezeti. Az így átélt testélményt a relaxáció segítségével tudatosítjuk, mely nehezíti a folyamatot, hiszen a látást kikapcsoljuk a test észleléséből. A relaxációs gyakorlatok során a gyermek fokozatosan érzékeli és tudatosítja magában egész testét, később belső szerveit, szívét, tüdejét is, és a lábujjától a feje búbjáig engedi magát ellazulni. Ezzel egy kellemes testélményt él át, egy olyan érzelmi állapotot, amely segíti őt abban, hogy el tudja fogadni önmagát, pozitív testkép alakuljon ki benne.

A fejlesztés következő állomása a testkontroll kialakítása, melyet izometriás gyakorlatokkal végzünk. E gyakorlatok biztossá teszik az állóképességet, alakítják a téri eligazodás képességét, hozzásegítik a gyermekeket ahhoz, hogy tökéletesen érzékeljék saját testüket. Ide tartoznak a lazító feszítő gyakorlatok, pl. egy láthatatlan fal eltolása, vagy a különböző támaszgyakorlatok. Izometriás gyakorlatnak tekinthetők a statikus egyensúlyfejlesztő feladatok, ahol az alaptesthelyzetek egyensúlyát próbáljuk kialakítani, pl. igyekszünk testhelyzetéből kibillenteni a törökülésben ülő gyermeket, aki igyekszik eközben egyensúlyi helyzetét megtartani.

Ezek után a gyermek egyensúlyérzékelését eszközökkel végezzük, melyek igen változatos passzív és aktív vesztibuláris ingerlést tesznek lehetővé, pl. Bobath-labdán (óriáslabda) vagy Bady-Roll hengeren mozgatjuk előre-hátra, vagy gördeszkán gurítjuk különböző testhelyzetekben (fekve, négykézláb, ülve, állva) előre-hátra. A továbbiakban a gyermekek ugrálhatnak füles labdán, rugós deszkán, járhatnak gólyalábakon, pöröghetnek, foroghatnak forgó korongon. Ezek az eszközök a változatos aktív és passzív vesztibuláris ingerlés mellett

markánsan javítják a mozgásészlelést, az izomtónus-szabályozást. A későbbiek során az egyensúlyozó járást gyakoroltatjuk, melyet fokozatosan nehezítünk, pl. fejre tette babzsákkal, gerendán járunk, a későbbiekben pedig „lejáratjuk” a tanult betűket, melyet nagy méretben a padlóra rajzolunk és közben elmondjuk, hogy a betű milyen elemekből áll.

Feladatunk a mozgás-szerialitás fejlesztése is. Ennek során a gyermekkel egy-egy testhelyzetet utánoztatunk, majd mozdulatokat, eleinte egyet-kettőt, aztán késleltetett utánzással egyre többet.

A gyakorlatok során legtöbbször a természetes mozgásokat gyakoroltatjuk. Ezután rávezetjük őket, hogy ezeket a mozgássorokat térben és időben kiterjesszék. Az utánzáson alapuló gyakorlatoknál ügyelnünk kell arra, hogy a feladatot pontosan, egyértelműen mutassuk be és mondassuk el a gyermekekkel, hogy mit is fognak csinálni. Ezután következik a mintául adott mozgás egyéni ritmusban történő utánzása. Ha a fejlesztés lépésről-lépésre történt, a terápia végére a gyermekek már önálló mozgássorokat építenek fel, élvezve, hogy térben és időben képesek megszervezni mozdulataikat, fantáziájátékaikban testüket kifejezőeszközként használják.

Végezetül a mozgásritmus kialakításával próbálkozunk meg. A ritmikus mozgásfolyamat nem az emberrel veleszületett képesség, hanem az élet során a külvilággal való aktív kapcsolatban alakul ki. Amennyiben az ember és külvilág kapcsolata zavart, a mozgásritmus és a mozgás harmóniája is megromlik. A hozzánk kerülő gyermeknél sokszor nemcsak a mozgás aritmiás, hanem a légzés és a beszéd is. Ezért egyik első feladatunk az, hogy a mozgás segítségével kialakítsuk a gyermekben az egyenletes lüktetés, ritmizálás képességét. Nagyon fontos a perioditás, az egymásutániség, a sorrendiség fogalmának, felismerésének kialakítása, különösen az olvasás tanításánál. Ennek érdekében megtanítjuk ritmikus sorok kialakítását (méret, szín, forma) 2 majd 3 elemből, és ezek variációival megfigyeltetjük a ritmusváltozásokat a gyors-lassú változásán keresztül, mozgásban, légzésben, a beszédben, zenében. Megtanítjuk a gyermeket az egyszerű ritmusminták (pl. hosszú-rövid kombinációjának) visszaadására. Megtanítjuk őt arra, hogy versek, dalok ritmusát felismerje és vissza tudja adni. Tudjon ritmizálni szívritmusban és szótagritmusban — egyszerű mondókákat, kiszámolókat tanítunk meg neki. A ritmust tapsolással, koppintással, dobantással adhatja vissza. A további gyakorlatok során a gyermekeknek változó ritmusra kell mozogniuk. Eközben megtanulnak alkalmazkodni a zene egyenletes, majd változó lüktetéséhez. Az ütemes mozgás az egész szervezetre ritmizálóan hat, elősegíti a szervezet harmonizálását.

Ezek a gyakorlatok bevezetőül szolgálhatnak a szavak szótagokra bontásának tanításához. Először egy- és kétagú szavak letapsolását és csoportosítását

végeztetjük el, majd egyre hosszabb szavakat tapsoltatunk le és számoltatjuk meg a szótagszámot. A szótagolási gyakorlatok után, hasonló módszerrel megtaníthatjuk a mondatok szavakra tagolását képek segítségével.

Ezek a gyakorlatok — a pontos, szabályozott mozgás adta sikerélményen túl — fejlesztik az elemzőkészséget, amely a helyesírás, az elválasztási szabályok problémamentes és gyors elsajátításához elengedhetetlenül szükségesek.

Fontos, hogy a gyermeknek sok, mozgáshoz köthető mondókát, dalt tanítsunk meg. Az éneklés, mondóka a ritmikus ismétlődő mozgásokat szabályozza. A szabályozással együtt a gyermekek öntudatlanul, lépésről-lépésre sajátítják el az időtartam és tér összefüggését.

A gyermekek az egyensúlyérzékelésük fejlődésével párhuzamosan éreznek rá a mozgás ritmusára, fejlődik testsémájuk. Mozgás- és testséma-fejlesztő tevékenységünk során a koordinált mozgás és a fejlett testtudat kialakítása lebegjen előttünk. Így e gyakorlatokkal a gyermek lelki és testi rugalmasságát, ügyességét, erejét, egyensúlyérzékelését, gyorsaságát fejlesztjük — alakítjuk a lazítás képességét, a kreatív mozgásokat.

Az önmegfigyelésből eredeztetett gyakorlatok lehetővé teszik, hogy megfigyeléssel felismerhetővé váljanak a nyílt és rejtett hasonlóságok, különbségek, analógiák, kölcsönhatások, a formák, részletek, összefüggések, a méretbeli és térbeli viszonyok, beleértve a felületi megjelenést is (pl. szán, felület) és a szerkezeti elemek funkcionális kapcsolatait. A gyakorlás során kialakult vizuális megfigyelő- és elemzőkészség elengedhetetlen feltétele az olvasás-tanulásnak.

Összefoglalásul

Reménykedtünk benne, hogy az olvasástanítás-tanulás módszerei megváltoznak, de egyelőre, úgy látszik, hiába. Ezért szükségesnek érezzük a „veszélyeztetett” gyermekcsoportokkal az iskoláskort megelőző életkorban történő, célzott fejlesztést, az olvasás-tanuláshoz szükséges alapkészségek kialakítását. Ez az ismertetett testséma- és mozgásfejlesztő gyakorlatokkal jó eredménnyel megvalósítható. A gyakorlatok jelentősége az alapok lerakásán túl abban áll, hogy nagy nyelvi anyagot is mozgósítanak, fejlesztik a figyelmet, a vizuális emlékezetet, segítik a motivált viselkedés kialakítását. Az ily módon előkészített gyermekek sikeresen igazodnak el a betűk birodalmában, sikeresen sajátítják el az olvasást.

Irodalom

Ács Anna: Játékos mozgásfejlesztő gyakorlatok. Fejlesztő Pedagógia, 1990/4., 1951/1. *Bagdy Emőke - Telkes József*: Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. TK. Bp. 1990. *Bárczi Gusztáv*: Gyengeelméjű gyermekek nevelése (kézirat). Állami Gyógynevelési Tanárképző Főiskola és Nevelőintézet Igazg. Bp. 1949. *Benczúr Miklósné - Bernolák Béláné*: Felelős vagyok érte. Bp. 1991. *Bíró Sándor - Juhász Sándor* (szerk.): Nonverbális pszichoterápiák. Magyar Pszichiátriai Társaság, Bp. 1991. *Czigler István*: A vizuális információ-feldolgozás folyamatának szerepe a komplexitás-preferenciában. Magyar Pszichológiai Szemle, 1973/4. 533-540. p. *Csabay Katalin*: Foglalkozások a beszédjavító óvodai csoportokban és előkészítő osztályokban. OKI. Bp. 1992. *Dienes Valéria*: A zenei alkotás és hatáslélektana. 1906. Deutsch. *Frölich Andreas D.*: Bazális stimuláció. In.: Segédanyag szomatopedagógia szakos hallgatók számára. BGGyTF. *Gerebenné Várbiro Katalin*: A Frostig koncepció. Fejlesztő Pedagógia, I/1. *Huba Judit* (szerk.): Pszichomotoros fejlesztés a gyógynevelésben I-II. TK. Bp. 1991./1992. *Kovács Emőke*: A beszédhibák és az olvasás kapcsolata. Óvodai Nevelés, 1970/5. *Kocsis Lászlóné - Rosta Katalin*: Ez volnék én? Testséma-fejlesztő feladatlap-gyűjtemény. PSZMP. 1993. *Kovács Tibor*: Az olvasás előkészítése az iskoláskor előtt. A Tanító, 1971/6-7. *Marosits Istvánné*: A diszlexia-veszélyeztetettség jelei az óvodáskorban. Fejlesztő Pedagógia, 1992. 1-2. *Marton Éva dr. - Szerdahelyi Márton - Tóth Gábor - Keresztesi Katalin dr.*: Alapozó terápia / Diszlexia-diszgráfia kezelést alapozó / komplex idegrendszer-fejlesztés egymásra épülő mozgásminták mentén. Fejlesztő Pedagógia (különnyomat), 1995. *Meixner Ildikó - Justné Kéry Hedvig*: Az olvasástanítás pszichológiai alapjai. Pszichológia a gyakorlatban. Akadémiai Kiadó. Bp. 1967. *Pátzainé Libermann L.*: Helyettesítő mozgástanítás. (A szerző kiadása.) 1935. *Piaget, Jean*: Szimbólumképzés a gyermekkorban. Gondolat, Bp. 1978. *Ranschburg Pál*: A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségtana és védelme. Athenaeum, Bp. 1908. *Rosta Katalin*: A Diszlexia prevenciósi terápia felhasználása az olvasástanításban. Fejlesztő Pedagógia, 1991/2. *Torda Ágnes* (szerk.): Szemelvények a tanulási zavarok köréből. TK. Budapest, 1991.



TANULÁSI ZAVAR ÉS JÓGA

TÓTH GÁBOR

(Közlésre érkezett: 1995. március 22.)

„Ha befelé megtettük a magunkét,
az kifelé magától megmutatkozik.”

(Goethe)

Kiindulópontként megpróbálkozom a tanulási zavar leírásával (A), hogy azután hasonlóképpen leírva azt, amit a jógaról (B) — ebben az összefüggésben — gondolok, összekapcsolhassam vele a közöttük feszülő összefüggés-hálózat (C) keresztül, s ezzel magyarázatot (D) adjak a szokatlan címre.

A.)

A *tanulási zavar* definíciója több nehézségbe is ütközik. Elég tágnak kell lennie ahhoz, hogy ne csak az ép értelmű és az ép érzékszervű gyermekekre vonatkozzon, ugyanakkor annyira szűknek kell lennie, hogy ne vonatkozzék minden egyes tanulással kapcsolatos problémára, akadályra és sikertelenségre. A tanulási zavar egy jellegzetes pszichológiai tünetegyüttesben nyilvánul meg, amelynek háttérében a részképességek funkciózavara áll. *Zsoldos és Sarkady* [14] egy részletes meghatározást írnak le: „Tanulási zavarnak, ill. specifikus tanulási zavarnak tekintjük azt az — intelligencia-szint alapján — elvárhatóan lényegesen alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív tünetegyüttesrel. Ezek a részképesség-zavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását. A teljesítménykudarok gyakran másodlagos neurotizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei a felnőttkorban is fellelhetők”. A tanulási zavar megjelenhet specifikus társuló tünetként az enyhe értelmi akadályozottságnál, az érzékszervi sérüléseknél és a beszédhibáknál is. [14]

B.)

A jóga az emberi természet tudománya. Önmagunkat tapasztaljuk meg benne, énünk tudati és testi szférájában is. [12] Ma az emberek érdeklődése a

külső világ megismerésére és meghódítására irányul, s eközben a „belső világ” egyre idegesebbé és ismeretlenebbé válik. Nem marad tehát elég időnk, energiánk önnön ismeretünk és tudásunk növelésére. Nem véletlen a delfi jósdá híressé vált felirata: „Ismerd meg önmagadat!” [11] Sajnos, ma még mindig vezető irányelv az ún. „tömegnevelés”, ahol a gyermekek elvesznek az individuális nevelés és segítség lehetőségeitől. Ezek nélkül pedig elképzelhetetlen az egészséges énkép, illetve az ép identitás kialakulása. [7] Az oktatás elsősorban az ún. „professzionális szakember” képzésére összpontosít, s aki valamiért nem illik bele ebbe a körbe, azt a rendszer kivetí magából.

A nyugati pszichológia egy kísérleti-tapasztalati tudomány; külső megfigyelés, belső megtapasztalás és pszichoanalízis tartozik a módszertanába. [10] A jóga egy megfigyelésen túli belső aktivitást, résztvevő cselekvést biztosít. A jóga egyesülést jelent és két dolog egyensúlyára utal. Egyensúlyra pl. a családi életben és az iskolában, melyek a nevelés legnagyobb és legaktívabb területei. A jóga nem vallás és nincs köze konkrétan a vallásokhoz, noha a hindu jógik hozták el ezt a tudományt, s ők már évezredek óta művelik. De ha valami jó, akkor az a jó mindenkié lehet. *Mindnyájan* embernek születünk és az emberi társadalomba tartozunk. [2]

C.)

Ahhoz, hogy a tudás, mint valóság megjelenhessen, szükség van a *cselekvésre*. A megfelelő cselekvéshez azonban *gyakorlásra* van szükség. Amennyiben koncentrációs nehézségek vagy más problémák (érzékszervi, mentális stb.) miatt a tanulás folyamata akadályozott, a jóga is jelenthet ill. képes egyfajta segítséget nyújtani. A jóga segít és megtanít arra, hogyan kell megfigyelni önmagunkat a különböző (élet-)helyzetekben, fejleszti a koncentráció képességét, segíti az önbizalom kialakulását, fizikai és mentális nyugalomhoz, kiegyensúlyozottsághoz segít és harmonizálja a külső és belső tevékenységeinket a gyakorlás során. [5] A jóga gyakorlatok (mozgástechnikai- és légzőgyakorlatok) hatása szempontjából tehát nagy jelentőségű a *figyelem-összpontosítás*, mely az átkapcsolásokon keresztül nemcsak a tudat, a test és az egész szervezet feletti kontroll kialakulását segíti, hanem mindezekkel az eredményekkel nagymértékben hozzájárulhat egyéb szellemi képességek növeléséhez is. A figyelem kellő összpontosítása nélkülözhetetlen a gondolkodási műveletek végrehajtásához. Különösen fontos ennek a területnek a fejlesztése, erősítése a tanulási zavar esetében, hiszen ez az eredményes tanulás egyik legfontosabb előfeltétele.

A következő idézet a *Patandzsáliból* való, amely az ősi indiai írások egyike és kb. i.e. második századból maradt ránk. A „Tíz Legjobb”-nak nevezett belátás

egyikét írom le: „A legjobb szemlélődési mód a gyenge észbeli képességekkel rendelkező számára, ha figyelmét egyetlen dologra összpontosítja”. [13] Ez az ősi idézet is a fent leírtakra hívja fel a figyelmet, s gondolom, hogy már akkor sem véletlenül írták le ezeket a sorokat.

A jóga legfőbb alapelvei közé tartozik a *lassítás* és a *tudatosítás*. Ennél a pontnál fontos megemlíteni a *hypermotilitást* — ami az egyik fontos tünete lehet pl. a psychoorganos szindrómának [9] —, aminél az előbb említett két alapelv, ill. azok gyakorlati megvalósítása nagyban segítheti a tünet enyhülését. A jóga úgy hat a tudatosságra, hogy ráirányítja a figyelmet a nem tudatos részekre, vagy ahogy *Freud* mondta: a semleges részeinknek tudatossá kell válniuk; „wo Es ist, soll Ich werden”. [13]

A régi pedagógiai bölcsesség szerint a helyes nevelés három részből áll:

1. *oktatás,*
2. *szoktatás,*
3. *példaadás;*

az első sokszor elégtelen, a második némi kényszert rejt magában, a harmadik az, amit a legmélyebb módzatnak nevezhetünk. Ehhez azonban szükséges, hogy a nevelő rokonszenves legyen, hogy utánzásra késztesen. [13] Ehhez a speciális „utánzás-kapcsolathoz” tartozik a gyermek és a szülő kapcsolata is. Ez a sajátos — sokszor néma — kommunikáció, a „szerves együttlét” nevelő ereje az, ami az egyik legfontosabb, pozitív esetben pedig a leghatékonyabb hatást fejtheti ki a gyermek lelki életére és fejlődésére. Az érzelmi kapcsolódás szülő és gyermek között egy segítő interperszonális kultúrát ébreszt fel, melyben az egyik legnagyobb szerepet az empátia játssza. Az *empátia* egyfajta kommunikációs eseményhálózat, mely elméletileg minden érintkezés része kell(ene), hogy legyen, ill. annak a legintimebb formája. [4] A jóga gyakorlása közben az empátia nemcsak érzelmi, hanem értelmi és fizikai jellegű is. Ennek a fajta összetett, beleélő megértésnek a nevelésben is és az oktatásban is nagy szerepe van.

Baktay Ervin [3] szerint a jóga nem más, mint a gondolkodás tudatos irányítása. Ha a *tanulási zavarral* küzdő gyermekekre gondolunk, akkor *Baktay* véleménye már önmagában is a segítség lehetőségét rejti magában. A jóga segíthet eljutni olyan állapot-helyzetekbe, amelyekben egyre többször érvényesül a tudatosság és az öntudatosság állapota. Létrehozni a szükséges „uralmat” a gondolkodás, az érzelem, a képzelet, a figyelem és a szervek (tüdő, szív, vérkeringés, idegrendszer stb.) működése felett. Ez a cél. *Weninger Antal* szerint: „Ha a jóga leglényegét kutatom, akkor ott mindenütt a fokozott koncentráltság állapota az, ami az egész jógának az alapeleme. Koncentráltan

gyakorolni — lassan és tudatosan enni, inni, tornászni és lélegezni”. [5] A *koncentráció* fogalmánál figyelni kell a tartalomra, hiszen ez is egyfajta állapot: a szellem nyugalma. Ezt azonban nem keverhetjük össze a téltlenséggel, hiszen a koncentrációt a *tett* követi, ill. annak a végrehajtását segíti.

Fontos megemlíteni két megállapítást az öntudattal kapcsolatban:

1. *Gallup* [8] feltevése szerint a „saját tudatállapotaimról és ezeknek a külső eseményekhez fűződő kapcsolatairól való tudásom egyben a másik tudatállapotaira történő következtetés lehetőségét is megteremti”, egyben logikailag feltételezi „a vélekedések és a környezeti események közötti oki relációk belátását is”. [8]
2. Az öntudat helyes kezelésével áll kapcsolatban, ill. annak egyik tényezője a *hit*. Itt nem konkrétan a vallási hitet értem, hanem az önmagunkba vetett hitet, amelynek a szükséges legkorábbi alapja a *korai anya-gyermek kapcsolatban* kialakítható *biztonság és bizalom* érzése és tudata. A hit ebben az értelemben intuitív tudás, egyfajta akarat, s inkább megérzése, mint felfogása a lét tudatának és igazságának. [2]

D.)

Az eddig leírtakból következik, hogy a jóga olyan segítő erő, amely fejleszti a testi és szellemi tudatosságot, és mint a koncentrációs készséget javító program, jól alkalmazható a speciális segítséget igénylő, tanulási zavarral küzdő gyermekek fejlesztésében. A jóga hozzásegítheti őket ahhoz, hogy ők maguk találjanak rá önmagukra — a testi és a lelki érzéseket egyaránt értve ezalatt — mindenféle kényszer nélkül. Tudjuk, hogy sok minden nehezedik ezeknek a gyermekeknek a vállára: az egésznapos iskola, a délutáni korrepetálások, a különórák (pl. logopédia), és ezek után még otthon a házi feladatok. Azt elvárni tőlük, hogy még aktívan sportoljanak is, szinte már lehetetlenség. Pedig pont ezeknek a gyermekeknek lenne az egyik legnagyobb szükségük a mozgásra, a sportra, hogy a testi energiák levezetésével, a vérkeringés fokozott „átmozgatóásával” egyfajta testi-szellemi egyensúly jöjjön létre, hogy ne csak fokozott szellemi terhelés érje őket. De mit lehet tenni, ha a konkrét aktív sportra már nincs se idő, se energia, és nemcsak a gyermekek, de a szüleik részéről sincs. Lehet-e találni valami olyan megoldást, ami mozgás is, amit a gyermek és a szülő közösen is tud csinálni és mindez nem vesz el túl sok időt, amihez nem kell feltétlenül utazni, hanem otthon (lakásban, kertben) is helyet talál rá az ember? Igen, egy ilyennek tudom ajánlani a jógát, illetve a jóga mozgástechnikai részét. Napi 40-60 percre gondolok, amit a jógára kellene fordítani, s ez lehet

felezve is. Az első 20-30 perc reggel a felkelés után, a másik pedig este a lefekvés előtt. Nem plusz-terhelésnek ajánlom ezt a 20-30 percnyi időt a reggeli „rohánásban” és az esti „lerogyásban”, hanem ellenkezőleg, előkészítésnek a nehéz napra, majd levezetésnek, feloldásnak a nehéz nap után. Tudjuk, hogy a kezdet, valami újnak a bevezetése, megszokása nem egyszerű, de ha utána érezzük, hogy valóban jobb a reggel és könnyebb a nap, ha a gyermek is érzi, hogy valami változik, akkor pillanatról pillanatra az életünk *mindennapi* részévé válik. Szüksége van a gyermeknek is és a szülőnek is a lazításra, a testi izomzat harmonikus — lassú és óvatos — mozgására. A jóga nem edzésprogram, nem az izzadásig való erő kifejtésen van a hangsúly. Ellenkezőleg, olyan mozgásmin-ták végrehajtása, amelyek pontról pontra mozgatják meg a test minden izmát.

Javasolom a szülőknek, hogy keressenek egy jóga-klubot (Budapesten minden kerületben lehet találni legalább egyet, és a vidéki városokban is működik már általában egy), keressék meg a vezető-oktatót és beszéljék meg vele, hogy ő mit ajánl. Van ahol direkt gyermek-jóga is működik, de sajnos ez nem általános. A lehetőségek és azok variációi (gyermekcsoport, gyermek-szülő együtt, a szülő betanulja és otthon végzi a gyermekkel stb.) az adott klubtól és oktatótól függenek. Mindenképpen fontos az, hogy — ha csak lehetséges — a gyermek és a szülő együtt is végezzék a gyakorlatokat, hiszen így tud a szülő segíteni a program végrehajtásában, s közben ő is végzi, tanulja a jógát. Önmagán is érezve, tapasztalva, később jobban fog tudni segíteni a gyermeké-nek is. A csendes, lassú, megértő szülői hang, amely az instrukciókat adja, a test, ami a mintát adja, a közös mozgás, a közös testi érzések, az együtt eltöltött idő növekedése — a jóga által is — segítő erő a gyermeknek és a szülőnek is. A megfelelő hanghordozás és a ritmus elősegíti a *biztonság* és a *bizalom* érzésének az alakulását és a légzés megnyugvását. Kialakul a *hit*, az *önbizalom*, az egyenletes *légzés*, amely azután segíti a testi *izmok* és az *idegrendszer megnyugvását*, lehetővé téve a pontosabb *koncentrációt* és a *figyelem* fejlődését.

Ismét hangsúlyozom azt a tényt, hogy nemcsak fizikai, hanem pszichikai segítséget is jelent a jóga. A gyermek és a szülő a jóga végzése alatt fokozatosan lazul el, s válik alkalmassá egy-egy mozgásminta végrehajtására a megfelelő koncentráció mellett. Együtt lélegeznek, együtt mozognak, s a szülő hangja vezeti a gyermeket. A *cél* az, hogy a gyermek fokozatosan megtanuljon annyira türelmesnek lenni és nyugodttá válni, hogy elkezdje magát magában a tevékenységben, a tevékeny-létben — tehát szinte céltalanul — is jól érezni. Ez jórészt azt is jelenti, hogy a gyermek tartósan tevékennyé válik és örömét leli ebben a tevékenységben, örömét a tevékeny-létben. Ez fogja elősegíteni a *tanuláshoz* szükséges megfelelő magatartást, amelynek előfeltétele az önbizalom és a feladat utáni *érdeklődés*. Tehát a célok a következők: az érdeklődés felkeltése

és a nagyobb önbizalom kialakítása. Ezek alatt, ha nem is magától, de ki fog alakulni a szükséges *koncentráció* is. A koncentráció ugyanis *nem cél*, hanem következmény, illetve eredmény. [6]

Egyik külföldi tapasztalatomat írom le elsőként, mivel egy speciális esetről van szó. Angliában találkoztam Johnnal, egy 7 éves vak fiúval. Úgy tanult jógázni, hogy az édesanyja minden gyakorlatot csinált mellette a földön, minden mozdulatát lassan végrehajtva és pontos instrukciókkal kísérve. Johnnak azonban magának kellett megtalálnia, megéreznie a helyes pozíciót. Az anya addig javítgatta a maga nyugodt, lassú és ismétlődő utasításaival, amíg tökéletes nem lett a feladat, ill. annak végrehajtása. Így tanulta meg pontról pontra a saját testét, testi érzéseit, önmagára és az édesanyja szavára figyelve, követve a hallott információkat, utasításokat. Pár hónappal később az anya sokkal jobb eredményekről kapott hírt a fiú speciális iskolájából. John sokkal érzékenyebben reagált, jobban koncentrált az iskolai feladatokra és azok végrehajtására. Sokszor ő maga kérte a tanárt, hogy az ismétlje el, mi is pontosan a feladat, azután pedig képes volt azt helyesen végrehajtani. Megtanulta, hogy hogyan tudja érezni a saját testét, mozgását, megtanulta irányítani, pontosabban használni a mozdulatait. „Neki bátorságot adott a jóga. Bátorságot önmagához, bátorságot az élethez!” — mondta az édesanyja.

Magyarországi tapasztalatból tudom, hogy van néhány „hypermotil”-nak nevezett gyermek, akiknek segített a jóga. Őket nyugtatja, lassítja a jóga, hiszen a mozgások igénylik a nyugodt és pontos koncentrációt. De éppen ezért, ezek a gyermekek elég gyorsan elfáradnak a kezdetben. A folyamatos gyakorlással azonban fokozatos javulás eredményezhető. A jóga kialakít bennük egy új alapritmust, ami addig túl gyors volt, s azért nem volt idejük a megfelelő koncentrációra, így szinte képtelenek voltak egy-egy feladat pontos végrehajtására.

Most még egy — magyar — esetet írok le.

K. G. 9 éves, 3. osztályos tanulót az édesanyja vitte el jógázni, azzal a reménnyel, hogy ha őneki — az anyának — nyugtató és frissítő hatása a heti 2-3 alkalom a jóga-klubban, akkor talán ez segítség lesz a fiának is, aki dyslexiás és dadog is. Az anya elmondta, hogy a terhesség is és a szülés is zavartalan volt. G. későn kezdett el járni is és a beszéde is késett. G. kb. 3 éves kora utántól dadog, de csak az 5. születésnapja előtt került logopédushoz. G-nél az első osztály végén végeztek dyslexia-felmérést a jelentkező súlyos iskolai tanulási problémák miatt. Súlyos dyslexiát állapítottak meg G-nél, s ettől kezdve heti két alkalommal járt logopédushoz. Egyik nap dadogó csoportban, másik nap egy dyslexiás csoportban kezelik. Az első évben, amikor G. 2. osztályos volt, nem volt jelentős a javulás, de elérték, hogy nem romlott az állapota, így tovább léphetett a 3. osztályba. Az anya ekkor vitte el jógázni, mert ő már 2. éve járt a pszichológus javaslatára. Heti két alkalommal egy gyermekcsoportba vitte G-t, de ő maga is ott volt a foglalkozásokon. A hétvégeken otthon mindig együtt gyakoroltak. Az első pozitív visszajelzések az osztályfőnöktől és a logopédustól szinte egyidőben érkeztek kb. 6 hónap elmúltával. G. nyugodtabb lett, kevesebb lett a beszédében a megakadások száma,

lassan, de szünni kezdett a beszédétől való félelme, eltűntek a görcsös együttmozgások, amelyek a beszédét kísérték, és egyre kevesebb hibával olvasta össze a szavakat, mondatokat. A logopédus maga állapította meg, hogy ezek az eredmények nem pusztán neki szólnak. Az iskolából érkező első visszajelzések arról szóltak, hogy G. végigüli az órát, néha már ő maga jelentkezik, de főleg a rövid válaszok esetében. Az anya szerint kettejük kapcsolata is javult. Volt, hogy G. kérte, hogy menjenek le a boltba vásárolni, de ő önállóan még nem megy.

Ezek szerint K. G-t is nyugtatja a jóga, és bár lassan, de magabiztosabbá teszi. A személyiség és viselkedésének változásai pozitívan hatottak és talán hatnak még most is G. eredményeire.

Összefoglalva az eddigieket: a jóga fizikális mozgásgyakorlatai, légzőgyakorlatai és egyensúly-gyakorlatai már az elemi szinten is elősegítik az önmagunkkal kapcsolatos testi érzések pontosabb realizálását, s ezen a fizikai úton keresztül fokozatosan alakul ki a testi érzésekkel és az érzelmekkel kapcsolatos információ felvétele, pontosabb feldolgozása, mind önmagunkról, mind a közvetlen környezetünkről egyaránt. Ezek az aprónak tűnő részeredmények tényként realizálódva gyökeresen megváltoztatják a tanulási zavar mértékét és minőségét egyaránt. Természetesen nem a jóga az a „csodaszer”, ami egy pillanat alatt megszünteti a tanulási zavarokat, magatartási problémákat. Csúpan erőt, segítséget ad az ezekkel való küzdelemhez, mind ezeknek a gyerekeknek, mind a szüleiknek egyaránt; és ha lehet még egy javaslatom, akkor az őket tanító pedagógusoknak is!

Irodalom

1. A. C. *Bhaktivedanta swami Prabhupada*: A tökéletes jóga. Népszava Kiadó, Bp. 1977. p. 18-30. 2. *Beasant, A.*: Bevezetés a jógába. Editorial Teosófica Ltda, Sant Pere, 808191 Rubí (Barcelona) 1991. p. 3-22, 76-94. 3. *Bhagavan Sri*: Jóga-szutrák. In: *Baktay Ervin*: A diadalmas jóga. Pantheon, Bp. 1942. p. 179-254. 4. *Buda Béla*: Az empátia — a beleélés lélektana. Gondolat, Bp. 1978. 5. *Dely Károly*: Jóga. Medicina, Bp. 1970. p. 14, 17, 22-23, 33, 53. 6. *Eisert, M. - Eisert, H.*: Koncentrációs zavarok. BGGyTF, Bp. 1991. p. 159. 7. *Erikson, E. H.*: Az identitás epigenézise. In: Az ifjú Luther és más írások. Gondolat, Bp. 1991. p. 437-496. 8. *Gallup* (1191, p. 123.) In: *Gergely György*: Az önfelismeréstől a tudatelméletig. Pszichológia, Bp. 1993/4. 9. *Mattmüller - Frick - Ehrat, F.*: A nehezen kezelhető gyermek (POS). Gondolat, Bp. 1993. 10. *Popper Péter*: Belső utak könyve. Magvető, Bp. 1981. 11. *Rudas János*: Delfi örökösei. Gondolat, Bp. 1990. p. 5-40. 12. *P. Swami Maheshwaranada*: Jóga. Sport, Bp. 1984. p. 13-16. 13. *Weninger Antal*: Az idő partján — Jóga és személyiség. TK. Bp. 1986. p. 15, 26, 42, 120, 240, 258. 14. *Zsoldos Márta - Sarkady Kamilla*: Szempontok a (specifikus) tanulási zavar fogalmának meghatározásához. In: *Zsoldos - Sarkady*: Szűrőeljárás óvodáskorban a (specifikus) tanulási zavar lehetőségének vizsgálatára (MSSST). BGGyTF, Bp. 1991. p. 9-10.

A MAGYE ÉLETÉBŐL

XXIII. Országos Szakmai Konferencia

— Eger, 1995. június 22-24. —

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete (MAGYE) ezévi országos szakmai konferenciáját számos szakmai szervezet és intézmény közreműködésével a „REHABILITÁCIÓ — 1995” jegyében, Egerben rendezte meg. A rendezvény fővédnökei *dr. Göncz Árpádné*, a köztrásasági elnök felesége, *dr. Jakab István*, a Heves megyei Közgyűlés elnöke és *dr. Ringelhann György*, Eger megyei jogú város polgármestere voltak.



A helyi rendezők (a város gyógypedagógiai intézményei és az illetékes önkormányzatok) kitűnő feltételeket teremtettek a konferencia több mint félezer állandó és a csak egy-egy napra érkező, nagyszámú résztvevőjének, és hasonlóan a Magyar Fonetikai, Foniátriai és Logopédiai Társaság (MFFLT) ugyane napokra szervezett rendezvényének. A MAGYE és az MFFLT különböző helyszíneken zajló eseményeit a résztvevők kölcsönösen látogathatták.

A MAGYE plenáris és szakosztályi üléseinek egyaránt a megyei művelődési központ adott helyet (kivéve a Beszédfogyatékoságügyi Szakosztályt, amely az MFFLT-vel közösen az ifjúsági házban ülésezett).

Az első nap délutánján *dr. Méhes József*, a MAGYE elnöke nyitotta meg a konferenciát, majd program szerint a fővédnökök köszöntői következtek.

Dr. Göncz Árpádné nem lehetett jelen, levelét *Mezeiné dr. Isépy Mária* főtítkártolmácsolta:

„Kedves Jelenlévők!

Arra készültem, hogy személyesen tudom köszönteni sok szeretettel a Konferencia résztvevőit. Nagyon sajnálom, hogy betegségem miatt nem így alakult, csak a levél megy helyettem.

Egészen más ez az alkalom számomra, mint a többi értekezlet, ünnepség-megnyitás. Két éve már, hogy egészen közlelről ismerem — szinte a szülők tudatával és szívével — a gyógypedagógusok munkáját. Nagyon tiszteltem és becsülöm mindannyiukat: testvéri szeretettel küldöm köszöntésemet.

Közlelről tudom: ez az a munka, ami nem feladat, hanem egész embert betöltő szívügye Mindannyiuknak. Ehhez a teljes empátia mellett helyes önbizalom és különleges pedagógiai érzék kell. És mellette praktikus tudás és gyakorlat. Azt is látom, hogy ezt csak éjjel-nappal lehet végezni, leleménnyel, ami érzi az igényeket és megteremti a módszereket: a gondozottak számára — a jelmezvarrástól a bábkészítésig —, a felsőbb szervek és a külvilág irányába az anyagiak előteremtéséig.

Teljes embert kívánó munkájuk jutalmát részben magában hordja: abban a — hihetetlen mértékű — ragaszkodásban és szeretetben, ami árad, körülöleli és feltölti a pedagógusokat.

A szakmát nem ismerem, de a személyeket igen és emberi élményeiket is: nem egy anya zokogta el bánatát a vállamon úgy, hogy ölében tartotta sérült, kamasz gyermekét. Ki nyújthatna lelki támaszt nekik, ha nem azok a gyógypedagógusok, akik a gyerekekkel is foglalkoznak és egyénileg tanítják őket arra, amire képesek.

Az én munkám ennél sokkal kevesebb: megpróbálom ép társainkat közelíteni hozzájuk. (Ki is ép egészen társadalmunkban?) Közös célunk, hogy ismerjék és megszeressék a sérülteket, hogy megváltozzék körülöttük a légkör elutasítóból elfogadóvá. Hogy ne legyenek kivetettek és magányosak, hanem családban, szomszédságban, hivatalokban legyen kire támaszkodniuk.

A törvényhozók és hatóságok eszét-szívét is igyekszünk feléjük fordítani. Hátralevő éveimben talán még sikerül valamit elérni ezen a téren.

További munkájukhoz nagyon sok lelki és testi erőt kívánok, az előttünk lévő napokban pedig tartalmas, eredményes Konferenciát.

Budapest, 1995. június 20.

Göncz Árpádné"

Dr. Jakab István fővédnöki köszöntőjét a programfüzetben olvashattuk:

*„Tisztelt Hölgyeim és Uraim!
Kedves Vendégek!*

A Heves Megyei Önkormányzat nevében örömmel üdvözlöm a Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének XXIII. Országos Szakmai Konferenciáját, és szeretettel köszöntöm valamennyi résztvevőjét.

Eger, amelyet nemcsak az itt élő emberek éreznek magukénak, de szerte az országban sokan szeretnek, 21 év után immár másodszor ad otthont ennek a rangos rendezvénynek.

Egy ilyen szakmai konferencia arra is jó alkalom, hogy a vendéglátó város és a megye »megmutassa« magát. A hevesi tájnak, szűkebb pátriánknak a történelme, borai, gyógyvizei és vendégcsalogató látnivalói mellett a gyógypedagógia területén is vannak figyelemreméltó, olykor országosan is példaértékű kezdeményezései.

Heves megyében a tanköteles értelmi fogyatékos gyermekek oktatását, nevelését és a felnőttek hasznos munkavégzéssel összekapcsolt gondozását 12 intézmény szolgálja. Külön iskolája van a hallássérült gyermekeknek. Mindemellett jelentős a szerepe a rehabilitációval, érdekvédelemmel és karitatív tevékenységgel foglalkozó egyesületeknek, sorstársi szövetségeknek.

Intézményeink munkája, eredményei meggyőzően bizonyítják, hogy a gyógypedagógusok munkája nem öncélú, nem improduktív. Valódi értéket termelnek ők, mert megmentik az önhibájukon kívül sérült, elesett embereket a család és a társadalom számára.

Egerben, Dobó városában egy nagy gyógypedagógus, Borbély Sándor 1909-ben elhangzott beszédében párhuzamot vont az áldozatos gyógypedagógiai munka és a várkapitány hősiessége között:

»Te véredet ontottad hazádért, mi verejtékeinket hullatjuk embertársaink javáért. Te kész voltál fölládozni magad a közjéért, mi szintén az önfeláldozás jegyében élünk és működünk. Te hősoket neveltél katonáidban, mi tisztességes jellemű, hasznos polgárokat...«

Tisztelt Hölgyeim és Uraim!

Azt kívánom, hogy hasznos eszmecsereivel ez a szakmai tanácskozás is szolgálja tudja fogyatékos embertársaink boldogulását.

Eger, 1995. június 22.

Dr. Jakab István”

A köszöntők után kitüntetések átadására került sor. A kitüntetettek:

„*Bárcki Gusztáv-émlékérem*” :

Dr. Göncz Árpádné (egy későbbi rendezvényen került átadásra) a „Kézenfogva” Alapítvány létrehozásáért; *Demeter Miklós* (Darvastó) a fogyatékos fiatalok sporttevékenységének szervezéséért; *Tölgyszéky Gyuláné* (Budapest) az értelmi fogyatékosok neveléséért-oktatásáért, a közoktatási törvények (gyógypedagógiai vonatkozásainak) előkészítéséért.

„*Egyesületi munkáért-érem*” :

Grónás Imréné és *Hekeli Sándorné* (Eger) a XXIII. Országos Szakmai Konferencia sikeres előkészítéséért és lebonyolításáért.

Valamennyiüknek ezúton is szívből gratulálunk!

Hasonlóan nagy-nagy elismerés és köszönet illeti a plenáris ülés keretében látott ünnepi kulturális műsor valamennyi gyermek, ifjú és felnőtt szereplőjét, rendezőjét, az egi Szalapart úti és a Móra Ferenc általános iskolák tanulóit és tanárait, valamint az andornaktályai szociális foglalkoztató intézet fiataljait és dolgozóit a lírai hangvételű, szép és emlékezetes műsorszámokért.

A jelenlévők nagy érdeklődéssel hallgatták meg *Wisinger János* igazgató, a „Special Olympics” mozgalom magyarországi vezetőjének beszámolóját, amelyből megtudták, hogy *Csepregi Éva* (magyar és angol nyelvű előadásában) videón bemutatásra kerül a „Special Olympics” dala: „Kézenfogva” („Blessed are the meek”) címmel és ugyanez a helyszínen kazettán is eljut minden konferencia-résztevőhöz. A videó bemutatását hosszantartó taps követte, és a kazettákat mindenki örömmel fogadta.

Az ünnepi plenáris ülést szünet után szakmai program követte. *Dr. Mesterházi Zsuzsa*: Tanulást segítő gyógypedagógiai szolgáltatás az iskolákban c., *Huberné Firkola Gabriella*: A gyógypedagógiai rehabilitáció iránti társadalmi igény megjelenése és hatása a gyógypedagógiai iskolahálózat és intézményrendszer kialakulásában c., *dr. Gere Kálmán*: A célszervezeti rehabilitációs foglalkoztatás helyzete és perspektívái c., *Gereben Ferencné*: Rehabilitáció a logopédiában c., *dr. Méhes József*: Új terápiás lehetőségek a különböző dyslexiákban címmel tartottak előadást.

A szakosztályok a második napon tartották üléseiket. A központi téma köré rendezett előadások igen széles spektrumúak voltak és népes hallgatóságot

vonzottak. Több mint 50 előadás hangzott el a szakosztályok ülésein és minde-
nütt megbeszélésekre, vitákra is sor került.

Részletesen ezúttal sincs módunkban közölni a programokat és a szakosz-
tályi üléseken történeteket; a Szerkesztőséghez beérkezett nyomdakész
előadás-kéziratokat azonban a Gyógypedagógiai Szemlében — az elmúlt
évek gyakorlatához hasonlóan — leközzöljük.

A harmadik napon ismét plenáris ülésen találkoztak a résztvevők. A meghir-
detett témák iránti érdeklődés akkora volt, hogy a terem zsúfolásig megtelt.

Mezeiné dr. Isépy Mária a közoktatási törvény módosításával, *Tölgyszékgyuláné* pedig a Nemzeti Alaptanterv (NAT) munkálataival összefüggő, élő kérdéseket vette sorra. Mindketten kitűnően kalauzolták a hallgatóságot a sokféle elvarratlan szál szövevényében. Olykor heves, de mindvégig tartalmas, igazán hasznos vita bontakozott ki. Az inkább elvi-elméleti kérdések, de a praktikum részkérdései iránt érdeklődők egyaránt szakmailag feltöltődve távoztak.

A konferencia résztvevői nagyon kellemes, hangulatos társasvacsorán és többféle szabadidős programon is együtt lehettek. Szépek és hasznosak voltak a kiállítások és bemutatók, a kissé zord idő ellenére is jó emléké a szilvásvárad kirándulás és a borkóstoló a Csordakútnál. Külön elismerés és köszönet jár a rendezőknek a Bazilikában megrendezett orgonahangversenyért.

A városban nappal a színes petúnia-oszlopokat, este a kivilágított épületeket csodáltuk, s közben arra gondoltunk, hogy a nyarat is jó lenne itt tölteni.

A mindvégig vendégszerető gondoskodást valamennyi rendezőnek őszintén köszönjük, külön is *Grónás Imrénének*, a megyei önkormányzat főtanácsosának és *Hekeli Sándornének*, az egri Móra Ferenc Általános Iskola igazgatójának.

Találkozunk a MAGYE XXIV. Országos Szakmai Konferenciáján Kaposvárott, 1996. június 20-21-22-én.

Gordosné dr. Szabó Anna

TANULMÁNYÚT, tapasztalatcsere

TÖREDÉKEK

— egy tanulmányút emlékei —

1. *Tények*

1995 márciusában egyhetes tanulmányúton voltunk Németországban, Baden-Württemberg tartományban.

1. 1.

Az út költségeinek a nagy része FEFA-keretből, egy másik kis része pedig az „utazó” hallgatók zsebéből állt össze. Ez utóbbi tény egy kicsit furcsa volt a számunkra, de azért mindenki vállalta, hiszen „ha tanulni, látni akarsz, akkor fizess”, és sajnos ez egyre inkább élő igazsággá válik, illetve vált a mi számunkra is.

1. 2.

Az út elsődleges célja az értelmileg akadályozottak pedagógiája témaköréhez tartozó iskolák, védőmunkahelyek és lakóotthonok látogatása, az ott folyó munka tanulmányozása, valamint a tartományi „gyógypedagógus”-képzés megismerése és szakmai tapasztalatok gyűjtése volt.

Az út nem hivatalos második célja az országról tudott ismereteink bővítése, városok, épületek, múzeumok stb. meglátogatása volt.

2. *Helyszínek*

Először az iskolákkal, majd a védőmunkahelyekkel, végül pedig a lakóotthonokkal kapcsolatos tapasztalatok kerülnek sorra.

2. 1. Iskolák

Három iskolában jártunk: Graf von Gallen Schule (Heidelberg), Christian-Hiller Schule (Stuttgart) és a Sonnenhof Intézet iskolája (Schwabisch Hall). Ezeket az iskolákat a magyarországi foglalkoztató iskolákhoz lehetne hasonlítani, de ezekben az értelmileg súlyos fokban akadályozott gyermekeket is felve-

szik. Ezek az iskolák alap-, közép-, felső- és munkára felkészítő szakaszokra tagolódnak, és minden szakasz 3 évig tart.

A gyermekek 6 éves koruktól minimum 18, maximum 24 éves korukig tanulnak itt. A kötelező 12 éves tankötelezettség tehát szükség esetén meghosszabbítható 6 évvel.

Az oktatás csoportokban folyik, de az egyénre orientált fejlesztés lehetővé teszi, hogy a súlyosan, halmozottan sérült gyermekek is — akiket korábban felmentettek az iskolába járás alól — iskolai oktatásban/fejlesztésben vegyenek részt. A tanulócsoportokat 4-10 gyermek alkotja. A csoportok kialakításánál az életkor mellett a testi, a szellemi és szociális képességek szintjét is figyelembe veszik, így heterogén csoportokat hoznak létre.

Az iskolák kerettantervet használnak, ami azt írja le, hogy mit kell elérni a gyermekkel, s ez képezi az egyéni fejlesztési tervek alapját. A fejlesztést mindig ahhoz a ponthoz/szinthez igazítják, ahol a gyermek a fejlődésében éppen tart, és abból indulnak ki, hogy mire van, ill. lesz szüksége a lehetőségek szerinti „önálló életvezetéshez”, még akkor is, ha ez utóbbi utópisztikusnak tűnik. Nagyon fontosnak tartják

- a) az ún egyéni élettér biztosítását, s ehhez igazodnak a termék szerkezetének belső kialakításakor,
- b) a szociális magatartás fejlesztését, hogy adott élethelyzetekben tanítsák meg a „valóságot”, mert a társadalmi integráció első lépésben ezen múlik.

A legfontosabb oktatási-fejlesztési területek a következők:

- bazális fejlesztés, mint minden tanulási folyamat alapja és mint a súlyos fokban értelmi akadályozottak fejlesztésének súlypontja,
- önismeret és önellátás,
- környezetismeret,
- szociális készségek fejlesztése,
- kommunikációs készségek fejlesztése (nonverbális-verbális önkifejezés),
- ábrázolás és művészeti tevékenységek (alkotó önkifejezés),
- mozgások fejlesztése,
- a zenei- és ritmusnevelés,
- játéktechnikák,
- munkára nevelés,
- szabadidő.

Ha a gyermek állapota szükségessé teszi, akkor számára speciális különórát (logopédia, gyógytorna stb.) biztosítanak. Az iskolák célul tűzik ki az integráció előmozdítását is, közös szabadidős programokat, nyílt napokat szerveznek a helyi általános iskolákkal. Szívesen fogadják önkéntesek alkalmi vagy rendszeres jelenlétét és segítségét, pl. színházlátogatáson, táncrendezvényeken, stb.

Gyakran csatlakozik az iskolához korai fejlesztéssel foglalkozó munkacsoport az intézményes nevelés előkészítésével foglalkozó tanácsadó centrumokban. A gyermekek 3 éves kortól gyógypedagógiai óvodába kerülnek, majd 6 éves kortól ezekbe az iskolákba.

Iskolalátogatásaink során betekintést nyerhettünk a tanítási folyamat gyakorlati menetébe és sok ötletet láttunk a német gyógypedagógusok munkamódszereiből, taneszközeiből.

2. 1. 1.

A heidelbergi Graf von Gallen iskola a Lebenshilfe segítségével és támogatásával jött létre, majd később állami intézménnyé vált.

A tanítási-tanulási folyamatot itt meghatározott témák köré szervezik. Évenként általában 5 téma kerül szóba és háromévenként térnek vissza egy-egy témára, hogy még jobban elmélyítsék és kibővítsék az addig tanultakat. Például: *A víz...* Beszélgetnek a víz tulajdonságairól, körforgásáról, mennyiségi fogalmakat sajátítanak el (sok, kevés, teli, üres stb.). A bazális fejlesztésben közvetlen „testi” (szenzoros) tapasztalatokat szereznek a vízzel és a vízben. Az *önkiszolgálás* témakörében a háztartással kapcsolatos foglalkozáson jeget állítanak elő. Az *ábrázolás* foglalkozás keretében vizes eljárásokkal ismerkednek meg, stb.

A Graf von Gallen Schule 5 nagy fejlesztési területet jelöl meg:

- a meglévő képességek fejlesztése,
- önkiszolgálás és önmegvalósítás,
- a környezettel való kapcsolat,
- a társaságba, ill. a társadalomba való beilleszkedés,
- a tárgyi világ birtokbavétele.

2. 1. 2.

A stuttgarti Christian-Hiller iskola a város értelmileg akadályozott gyermekeinek az 1/3-át vállalja fel. Ez egy egésznapos iskola, ahová speciális iskolabuszok szállítják a gyermekeket. Úgy tekintik az iskolát, mint egy nagy családot. Egy csoportban kb. 6 gyermek van, a sérülés mértéke és fajtája változó, így a csoportok összetétele heterogén.

3. *Védőmunkahelyek*

A védőmunkahelyeken dolgozók összetétele a súlyos fokban akadályozott emberektől az épekig terjed. A legegyszerűbb munkára felkészítő fázisstanulástól a számítógép által vezérelt finomesztergáig terjednek azok a munkafolyamatok, amelyeket az itt dolgozó akadályozott emberek és az őket segítők ellátnak. Tizennyolc éves kortól dolgoznak itt az értelmileg akadályozott felnőttek. Mindenki a képességeinek megfelelő munkát végzi. A munkavégzéshez szükséges eszközök, gépek a munkát végző munka- és teljesítőképességéhez vannak beállítva, megszerkesztve és segédeszközökkel felszerelve. Így az egyénre tervezett és beállított gépeken még a legsúlyosabb, halmozottan akadályozott emberek is dolgozhatnak, tehát az életet a tevékeny munka szintjén is a valóságban élhetik meg. Például: rögzített kerékpár által hajtott varrógép és fűrógép, ami 3 embernek ad munkát. A rövid ottlétünk alatt mi nem tapasztaltunk olyan magatartást és nem láttunk olyan arcokat, amelyek az ún. kiégés (burn out) jelei lettek volna.

Egy-egy munkafolyamatot hosszú előkészületi, tanulási folyamat előz meg, ahol kiderül, hogy ki mire képes, ill. mit végezne szívesen. A munkábaállást az itt kapott szakmai ismeretek és gyakorlati előkészítés előzi meg. A betanítás általában egyénileg folyik és a munkafolyamatok is egyénre szabottan vannak felosztva. Szakoktatók készítik fel és tanítják be őket igen apró egységekben. Ezek a szakoktatók 1 éves gyógypedagógiai képzésben vesznek részt mielőtt ide kerülnének oktatónak! A legsúlyosabban sérültek számára ún. fejlesztő-gondozó csoportokat hoznak létre. Ezek a csoportok időnként egy enyhébb sérültekből álló munkacsoporthoz mennek gyakorlati látogatásra, így segítik elő a szociális- és a munkafolyamatba való beilleszkedést.

4. *Lakóotthonok*

A lakóotthonokba 18 éves koruktól kerülhetnek be az értelmileg akadályozott felnőtt emberek. Itt fontos megjegyezni azt a tényt, hogy Németországban az értelmileg akadályozott felnőttek mintegy 50 %-a családban él.

Az általunk meglátogatott lakóotthonok (Schwabisch Hallban, Schöneckenben, Sondhausenben a Lebenshilfe otthona) nagyon barátságosak, tiszták, világosak és jól felszereltek voltak. Egy-egy lakóotthon külön kis egységekből áll, így ún. lakóközösségeket alkotnak az itt élő akadályozott emberek. Ezeket 8-10 fő alkotja és az őket segítő 3-4 főből álló személyzet (gyógypedagógus, foglalkozásterapeuta, diakónus, gondozó). A lakóközösségek heterogének mind a sérülés súlyosságát, mind a nemi hovatartozást illetően. Így próbálják meg kialakítani és fenntartani a családi jelleget. Az itt élő felnőttek 1-2 ágyas

szobákban laknak, a fürdőt, a mellékhelyiségeket, a konyhát és a társalgót pedig közösen használják. A legsúlyosabban sérülteknek és a „tolókocsival” közlekedőknek külön kialakított és gépekkel felszerelt fürdő- és mellékhelyiségek állnak rendelkezésre. Például: a fürdésnél a gondozónak nem kell kézzel emelgetni a sérült embert, hanem hidraulikus úton süllyeszthető és emelhető kisliftek, székek és fürdőkádak segítik a munkát.

A lakóotthonok szobái jól berendezettek és mindig az ott lakó igényeihez igazodva vannak kialakítva. Ha az ott lakó személy saját berendezési tárgyat vagy bútort szeretne, akkor azt megveheti és/vagy megveszik neki (rokonok, gondozók vagy más támogatók). A falakon emlékek, a családok és barátok fényképei láthatóak, saját és társaik alkotásai tarkítják a szobát. A folyosókon alacsonyan elhelyezett villanykapcsolók találhatóak, gondolva ezzel a tolószékben közlekedőkre, a különböző nyílászárók speciális kiegészítőkkal vannak felszerelve, hogy azok nyitása és csukása mindenki számára lehetséges legyen.

Látogatókat mindig fogadhatnak, lehet az rokon, barát vagy ismerős. A lakók sokszor csoportosan, de vannak akik egyénileg is kijárnak vásárolni, moziba, diszkóba, fodrászhoz, cukrászhoz, vagy csak egyszerűen sétálni. A lakóotthonokban is vannak „nyitott napok” és egyéb rendezvények, amikor a környéken lakó embereket meghívják, hogy együtt ünnepeljenek, beszélgessenek és barátkozzanak az itt élő emberekkel.

5. „Gyógypedagógus”-képzés

Ez az a pont, aminek az ismertetésére még egy német gyógypedagógus is nehezen vállalkozna, mert ez tartományonként változik és azon belül is több variáció létezik. Mi a szakemberképzés egyik legfontosabb pozitívumának tartjuk (Baden-Württemberg tartományban), hogy több éves gyakorlat után adnak csak diplomát, illetve a gondozónő-képzésnél is 1 év előmunka szükséges (gyógypedagógiai területen) a felvételhez.

Az iskolákban folyó szakmai irányítás és az egyéni fejlesztés az ún. különpedagógiai tanár feladata, aki egyetemi vagy főiskolai gyógypedagógiai végzettséggel rendelkezik. Ők a 8 féléves tanulmányaik során egy főszakra, egy mellékszakra és egy tantárgy tanítására kapnak képesítést (pl. oligofrénpedagógia + szurdopedagógia + matematika). Az államvizsgát 1/2 éves szakmai gyakorlat előzi meg, amelyről értékelést kapnak és ez képezi a diploma szakmai jegyét. Az iskolán kívüli pedagógiai tevékenységeket szintén ezek a pedagógusok látják el (lakóotthonokban).

Az értelmileg akadályozottak általános iskoláiban az osztálytanítók a gyógypedagógiai tanári diplomát nem adó, ún. szakfőiskolák (ált. 3 éves) végzettjei.

A gondozónő-képzés az 1 éves előgyakorlat után 4 éves középfokú iskolát jelent. Ők itt szakgondozói képzésben részesülnek, ami kb. azt jelenti, hogy ők lesznek az értelmileg akadályozottakkal foglalkozó speciálisan kiképzett ápolónő-(gyermek)felügyelők. Ők azok, akik a napközi- és lakóotthonokban a segítői munkakört ellátják szinte minden területen.

6. Nem utolsósorban

Utolsó „töredék”-pontként kerül megemlítésre az a sok szép táj, város, utca, épület, műemlék, múzeum stb., ahol mindeközben jártunk és amit láttunk. Külön köszönettel tartozunk a minket kísérő és vezető *Hatos Gyula* és *Horváth Miklós* tanár uraknak, valamint „szállásmesterünknek”, *Baróti Baláznak*, akik igyekeztek mindent megtenni, hogy mi jól érezzük magunkat.

Tóth Gábor

*(Kerékgyártó Csilla, Kókai Zsuzsa, Póth Zsuzsanna,
Rutkai Réka és Török Anna Klára jegyzeteinek a segítségével)*

*Minden kedves Olvasónknak
békés, szép karácsonyi ünnepeket
és boldog, sikeres új esztendőt kíván*

a Szerkesztőség

RENDEZVÉNYEK

Emlékünnepség Jólétszi Cházár András születésének 250. évfordulóján



A váci Cházár András Óvoda, Általános Iskola, Diákotthon, Speciális Szakiskola és Szakmunkásképző rendezésében, a Hallássérültek Országos Szövetsége, a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, a Hallássérültek Iskoláinak Országos Egyesülete, a Magyarok Világszövetsége, valamint *Cházár András* szülőfalujának, a szlovákiai Jólész polgármesterének és polgárainak közreműködésével és támogatásával szervezett háromnapos emlékünnepségre 1995. szeptember 21-23-án került sor.

A rendezvény fővédnöke *dr. Fodor Gábor* művelődési és közoktatási miniszter, védnökei *dr. Schmidt Géza*, Pest megye Közgyűlésének elnöke. *Lábai László*, Vác város polgármestere és *Mezeiné dr. Isépy Mária*, a MAGYE főtitkára volt.

Az első napon Vácott, a Bartók Béla Zeneiskola zsúfolásig megtelt nagytermében tudományos emlékülésen emlékeztek meg az első magyar siketnéma intézet megalapítójáról.

Az emlékünnepségen részt vett *dr. Göncz Árpádné*, a köztársasági elnök felesége, aki az emlékülésen vette át a MAGYE főtitkárától a „Bárczi Gusztáv-emlékérem” kitüntetést a Kézenfogva Alapítvány létrehozásáért. Népes küldöttséggel képviseltette magát *Cházár András* szülőfalujának, Jólész községnek és Rozsnyó városának önkormányzata, valamint a szlovákiai *Cházár András Alapítvány* kuratóriuma.

Az emlékülést *dr. Schmidt Géza* nyitotta meg, méltatva *Cházár Andrásnak*, a szegények, az elesettek és a fogyatékosok ügye önzetlen támogatójának máig ható érdemeit.

Gordosné dr. Szabó Anna, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola nyugalmazott főigazgatója megnyitó előadásában rámutatott arra, hogy *Cházár András* az első magyar siketnéma intézet megalapításának kezdeményezésével nemcsak a siketek oktatásának, hanem az egész magyar gyógypedagógia történetének is kimagasló egyénisége.

A tudományos ülés előadásai tematikájuk szerint két csoportra oszthatók.

Az első témakör: *Cházár András* közéleti munkásságának és intézetszervező tevékenységének hatása. A bécsi, majd a váci intézet mintájára — az akkori Magyarország területén — sorra létesültek siketnémák számára intézetek. Előadók: *dr. Ulrich Koskarti*, a bécsi siketek intézetének igazgatója, *Walter Schott*, a bécsi intézet múzeumának igazgatója, *dr. Jan Pleva* professzor Pozsonyból, *dr. Ondrej Matuska*, a losonci nagyothallók intézetének igazgatója, *Vizi Ildikó*, a kolozsvári siketek intézetének igazgatója, *Podani János*, a Hallássérültek Országos Szövetségének elnöke és *dr. Grád András* jogtanácsos.

A második témakör: a gyógypedagógia és a hallássérültek oktatásának elméleti és gyakorlati kérdései napjainkban. Előadók: *dr. Illyés Sándor* egyetemi tanár, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola főigazgatója. A gyógypedagógia jelenét és jövőképét elemző előadásában arra hívta fel a figyelmet, hogy a gyógypedagógia rövid idő alatt akarja behozni azt a több évtizedes elmaradást, amelybe az elmúlt négy évtizedben került. Ez gyakran kapkodó, néha ellentmondásos útkeresést jelent. Nem engedhetjük meg, hogy a magyar gyógypedagógia ennek következményeként tartósan hátrányos helyzetbe kerüljön. Van még esélye annak, hogy a gyógypedagógia eddigi eredményeire építve megnyerje a társadalmat és a politikai döntéshozókat a fogyatékosokkal való törődés szükségességéről.

Dr. Pálhegyi Ferenc tanszékvezető főiskolai tanár „A társadalom és a szülők elvárásai a jelen gyógypedagógusaival szemben” című előadásában kifejtette, hogy az elmúlt 40 év válasza erre a kérdésre leegyszerűsítve a következő volt: az állam és a gyógypedagógia vegye le a szülőkről és az iskoláról a fogyatékosok gondját. Ez a szegregációhoz, az elkülönítéshez vezet, s ez a sérült gyermek számára a legrosszabb megoldás. *Pálhegyi Ferenc* meggyőző hitelességgel vallja: a sérült gyermek számára a család a legjobb környezet, s a gyógypedagógiának a családot kell segítenie abban, hogy a fogyatékos gyermek megkapja a lehetőségeinek megfelelő hatékony fejlesztést, és így emberhez méltó életet élhessen.

Juhász Andrásné, a váci intézet egyéni anyanyelvi munkaközösségének vezetője egy 9 éves korban cochlea-implantált gyermek két éven át folyó hallás-beszédfejlesztésének eredményeit mutatta be. Az eredményeket videófelvételekkel illusztrálva meggyőzően bizonyította, hogy a kitartó, következetes, szakszerű gyógypedagógiai munka még reménytelennek tűnő esetekben is milyen jó eredményeket képes elérni.

Farkas Péter, az Oktatókutató Intézet munkatársa „A speciális szakiskolák fejlesztési lehetőségei az új jogszabályok tükrében” című előadásában rámutatott azokra a jogszabályi, pénzügyi, munkaegészségügyi és a szakmai végzettség megszerzését szabályozó rendeletekre, amelyeket sem a közoktatási törvény, sem a Nemzeti Alaptanterv nem vett figyelembe. Ezek összehangolása a jövőben országos törvényi, tantervi és pénzügyi rendezést igényel.

Uhri Imre, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola nyugalmazott főiskolai docense arra hívta fel a figyelmet, hogy az ifjú és felnőtt siketek és nagyothallók gondozása területén a felnőtt hallássérültek egyre több olyan segítségre szorulnak, amelyet sem a szervezett oktatás, sem az egészségügyi ellátás keretében nem kapnak meg. Pl.: felnőttkori hallásvesztés esetén a szájról olvasás megtanítása, az ehhez kapcsolódó életmódváltozással összefüggő segítség, tanácsadás. A súlyosan hallássérült emberek gyakran nem értik meg egy hosszabb kórházi kezelés, egy súlyos műtét, vagy egy tartós betegséggel járó gyógyszeres kezelés szükségességét. Az orvos nem tudja számukra megmagyarázni a helyzetüket, és hiányzanak ehhez a képzett szakértő jeltolmácsok is. S bár a Hallássérültek Országos Szövetsége alkalmanként biztosítja a jeltolmácsot, kevés helyen ismerik ezt a lehetőséget.

Az első napon került sor a váci intézet főbejáratában elhelyezett emléktábla felavatására, melynek szövege:

*„Nem tudván: élhetsz-e e' nap Le-száltáig?
Tégy jól a' Némákkal, Élted vég fogytáig!*

CHÁZÁR ANDRÁS

1745 -1816

**SZÜLETÉSÉNEK 250. ÉVFORDULÓJÁN
A HÁLÁS TANÍTÓK ÉS TANÍTVÁNYOK**

VÁC 1995

Az emléktábla felavatásán dr. Farkas Miklós, a MAGYE Hallásfogyaté-kosságügyi Szakosztályának vezetője idézte fel *Cházár András* ma is példát mutató, az elesetteknek önzetlen segítségét nyújtó emberi nagyságát.

Az emlékünnepségen három *alkalmi kiállítás* is szerepelt.

Az egyik az intézet múzeumának kiállítása, amelyen a bécsi siketek intéze-tének múzeumi anyagából is bemutatásra kerültek azon közel 200 éves doku-mentumok, amelyek a váci intézet megalapításával kapcsolatosak, és *Cházár András* bécsi tevékenységét mutatják be.

A másik kiállítás a magyarországi siketek és nagyothallók intézeteinek történetét bemutató tablók, amelyek színes, dokumentumokkal és a mai iskolai életet bemutató fényképekkel mutatták be egy-egy iskola múltját és jelenét.

A harmadik kiállítás a Hallássérültek Országos Szövetsége történetét bemu-tató anyag volt.

A kiállítások esztétikus, jól elrendezett és sok információt tartalmazó anyaga a váci tantestület gondos munkáját dicséri.

Az emlékünnepség második napján, szeptember 22-én a rendezők emléktú-rát szerveztek a Budapesttől mintegy 250 km-re fekvő szlovákiai Jólészre, *Cházár András* szülőházához, ahol *Jaskó József*, Jólész polgármestere, *Gebe Szilveszter*, a Cházár András Alapítvány kuratóriumának elnöke és Jólész pol-gárai fogadták a magyar hallássérültek iskolái tanárainak 85 fős, valamint a Hallássérültek Országos Szövetségének mintegy 50 fős résztvevőből álló cso-portját.

Az évforduló méltó megünneplésére Jólész polgárai közadakozásából, a Rozsnyói és a Váci Római Katolikus Püspökségek adományaiból, valamint a Magyarok Világszövetsége támogatásából felújították *Cházár András* szülőhá-zát, s az egykori családi kúriában római katolikus imaházat és egy *Cházár András*-emlékszoba kialakítását tervezik. A gondosan felújított szülőház falán emléktáblát állítottak Jólész polgárai a falu nagy szülőltjének tiszteletére.

A jólézi emlékünnepség délelőttjén tudományos konferenciát tartottak a pozsonyi Komenszky Egyetem és a Szlovák Hallássérültek Szövetsége. Ebéd után került sor az emléktábla és a *Cházár András*-emlékszoba felavatására, ahol a résztvevők elhelyezték az emlékezés koszorúit. Az ünnepség kedves színfoltja volt a vendégek tiszteletére rendezett gyermekműsor, amelyen felléptek a losonci nagyothallók intézetében tanuló gyermekek, valamint az alsóhájsói szlovák tannyelvű, és a pelsőci magyar tannyelvű általános iskolák tanulói.

Az ünnepségen részt vett a Szlovák Köztársaság oktatási, kulturális, szociá-lis és népjóléti minisztériumainak képviselője, a Rozsnyói Körzeti Hivatal

előjárója, a Szlovák Hallássérültek Szövetsége, a váci emlékünnepe rendezésében közreműködő valamennyi magyar szervezet és a magyar Művelődési és Közoktatási Minisztérium képviselője, valamint *Mons. Eduárd Kojnok*, a Szlovák Római Katolikus Egyház rosznyói, és *dr. Keszthelyi Ferenc*, a Magyar Római Katolikus Egyház váci megyés püspöke.

Az ünnepség után Jólész polgármestere fogadást adott a résztvevők tiszteletére, ahol megköszönte mindazoknak az adományát és közreműködését, akik segítettek abban, hogy *Cházár András* születésének 250. évfordulójára méltóképpen emlékezessünk, és lehetővé tették szülőházának felújítását.

A jólési emléktúra és ünnepség jó példája volt annak, hogy szlovákok és magyarok teljes egyetértésben és barátságban tudnak megemlékezni és fejet hajtani közös történelmünk kiemelkedő személyiségeinek emléke előtt.

A rendezvény harmadik napján, szeptember 23-án, ismét Vácott került sor a Hallássérültek Országos Szövetsége által a Siketek Világnapja alkalmából rendezett programra, amelynek főbb rendezvényei a következők voltak:

Délelőtt a Váci Művelődési Központban gyermekrajzkiállítás, rehabilitációs eszközök bemutatója, valamint gyermekprogramok fogadták a belépőket. 11 órától a felnőttek részére két disputa nyitotta meg kapuit, a „Szülőforum” és a „Párbeszéd a siket kultúráról, művészetről” című programok.

A szülőforumot *Simonné Váradi Zsuzsanna* szülő vezette. Vitaindító tájékoztatás hangzott el a „Bartha Sándorné” Alapítványról, amelyen részt vett *Vinczéné Bíró Etelka*, a kuratórium elnöke, s előadásában elmondta, hogy az alapítvány a tehetséges hallássérült fiatalok továbbtanulásának támogatására jött létre, s elsősorban a felsőfokú képzésben résztvevőket segíti. A kuratórium az első diploma megszerzéséhez járul hozzá egyszeri támogatásával vagy havonta rendszeresen folyósított ösztöndíjjal. Az 1994/95. tanévben 7 egyetemi, illetve főiskolai hallgató részesült támogatásban, az 1995/96-os tanévben már 14 fiatal tud segíteni az alapítvány.

Az ösztöndíjas hallgatók évente beszámolnak a kuratóriumnak tapasztalataikról. Ezek szerint a felsőfokú oktatás vezető kommunikációs csatornája hallássérültek számára az írott beszéd. Sem a szájról olvasás, sem pedig a jeltolmács-szolgáltatás nem igazán adekvát az egyetemi-főiskolai előadások megértésében. A hallgatók elsősorban könyvekből és a lemásolt vagy fénymásolt jegyzetekből tanulnak, írásban adnak számot tudásukról. A másik pozitív tapasztalat: a hallássérültek képesek az idegen nyelv elsajátítására. Rossz ta-



*Cházár András mellszobra (Palotai Gy. alkotása)
a HOSZ Benczúr utcai székházának kertjében*

pasztalatuk ugyanakkor, hogy egy hallgatót azért tanácsoltak el, mert nem tud angolul. Ez az eset figyelmeztető lehet: ma már sajátos „jogfosztást” jelenthet, ha az egyébként ép értelmű hallássérült gyermek az iskolában nem tanulhat idegen nyelvet.

Az alapítvány további tervei: eszközkölcsonzó szolgáltatást vezetnek be, a továbbtanulás segítésére diktafont, adóvevő-készüléket, számítógépet kívánnak vásárolni.

Tóthné Ráduly Erzsébet, a HOSZ oktatási felelőse tartott tájékoztatót a továbbtanulás lehetőségeiről, ill. a szövetség által nyújtott segítségről ezen a területen. Beszélt a pályaválasztás előkészítésének fontosságáról, melyhez tanulmányi kirándulások szervezésével nyújtanak segítséget. Pályaválasztási szülői értekezleteken tájékoztatják a szülőket a lehetőségekről, az előzetes pályalkalmassági, orvosi vizsgálatok megszervezésével könnyítene a nehézségeken.

A másik teremben *Vincze Tamás* siket grafikus és oktató, a HOSZ kulturális bizottságának elnöke nyitotta meg és vezette le a találkozót. Elsőként a kultúra meghatározását ismertette, majd saját véleményét fejtette ki a kérdésről a bécsi konferencia (WFD-kongresszus, 1995., Bécs) tapasztalatai alapján. *Mikesy György*, aki szintén siket gyógypedagógiai tanár és a „Hallássérültek Kultúrájáért” Alapítvány kuratóriumi elnöke, szemléletes példán mutatta be a kultúra és a művészet fejlődését, helyüket és szerepüket ebben az áramlatban. A bevezetőt követően hozzászólások következtek. A hozzászólók szinte kivétel nélkül a siketek vizuális érzékenységéről, az ebben rejlő lehetőségek kiaknázásáról beszéltek. Ez a vizualitás speciális műfajokat hozott létre a színpadi művészetben (némajáték, jelbeszédes színház, pantomim, árnyjáték, báb), azonban a képzőművészet területén nincs számottevő különbség. A film, videó területe még új a hallássérültek számára, azonban tág perspektívát kínál nekik.

A rendelkezésre álló idő alatt nem fogalmazódott meg határozottan, hogy van-e a siketeknek önálló, saját kultúrája, művészete.

Délután 14 órától kezdődött a *Cházár András-émlékérmek* és a *Kiváló Társadalmi Munkás* címek díjkiosztó ünnepsége. A kitüntetésekkel a HOSZ minden évben köszönetét fejezi ki azoknak a halló, illetve hallássérült személyeknek, akik hosszú évtizedeken át, áldozatosan tevékenykedtek a hallássérültek ügyéért. Díszoklevélben részesült az MTV pécsi körzeti stúdiója „Sorstársak” c. műsorának szerkesztője *Körmöczi Zsuzsa* szerkesztővel, arany kitün-

tetést kapott a váci iskola igazgatónöje, *Tölgyes Lászlóné*, valamint nyugalmazott tanára, a szövetség helyi titkára, *Mikó Gyula*. Több mint harminc fő vehette át az arany, ezüst és bronz fokozatokat, valamint az elismerő okleveleket. A díjakat *Podani János*, a HOSZ országos elnöke adta át.

Ezt követően a HOSZ Testnevelési és Sportbizottságának elnöke, *Pányi Béla* átadta az év „Legjobb sportoló, legjobb tanuló” címet, melyet mind leány, mind fiú kategóriában kaposvári diák szerzett meg.

Végül a „Bartha Sándorné” Oktatási Alapítvány (HOSZ) alapítója, *Bartha Sándorné* és *Vinczéné Bíró Etelka*, a kuratórium elnöke osztotta ki az alapítványi ösztöndíjakat 14 közép-, ill. felsőfokon továbbtanuló nagyothalló és siket fiatalnak.

A díjkiosztó ünnepséget gálaműsor követte. Fellépett a budapesti Ifjúsági Színjátszó Csoport, akik részleteket adtak elő a „Macskák” c. darabból, jelbeszéddel. A debreceni „Mozdulat” társulat az „Egy kiállítás képei” zenéjére készített némajátékkal mutatkozott be. A fővárosi „Beszélő ujjak” színjátszó-csoport a némajáték műfajában adta elő az „Árgyélus királyfi” c. mesét. A darabok között az egri „Rozmaring” néptáncegyüttes mutatta be a széki, mezőségi és dunántúli táncait.

A gálaműsor után a kitüntetettek és a vendégek kegyeletük jeléül megkoszorúzták a váci intézetben a *Jólétszi Cházár András* 250. születési évfordulója alkalmából elhelyezett emléktáblát, amely az utódok tiszteletét hivatott megőrizni.

Dr. Farkas Miklós



Megalakult az MTA Pedagógiai Bizottságának Gyógypedagógiai Albizottsága

1995. február 20-án (helyszín: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Bethlen Gábor téri épülete) megalakult a Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottságának Gyógypedagógiai Albizottsága. Tagjai: *Bánfalvy Csaba, Benczúr Miklósné, Buday József, Csányi Yvonne, Csocsánné Horváth Emmy, Gereben Ferencné, Gordosné Szabó Anna, Illyés Sándor, Vassné Kovács Emőke, Kullmann Lajos, Lányi Miklósné, Mesterházi Zsuzsa, Pálhegyi Ferenc, Réthy Endréné, Volentics Anna.*

Az albizottság megalakulásának célja a gyógypedagógia tudományának képviselője országos, kormányzati és tudományos szervezetekben. Ennek érdekében a következő feladatokat vállalja fel:

- állást foglal az oktatásügygel, neveléstudománnyal kapcsolatos kérdésekben,
- katalizálja és segíti a gyógypedagógia tudományának időszerű öndefiniálási folyamatait,
- figyelemmel kíséri és gondoskodik a gyógypedagógia tudományának jelenlétéről neveléstudományi folyóiratokban, lexikonokban, egyéb tudományos igényű publikációkban,
- együttműködik az MTA bizottságaival és albizottságaival.

Az alakuló ülésen a jelenlévők háromtagú elnökséget választottak: *Gordosné Szabó Anna* (elnök), *Mesterházi Zsuzsa* és *Csocsánné Horváth Emmy* (titkár). Az ülés másik napirendi pontja a Pedagógiai Lexikon gyógypedagógiai címszavaival kapcsolatos elvi és gyakorlati kérdések megvitatása volt.

A gyógypedagógiai albizottság 1995. május 24-én kibővített ülést tartott a Nemzeti Alaptanterv gyógypedagógiai vonatkozásairól. A bevezető előadásokat *Tölgyszéký Papp Gyuláné*, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző

Főiskola gyakorló iskolájának igazgatója és *Vinczéné Bíró Etelka*, az Országos Közoktatási Intézet főmunkatársa tartották.

*A jelenlévők közös állásfoglalása,
amelyet a tantervkészítők figyelmébe ajánlanak
és elfogadását kéri:*

— Törvényi szabályozással kell biztosítani, hogy minden tanköteles korú gyermek képességeinek leginkább megfelelő fejlesztésben, nevelésben és oktatásban részesüljön.

A törvény végrehajtásában a speciális pedagógiai megsegítés heti felső óraszámát úgy kell megállapítani, hogy az igazodjon az egyéni nevelési szükségletekhez.

— A tantervi szabályozás akkor felel meg korunk követelményeinek, ha nem intézményeket szolgál ki, hanem az ott tanuló gyermekeket.

— A kétpólusú tantervi szabályozás nem elégséges az iskolák átjárhatóságának biztosításához és a decentralizációból származó funkciózavarok kezeléséhez. Panelekből álló főmodul struktúrájú kerettantervekre van szükség, amelyek a differenciált egyéni foglalkozásra való felkészülést és a tanulói segédletek tervezését (tankönyvek, munkafüzetek) is segítik.

Az értelmileg akadályozott és a halmozottan sérült gyermekek továbbhaladását, fejlesztését ajánlott helyi tantervek kimunkálásával kell biztosítani.

— A speciális nevelési szükséglet és teljesíthetőségének feltételrendszere jelenjen meg konkrétan a NAT-ban.

— Szükség van a speciális nevelési szükségletű iskolai népeiségre vonatkozó követelmények azonnali kimunkálására.

— A gyógypedagógiai segítségnyújtás szempontjából lényeges kritérium az iskolai nevelés-oktatás alsó szakaszának hat évfolyamra való kiterjesztése.

— A szakemberképzésnek fel kell készülnie a NAT bevezetésével kapcsolatos feladatokra.

— Az alapműveltségi vizsga követelményrendszerét szakemberek közreműködésével úgy kell meghatározni (pl. kompenzáló pontok érvényesítésével), hogy a speciális nevelési szükségletű fiatalok ne szoruljanak ki a szakmai képzésből, a képességeiknek megfelelő munkakörök betöltése számukra is lehetővé váljon.

Csocsánné Horváth Emmy

ŐK ÉS MI...

Down szindrómás csecsemők és kisgyermekek
korai fejlesztése

Kissné Haffner Éva - Alkonyi Mária

Az „Egyenlő esélyt” Alapítvány könyvsorozatának kötetei —
Budapest, 1994.

A gyógypedagógusok társadalmi ismét gazdagabb lett egy jól használható, értékes gyakorlati tanácsokat és ötleteket tartalmazó művel. A szerzők: *Kissné Haffner Éva* és *Alkonyi Mária*, a korai fejlesztést hosszú évek óta komoly eredménnyel művelő szakemberek, akiket nemcsak a szakma, de a szülők is elfogadnak és becsülnék erőfeszítéseikért és eredményeikért.

Értékvesztéses, széthulló világunkban szokatlan kiindulási pontot választottak, amikor könyvük megírásához kezdtek. Szokatlan, de rendkívül jelentős, hogy mindig szem előtt tartják a gyermeket, a fejlődésbeli eltérést és a családot. Mindezt a korai fejlesztés érdekében teszik, mert ha a beavatkozás megfelelő időben kezdődik, akkor kulcsszerep jut a családnak. Ha a szakember a szülővel partnerként dolgozik a közös célért, akkor előbb-utóbb a gyógypedagógus — mintegy kioltva saját szerepét — egyre nélkülözhetőbbé válik, ahogy a szülő egyre inkább elfogadva és megismerve gyermekét, képes lesz nevelői feladatainak ellátására.

Ez a könyv gyakorlatcentrikus, amelyben a szerzők sok éven át szerzett tapasztalataikból nyújtanak át egy csokorral ötleteket, fejlesztő eljárásokat. A fejlesztendő területeket külön-külön fejezetekben tárgyalják, hangsúlyozva, hogy ezek természetesen nem választhatók el szervesen egymástól, mert a szociális tanulás során egymást erősítve fejlődnek.

Mindig szem előtt tartják, hogy a gyakorlatok a gyermek otthoni napirendjébe beilleszthetők legyenek és szorosan kapcsolódhassanak a szülők gondozási tevékenységéhez.

Kitűnően egészítik ki a tartalmat és segítik a megértést a rajzok (*Németh Erzsébet munkája*), valamint a fotók (*Formanek Tamás fényképezte*). Gazdag szakirodalmi jegyzék segíti a tájékozódást a korai fejlesztés témakörében.

Külön említést érdemel a téma elméleti bevezetése és a rövid történelmi áttekintés. Ezek a fejezetek azok számára is információkkal szolgálnak, akiket a gyakorlat nem érint közvetlenül, de érdeklődnek e terület iránt.

A könyv illusztrációjaként az alkotók videófilmet is készítettek azonos címmel. Ennek megtekintése külön élményt jelent, azon túl, hogy a statikus ábrák megelevenednek és könnyen érthetőkké válnak a filmen (*Szaffner Gyula* és a szerzők munkája).

A könyv megvásárolható a „Kasznár és fiai” Tankönyvboltban (1061 Budapest, Székely Mihály u. 8., telefon: 1228-288, illetve 1071 Budapest, Damjanich u. 58., telefon: 322-1485). A filmet Szaffner Gyulánál (1071 Budapest, Damjanich u. 43-45. sz. alatt, a stúdióban) lehet beszerezni.

Jó szívvel ajánlhatjuk kollégáink könyvespolcára és gyakorlati munkájukhoz segítségnek ezt a használható és szép kivitelű könyvet a filmmel együtt.

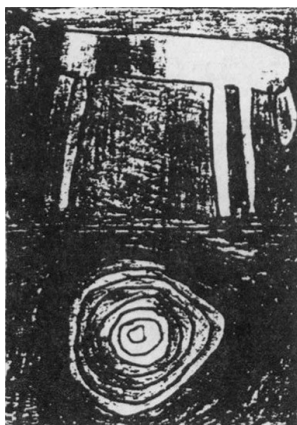
Pákozdiné Kenderessy Katalin

Fogyatékos gyermekek lóháton és íjjal a kézben

Az első pillanatban talán eretnek gondolatnak tűnik föl sok szülő vagy fogyatékos gyermekkel foglalkozó nevelő szemében, amiről a „Terápiás célú lovagoltatás és íjászat” című könyv szól. Összeállítója, a *Daniló SE* munkacsoportja nem kevesebbre

vállalkozott évekkel ezelőtt, minthogy a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek fejlesztése érdekében bevezessen egy eleddig ismeretlen terápiás módszert: *a gyógyító lovaglást*. A ritmusos mozgás, a ringatás hiányának káros hatását a gyermeki fejlődésre ösztönösen már jó ideje sejteni lehetett, de a ringatást, mint gyógyító eszközt csak a legutóbbi időkben kezdték alkalmazni. Ugyanígy viszonylag rövid múltra tekinthet vissza a lovaglás terápiás célú alkalmazása, amelyet századunk harmincas-negyvenes éveiben kezdtek felhasználni a nyugati magánklinikák egyes pszichiátriai esetek kezelésére, mint kedélyállapotot javító módszert. A kezdeti tapasztalatok nyomán azután mind-





inkább alkalmazni kezdték a lovaglást egyes idült betegségek kezelésére, a jobb mozgáskoordináció megvalósítására is.

Az érzelmileg sérült emberek lovagoltatásánál szerzett jó tapasztalatok vezettek el oda, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek érzelmi-értelmi fejlesztésében jobb mozgáskoordinációjuk kialakítása érdekében bevezessék a lovaglást a külföldön szerzett jó tapasztalatok után nálunk is; 1986-ban a Dohány utcai Foglalkoztató Iskola szervezett a Nemzeti Lovardában, majd 1992-től a Daniló Sportegyesület az üllői Dóra-majorban terápiás célú lovaglásokat.

A Daniló SE munkacsoportja által elkészített könyv didaktikusan, jól tagolt formában ismerteti a terápiás lovaglás hatását a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekekre, a feladatok végrehajtásához szükséges emberi és tárgyi feltételek kialakítását, egy-egy foglalkozás vagy foglalkozás-sorozat megszervezését, hangsúlyozva, hogy a lovagoltatás optimális feltételek esetében — ha a terápia nem csupán a tényleges lovaglásra korlátozódik, hanem nyugodt körülmények között lehetővé teszi, hogy a fogyatékos gyermekek társaik felkészülésében, a lovak ápolásában és a környezet kialakításában is részt vehessenek — a tényleges célt szolgáló egyéni fejlesztésen kívül a szocializációban is nagyon fontos szerepet játszik.

Hasonló előnyöket tulajdonítanak a munkacsoport tagjai az eredetileg inkább kiegészítő foglalkozásként alkalmazott íjászatnak is, amely nem várt módon képes fejleszteni a szellemi és testi állóképességet és a kisebb társasággal való együttműködés révén a nagyobb mértékű szocializációt is.

Az elsősorban szakmai olvasóközönség számára létrehozott könyvet nagyon jól egészítik ki a mellékletek, amelyekben a terápia gyakorlati megvalósítása iránt érdeklődők lovaglási gyakorlatrendszeret, hosszabb programokat találhatnak, és megismerkedhetnek a terápiás lovaglásban gyakrabban használt kifejezésekkel.

(Daniló SE Munkacsoportja: Terápiás célú lovagoltatás és íjászat, Budapest-Üllő, Dóra-major kiadás, 1995. Belső kiadvány, ármegjelölés nélkül.)

Rosta Katalin

CONTENTS

<i>Szilágyi, Veronika</i> : Analysis of the relations between ophthalmological diagnosis of school-age visually children and additional handicaps	241
<i>Mrs. Fazekas, dr. Fenyvesi, Margit</i> : National Curriculum and special education — Developmental perspectives of children with mental retardness	249
<i>Dr. Csányi, Yvonne</i> : Opportunities for organizing the learning process, especially in groups	256
<i>Mrs. Gordos, dr. Szabó, Anna</i> : Pioneers of the education of children with hard of hearing in Hungary	267
<i>Mrs. Csocsán, dr. Horváth, Emmy</i> : Educational definition of visual impairment	275
<i>Rosta, Katalin - S. Pintye, Mária</i> : Relations and roles of movement and body-scheme development for speech impaired children in dyslexia prevention	279
<i>Tóth, Gábor</i> : Learning difficulty and yoga	289
From the life of MAGYE (<i>G. Sz. A.</i>)	296
Study tours, exchange of experience (<i>Tóth, Gábor</i>)	301
Programs (<i>dr. Farkas, Miklós</i>)	307
Observer (<i>Mrs. Csocsán, dr. Horváth, Emmy; Mrs. Pákozdi, Kenderessy, Katalin; Rosta, Katalin</i>)	315

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 vezetőkéne szerepeljen csak, mellette az irodalomban jelzett sorszámmal pl. Bárczi (15). A cikk végén az „Irodalom”-ban a sorrend a következő: sorszám, a szerző neve (ABC-sorrendben), elől a vezetőké-, majd a keresztnév (lehetőleg annak kezdőbetűi), a könyv vagy folyóirat-cikk címe. További adatok könyvre hivatkozásnál: a kiadó, a kiadás helye és éve, az idézett lapszám. Régi vagy külföldi folyóiratokra hivatkozásnál az előbbi minta értelemszerűen módosulhat.

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

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

12. A szerzők tiszteletdíjat kapnak. A tiszteletdíj ívenként 3.500,- Ft 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>Szilágyi Veronika: Az iskoláskorú látássérültek szemészeti diagnózisának és a csatlakozó fogyatékoságok összefüggésének elemzése</i>	241
<i>Fazekasné dr. Fenyvesi Margit: A NAT és a gyógypedagógia — Értelmileg akadályozottak fejlesztési perspektívái</i>	249
<i>Dr. Csányi Yvonne: A tanulási folyamat szervezésének lehetőségei, különös tekintettel a csoportos formákra</i>	256
<i>Gordosné dr. Szabó Anna: A nagyothallók gyógypedagógiájának úttörői Magyarországon</i>	267
<i>Csocsánné dr. Horváth Emmy: A látássérülés pedagógiai meghatározása</i>	275
<i>Rosta Katalin - S. Pintye Mária: A mozgás- és testsémafejlés összefüggései és szerepük a diszlexia prevencióban beszédsérült gyermekeknél</i>	279
<i>Tóth Gábor: Tanulási zavar és jóga</i>	289
<i>A MAGYE életéből (G. Sz. A.)</i>	296
<i>Tanulmányút, tapasztalatcsere (Tóth Gábor)</i>	301
<i>Rendezvények (dr. Farkas Miklós)</i>	307
<i>Figyelő (Csocsánné Horváth Emmy, Pákozdiné Kenderessy Katalin, Rosta Katalin)</i>	315