

Gyógypedagógiai Szemle

A Magyar Gyógypedagógusok
Egyesületének Folyóirata

2003 – XXXI. évfolyam

2

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

Ez a szám az Oktatási Minisztérium támogatásával készült

Főszerkesztő:	Gordosné dr. Szabó Anna
Olvasószerkesztő:	Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsanna
Tervezőszerkesztő:	Durmits Ildikó
Szaktanácsadók:	Dr. Buday József
	Dr. Csányi Yvonne
	Dr. Csocsánné Horváth Emmy
	Dr. Farkas Miklós
	Dr. Hatos Gyula
	Krasznárné Erdős Felicia
	Lányiné dr. Engelmayer Ágnes
	Subosits István

A szerkesztőség címe: 1097 Budapest, Ecseri út 3. Telefon: 348-1398
e-mail: bogyo@barczy.hu

HU ISSN 0133-1108

2003. április-június

Kiadja a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete
1097 Budapest, Ecseri út 3. Tel.: 282-9365, 282-6478
Felelős kiadó: Kamper Antal elnök

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Előfizethető bármely postahivatalnál, a kézbesítőknél és a Magyar Posta Rt. Üzleti és Logisztikai Központjánál (ÜLK) Budapest, VII., Vörösmarty u. 16-18., Bp. 1946. közvetlenül, vagy postautalványon, valamint átutalással a Postabank Rt. 219-98636/021-02809 pénzforgalmi jelzőszámára.

Egy szám ára: 150,- Ft

Indexszám: 25 359

Megjelenik negyedévenként. Évi előfizetési díj: 600,- Ft.

Nyomda:

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

*Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar
Hallássérültek Pedagógiája Tanszék*

Létszám- és részleges profilváltás a hallássérülteket ellátó intézményekben*

CSÁNYI YVONNE

Nagyjából hasonló tendenciák mutatkoznak a tanulói létszám és összetétel szempontjából a hallássérülteket ellátó speciális intézményekben világszerte. Magyarország sem kivétel ebből a szempontból.

Mielőtt rátérek a hazai helyzet néhány fontosabb jellemzőjére, ki kívánom emelni a jelenleg külföldön tapasztalható főbb tendenciákat. Nemzetközileg megfigyelhetők a következők:

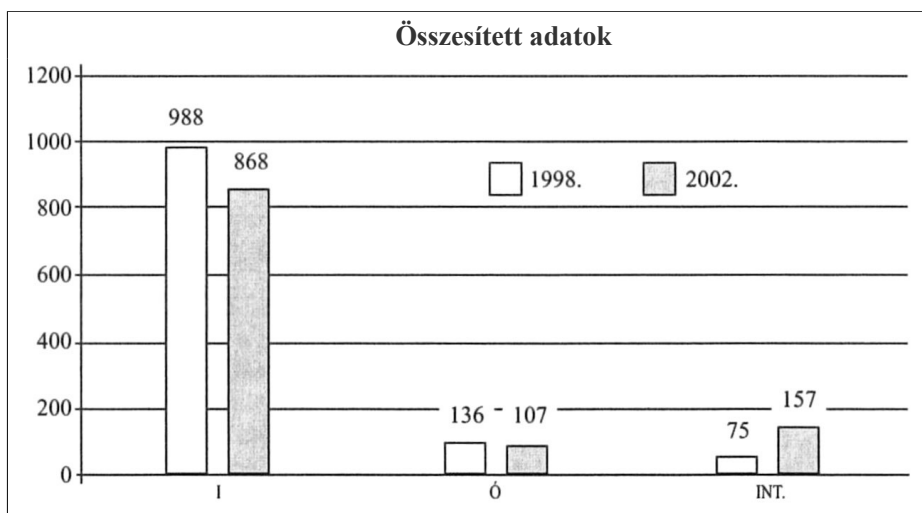
1. A speciális intézmények tanuló létszáma fokozatosan csökken.
2. A speciális iskolákban maradó gyermekek összetétele egyre inkább a súlyosabb, halmozott sérülések irányába mutat.
3. A létszámcsökkenés, és különösen a nagyothallók egyre általánosabb integrálása miatt nem különülnek már el a nagyothalló és a siket gyermekeket fogadó intézmények.
4. Jelentősen kiépült a korai fejlesztés hálózata, amit két tényező is erősít:
 - az univerzális újszülöttkori szűrés terjedése és
 - a cochleáris implantáltak számának erőteljes növekedése.
5. Nő az integráltan ellátott hallássérültek száma.
6. A speciális intézmények kisebb része megszűnik, többségük keresi a „túlélési” lehetőségeket, melyek a következők:
 - az intézmény más fogyatékosokat is befogad (pl. a hallássérültek wüzburgi intézete centrális beszédzavarokat mutató gyermekeket is felvesz)

* A MAGYE XXX. Országos Szakmai Konferenciáján (Vác, 2002. június 21-én) elhangzott előadás.

- multifunkcionális központtá alakul az intézmény, a csökkent számú speciális osztályok oktatása mellett a körzet korai fejlesztését látja el a tantestület egy része, ill. szoros kapcsolatot építenek ki a körzet többségi iskoláival, mivel gondoskodnak az integráltan tanuló hallássérültekről.
- cochleáris implantációs rehabilitációs részleget alakítanak ki.

Mit mutatnak a hazai statisztikai adatok? A legutóbb, 1998-ban, a MAGYE akkori konferenciájára gyűjtöttem ki néhány jellemző szám adatot szakterületünk alakulásáról. Ezek közül használok fel néhányat az összehasonlítás céljából.

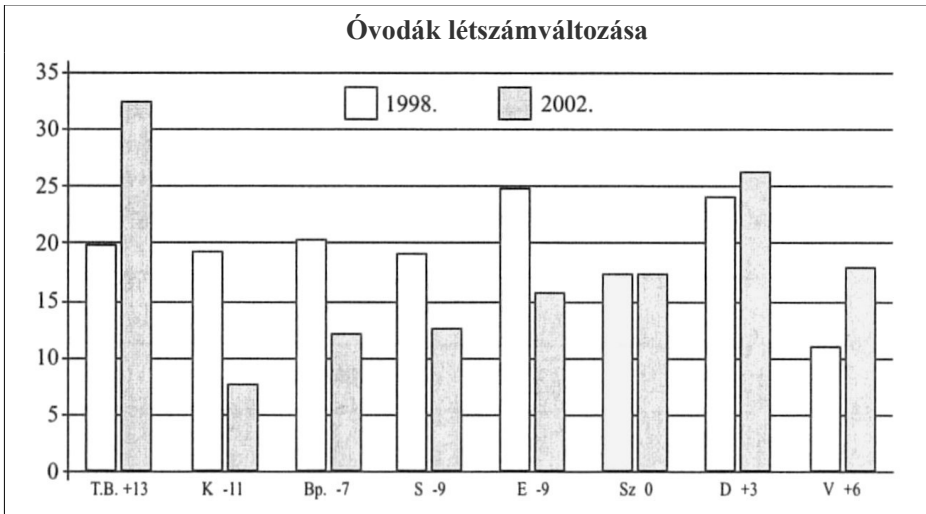
Az 1. ábra a gyermekek létszámának összesített alakulását mutatja a speciális iskolákban illetve óvodákban valamint a felsorolt intézmények által integráltan ellátottak vonatkozásában. A létszámcsökkenés a speciális intézményekben kétségtelenül érvényesül, bár ennek mértéke lényegesen visszafogottabb, mint a külföldi intézményekben. A csökkenés nagyobb mértékű az óvodákban (22 %), mint az iskoláknál (14%). Ugyanakkor az intézmények által ellátott integrált gyermekek száma emelkedést mutat, ugyancsak összhangban a nemzetközi tendenciával. Mint látható, ez a szám gyakorlatilag megduplázódott.



1. ábra: Az ellátott gyermekek összlétszámának alakulása

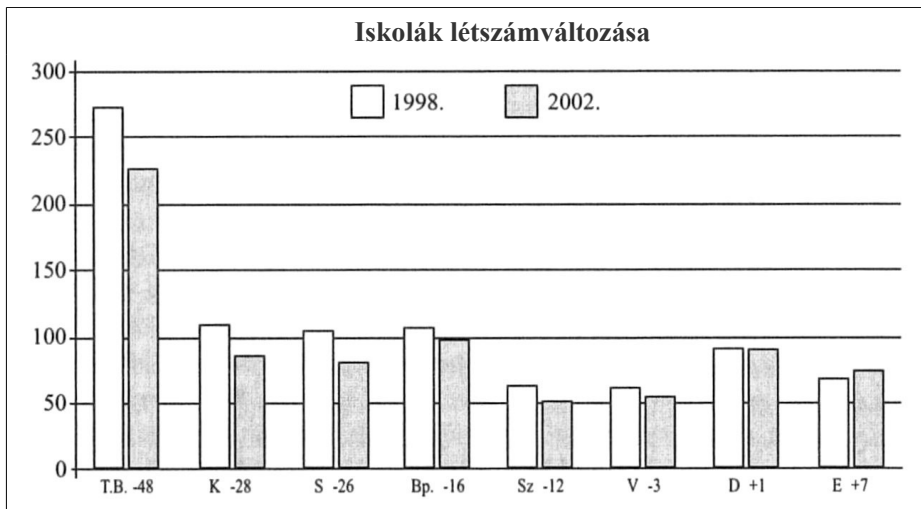
A következő, 2. ábra részletezi az óvodai létszámok alakulását négy éves összehasonlításban (jelmagyarázat: T.B.=nagyothallók dr. Török Béla intézménye, a további, siketeket is, nagyothallókat is fogadó intézmények városai: Bp = Budapest, D = Debrecen, E = Eger, K = Kaposvár, S = Sopron, Sz =

Szeged, V = Vác). Jól látható, hogy az összesítés 22%-os létszámcsökkenése meglehetősen eltérő adatokból áll elő. Egyértelmű a visszaesés a kaposvári és a soproni intézményekben, mindkét helyen 42%-os, jól érezhető még a tendencia Budapesten (33%) és Egerben (24%) is. Meglepő módon Szegeden stagnál a létszám, sőt Debrecenben 11%-os és Vácott 39%-os gyarapodást mutat. A magyarázat a fővárostól távolabbi városokban a nagyothalló gyermekek nagyobb számú felvétele, a halmozottan sérült gyermekek fokozott megjelenése, és/vagy a korai fejlesztés, valamint az evvel összefüggő óvodai integráció kialakulatlan volta lehet. A legnagyobb mértékű, 40%-os létszám gyarapodás a nagyothallók dr. Török Béla óvodájánál tapasztalható. Ennek feltehető oka a nagyothalló, gyakran járulékos problémákkal is küzdő gyermekek nagyobb felvételi régiója (a felvétel országos, s a fővárosi nagyothalló gyermekeket a másik budapesti intézmény többnyire nem fogadja), valamint az a tény, hogy az utóbbi években szép számmal jelentek itt meg cochleáris implantáción átesett, de még nem integrálható óvodások.



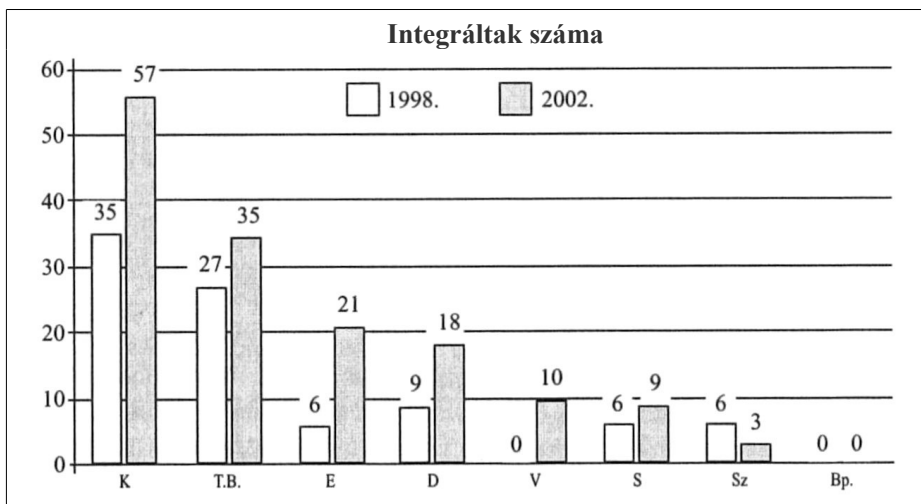
2. ábra: A speciális óvodákban ellátottak létszámának alakulása

Hasonló módon nem egyenletes a létszámok alakulása az iskolai területen sem (3. ábra), bár általában megállapítható, hogy a múltban többnyire 100 feletti létszámmal bíró iskolák létszámcsökkenése hosszabb folyamat, s ezt az eltelt 4 év is erősíti. Vác, Debrecen és Eger nagyrészt stagnálást jelző adatait leszámítva jól kivehető a további csökkenés. Ez alól a nagyothallók országos intézménye sem kivétel, jóllehet itt erősíti a létszámot a tanulók mint egy negyedét kitevő tanulásban akadályozottakat fogadó tagozat.



3. ábra: A speciális iskolákban ellátottak létszámának alakulása

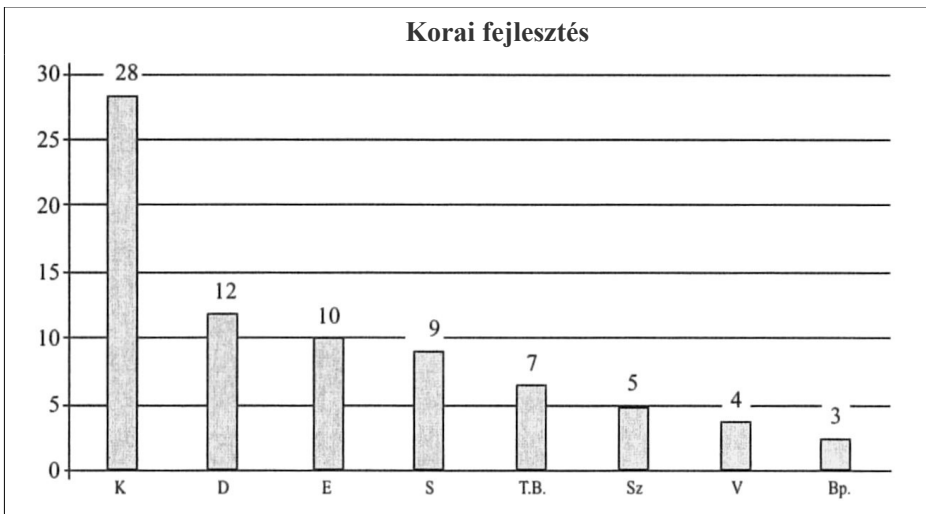
A hallássérültek speciális iskolái által ellátott integrált gyermekek száma jól kivehetően gyarapodott az elmúlt négy évben (4. ábra). Kivételt képez Szeged és Budapest. Az utóbbi intézmény esetében erre magyarázatot ad az a sajátos helyzet, hogy országos összehasonlításban itt vannak a legsúlyosabb fokú hallássérültek (itt a legmagasabb a siket szülők aránya, és a nagyothallókat



4. ábra: A speciális intézmények által ellátott integrált gyermekek létszámának alakulása

felveszi a közeli másik intézmény), valamint az a körülmény, hogy a tehetségesebb siketek közül jó néhány átkerül a nagyothallók Török Béla iskolájába, ami szintén integrálást jelent a számukra. Kiemelkedően vezet az integráltak számát tekintve a kaposvári intézmény. Négy évvel ezelőtt is ők vezettek, most ehhez képest 37%-kal növelték a korábbi létszámot. Ez a mutató jelzi azt az évek óta tartó komoly erőfeszítést, mely arra irányul, hogy az utazó tanári hálózatukat folyamatosan erősítve komolyan mérlegeljék, kik azok, akik a speciális iskolára szorulnak a lakóhelyi iskolákban történő megsegítés helyett. Igen kívánatos volna, ha a többi iskolában is ennyire érvényesülne ez a korszerű tendencia.

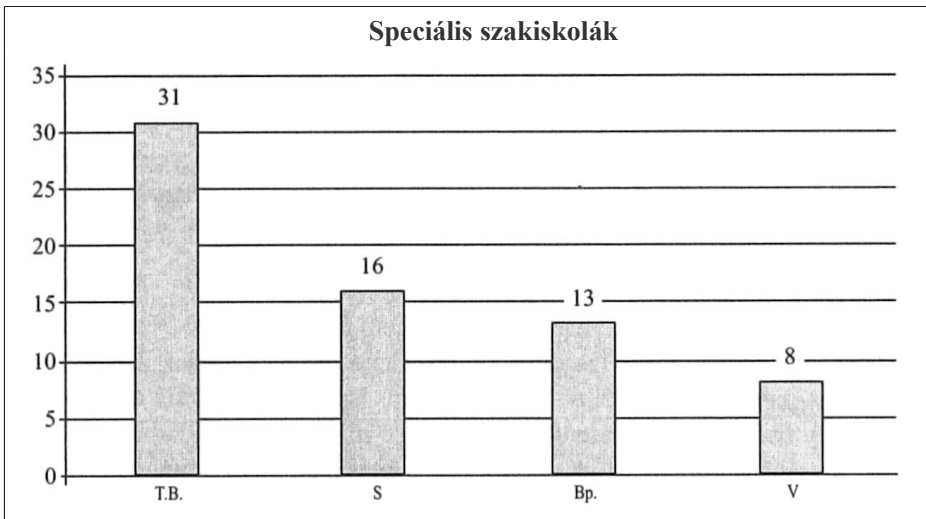
A következő felmérés a korai fejlesztés kérdéseire irányul (5. ábra). Ezt a témát négy évvel ezelőtti áttekintésünkben nem érintettük, így összehasonlítható adatok nem állnak rendelkezésre. Valamennyi intézményben folyik ilyen irányú tevékenység, bár változó intenzitással. Ismét szembeötlik a kaposvári intézmény tudatos építkezése ebbe a korszerű irányba. A feladat napjainkban bővül a cochlea implantált kisgyermekek ellátásával, s így annál nagyobb az országos igény az ezirányú felvilágosításra és gyógypedagógiai tanácsadó munkára.



5. ábra: A korai ellátásban részesülő gyermekek létszáma

Végül szóljunk röviden a hazai „túlélési stratégiákról”. A korábbiaktól eltérő típusú gyermekek ellátása ellensúlyozhatja a megüresedő férőhelyeket. (Az alábbiakban említésre kerülő tanulók nem jelentek meg a fenti kimutatások-

ban.) Négy intézményben fogadnak 9. és 10. osztályba járó hallássérült tanulókat. (6.ábra).



6. ábra: 9. és 10. osztályos tanulócsoportok

Ezenkívül több helyen nyíltak az eredetitől eltérő profilú osztályok pl. beszédhibás, tanulásban akadályozott vagy halló autista tanulók részére. Több intézmény vette fel a módszertani központ nevet is, amelynek funkciója a korai és integrált ellátás. Kívánatos volna, hogy ez az utóbbi kezdeményezés gyökeret verjen valamennyi intézményben, s ahol már megjelent, tovább erősödjék. Ez a fajta útkeresés nem mond ellent az intézmény eredeti profiljának, s kifejezetten korszerű, a mai igényeknek megfelelő irányváltást testesít meg. Vagyis rendkívül kívánatos a korai tanácsadás, a szülőkkel való újszerű kapcsolattartás, az integrált gyermekek ellátása, a többségi intézményekkel való folyamatos együttműködés egyre nagyobb térhódítása. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar képzése erre már évek óta felkészíti a hallássérültekre specializálódott hallgatókat, hiszen a terapeuták korszerű szaktudása éppen ezt a területet fedi le.

Végül még néhány gondolat a közeljövő feladatairól, melyek országosan aktuálisak.

1. Az audiológiai ellátás tartalmi javítása. Még mindig előfordul, s nem kis számban, hogy a gyermekek audiogramjai pontatlanok, a viselt hallókészülékek nem optimálisak, a készülékek korszerű napi, ill. időszakos műszeres ellenőrzése nem vagy nem megfelelően történik. Meglehetősen

alacsony több intézményben a korai fejlesztés ill. a speciális óvodai nevelés során a gyógypedagógusok által cochleáris implantációra javasolt gyermekek száma.

2. A hangsúly eltolása a kommunikációs készség fejlesztésének irányába a lehető legfiatalabb életkortól. Ez elsődlegesen a társalgások és a hallás felhasználásának dominanciáját jelenti, különös tekintettel az egyéni társalgásokra, valamint a kiejtés, a szájról olvasás tanításával kapcsolatos hagyományos szemlélet gyökeres átalakulását.
3. A tanulási képességek és készségek fejlesztésének fokozott hangsúlya, a tananyag (pl. az olvasmányok), a témakörök szigorú egyeztetése, összehangolása az egyes tanulók tanulási képességeivel.
4. A differenciáló pedagógia teljes eszköztárának alkalmazása.

KÖSZÖNTÉS

„Ezüst Toll díj” kitüntetésben részesült

a Magyar Televízió „Segítőtárs” (Esély) című műsorának szerkesztősége a fogyatékos emberek társadalmi elfogadását szolgáló, magas színvonalon végzett műsorszerkesztői munkásságáért, a fogyatékosokról alkotott társadalmi közkép éveken át tartó következetes formálásáért, a megkövesedett előítéletek megszüntetéséért, csökkentéséért folytatott küzdelméért.

A díjat *Jánosi Györgytől*, a gyermek-, ifjúsági és sportminisztertől 2003. március 15-én **Rapai Nándor** főszerkesztő vette át.

A MAGYE tagsága és a GYOSZE olvasói nevében szívből gratulál **Rapai Nándornak** és a szerkesztőség valamennyi munkatársának

A főszerkesztő

Beszédészlelés, beszédmegértés, szövegészlelés

Gondolatok a gyermekek beszédészlelési, beszédmegértési és olvasásértési folyamatainak vizsgálata kapcsán*

ERŐSNÉ BRUNNER KATALIN–
CSABAY KATALIN–GYŐRY GÁBORNÉ

Mely kérdésekre szeretnénk választ kapni?

1. Mely életkori szakaszokban kifejezettebb a folyamat működésének nehezítettsége?
2. Milyen arányban elsődleges a folyamat zavart működése?
3. Akiknél elsődleges a diszlexia diagnózis, azoknál kimutatható-e összefüggés az észlelés és a hallott- és olvasott szöveg megértése között?
4. Kísérő tünet-e a magatartás és figyelem zavara?
5. A verbális emlékezeti teljesítmény mennyiben befolyásoló tényező?
6. A terápiás formák aránya?

Témaválasztásunkban két olyan aktuális tényező játszott szerepet, melyek szoros összefüggésben meghatározó oksági kapcsolatot töltenek be:

1. Közel egy éve került publikálásra az OECD nemzetközi felmérésének eredménye, mely szerint 34 ország közül, Magyarország a 27. helyen áll a 15 éves tanulók szövegértő olvasását vizsgálva.
2. A Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság 1992 óta rendszeresen alkalmazza – szinte „belépőként” – minden gyermek vizsgálata során, a beszédészlelési és beszédmegértési teljesítményt vizsgáló Gósy Mária Percepció (GMP) teszt eljárást, elsősorban beszéd fogyatékos és másodsorban tanulási nehézségekkel küzdő gyermekeknél / tanulóknál.

* Az MTA Nyelvtudományi Intézete „Beszédkutatás 2002” konferencián (Budapest, 2002. október 18-19.) elhangzott előadás.

Az OECD adatokat biológiai, társadalmi és környezeti okokra vezetjük vissza.

Diagnosztikai ismereteink alapján belső (biológiai) és külső (környezeti) ártalmak következményének tulajdonítjuk a probléma fokozott megjelenését. Egyre több, az úgynevezett beszéd fogyatékosok kategóriájába sorolható kisgyermek.

Beszédfejlődésük elmaradása ill. zavara sokszor orvosilag sem kimutatható organikus okokra vezethető vissza. Elsődleges tünet, hogy késik a beszédfejlődés – mely már utal a beszédészlelés nehezítettségére -, majd elhúzódó diszfáziás tünetek kísérik az auditív- és vizuális észlelés területén tapasztalható részképességek sérülését. E parciális teljesítményzavarok vezetnek a diszlexia-diszgráfia tünetegyütteséhez. A valódi beszéd fogyatékoság az akadályozott beszédfejlődés következtében létrejött diszlexia-diszgráfia. Iskolás korban a technikai-kivitelezési nehézségek mellett a szövegértés nehézsége is fennáll.

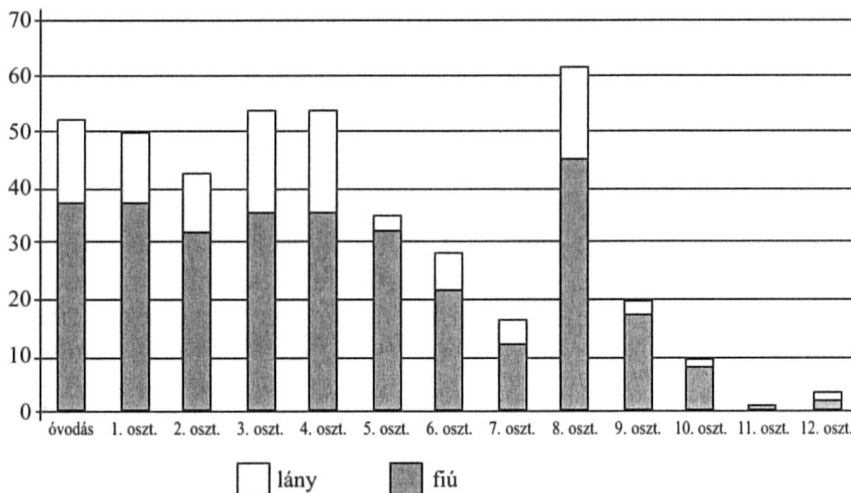
Külső, környezeti tényezők következményeként fellépő hasonló teljesítményzavarok nem csak a beszéd fogyatékosoknál tapasztalhatók. Itt a különbség csupán az, hogy mindez megelőzhető lenne. A megváltozott társadalmi, szociokulturális háttér következtében létrejött környezeti ártalmaknak tulajdonítjuk, hogy a mai gyermekeknek kevés lehetőségük van a családon belül is verbális gondolatcserére, az aktív szókincs gyakorlására. Hiányzik az élő mese, mely érzelmi jelentősége mellett a vizuális képzelőerő fejlődésével egyik alappillérét képi a későbbi tanulás folyamatának. Tudjuk, hogy a magyar nyelv sajátosságait figyelembe véve a hangoztató, szótagoló módszer az, mely biztos alapot ad az anyanyelv írásbeliségének elsajátításához, ezzel is biztosítva az olvasás-írás technikai nehézségének kiküszöbölését.

Országos hatáskörű bizottságunk kiemelt figyelmet szentel a logopédiai óvodától, a logopédiai osztályokon át a diszlexiások számára létrehozott középiskolai osztályokig bezárólag, minden rászoruló gyermek/tanuló számára. E tanulóknál – belső használatban lévő feladatlapokkal – mért eredményekről szeretnénk tájékoztatást adni.

Mely életszakaszokban kifejezettebb a folyamat működésének nehezítettsége?

A vizsgálati eredményeket alátámasztva tágabb életkori határok között is kívántuk bizonyítani, (7-20,7 éves korig) a beszédpercepcióval kapcsolatos teljesítményeket. Az adatok ismeretében teszünk javaslatot a terápia megkezdésének optimális idejére, a már több évtizede felismert problémakör megoldási lehetőségeire.

Osztályfok és nemek szerinti megoszlás 436 gyermek adata alapján

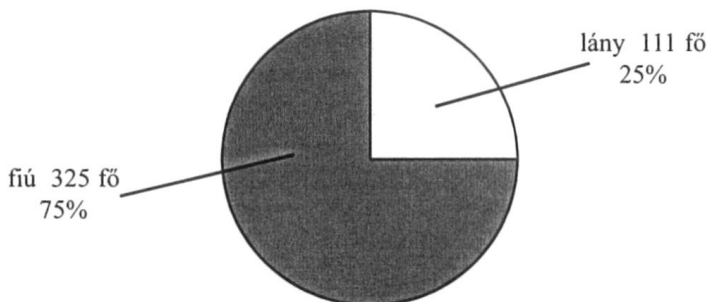


Vizsgálati anyagunkat a 2001/2002. tanév azon eseteiből állítottuk össze, akiket bizottságunk komplex vizsgálatban részesített (nem számítva ide a nyomkövető-, kiegészítő-, ill. a kontrollvizsgálatokat) és betöltötték a 7. életévüket. E szerint 436 olyan gyermek/tanuló eredményeit néztük át, akik nyelvi rendszerének valamelyik területe sérült, a fejlődésmenet meglassúbbodott, de minden esetben ép intellektus mellett a kommunikáció területén mutatkoznak elsődleges elmaradások.

A vizsgáltak közötti fiú-lány arány: 75% fiú és 25% lány volt.

A korosztályokat tekintve érdemes megjegyeznünk, hogy a 7. évüket betöltött gyermekek közül még 10% jár óvodába, akik már mentesítést kaptak a tankötelezettség megkezdése alól, valamilyen verbalitást érintő probléma miatt.

Vizsgált gyermekek nem szerinti megoszlása

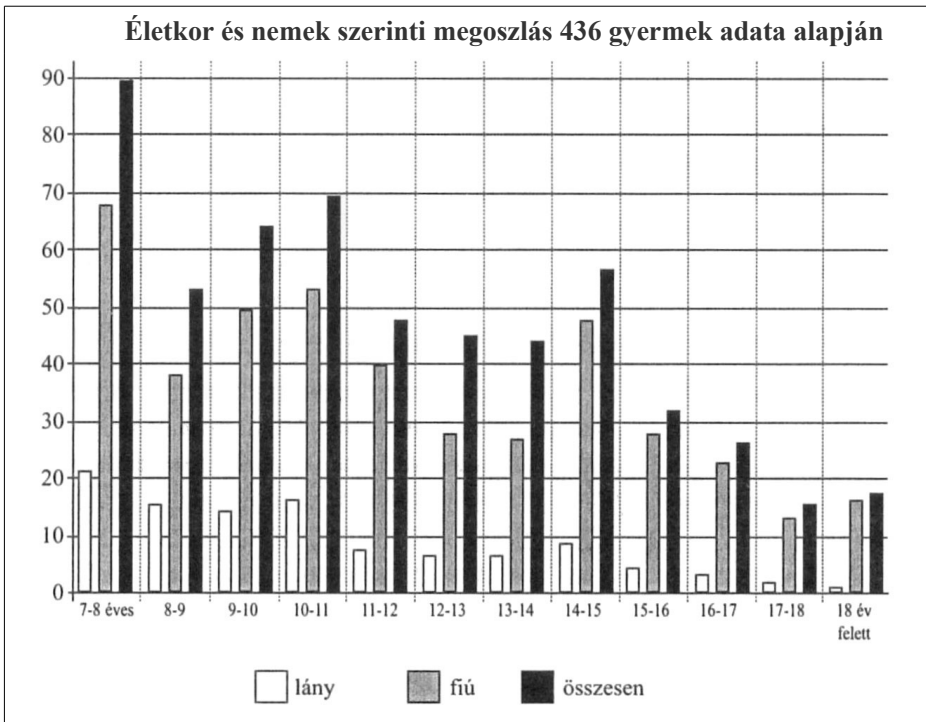


Óhatatlanul felvetődik a kérdés az iskolába lépés követelményrendszerénél, hogy biológiai szempontokat is figyelembe véve kellően érettek-e ezen kisgyermek a beszédhangok meghallására? Így pl.: indokolt-e az elvárás, miszerint iskolakezdésre képesek legyenek hangzók egymásutánosságát követni (auditív szerialitás) abban az esetben, ha a készségfejlesztéskor a hallási figyelem, a nyelvi tudatosság megerősítése kimarad az alapozás időszakában. Ez a hiányosság a későbbiekben az írott nyelv elsajátításában is megmutatkozik.

A 7-8 éves korosztályból több mint 40%-nál vezető diagnózisként szerepel a beszédészlelés, beszédmegértés problémája, s ez tapasztalatunk szerint több éves elmaradást, mondhatni zavart működést jelent. Ezen gyermekek kevesebb, mint 20%-a vesz részt ambuláns keretek közötti logopédiai megsegítésben. Vajon mi történik a többi gyermekkel? Kik segítik őket?

Megnéztük hogy 8.osztályra – amely életszakasz komoly erőpróba és döntési helyzet a tanuló életében – van-e változás a diagnózisban?

Tapasztalatunk, hogy ismét jelentősen megnő a vizsgálatok száma, a szülők ekkor kérnek segítséget a diszlexiások számára működtetett osztályokba való továbbtanuláshoz. Náluk természetesen a vezető diagnózis: diszlexia. A rész-



letes vizsgálati jegyzőkönyvekbe betekintve azonban jól látható, hogy e tanulók közel 50%-ánál, bizonyítottan a tünetek hátterében valóban akadályozott beszédfejlődés, beszédészlelési és beszédmegértési zavar következtében kialakuló diszlexiás tünetek állnak. Mindezekből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a gyermekeknél már az általános iskola megkezdése előtt jelentkező tünetek ebben az életkorban már a nyelvi rendszer más, magasabb szintjén mutatkoznak meg.

Mi az oka, hogy a beiskolázási kor körül diagnosztizált beszédészlelési és beszédmegértési zavar, az okokat tekintve arányaiban nem csökken a 8. osztályra?

- Abban az esetben, ha „csak” e terület működése csökkentebb, az alsóbb osztályokban, a nem szakemberek számára a probléma rejtve marad, jelzés nem érkezik sem szülőtől, sem pedagógustól.
- A felső tagozatos gyermekeknél a több tantárgy, több tanár, idegen nyelv belépésével már összességében van gond a tanulással, a feladatok megértésével, így a pedagógusok rendszerint tantárgyi korrepetálással igyekeznek segítséget adni. Az általános iskola végén a „tanulási nehézség” már a továbbtanulást veszélyezteti, így legkésőbb ebben az időszakban keresik fel bizottságunkat, s ekkor visszavezethető, hogy alapvetően mi az oka a problémának.
- Jelentős szerepet játszik az is, hogy a jelenlegi logopédiai ellátottság sajnos még mindig nem teszi lehetővé, hogy a felsőbb osztályfokokon rendszeres segítséget kapjanak a tanulók.

Milyen arányban elsődleges a folyamat zavart működése?

Táblázatunk mutatja, hogy az összes vizsgált személy 34%-ánál a vezető diagnózis a beszédészlelés és beszédmegértés zavara. Tudjuk, hogy későbbi életszakaszban a beszédhangok differenciálásának bizonytalansága, a szeriális felismerési és reprodukálási készség gyengesége, a motoros reproduk-

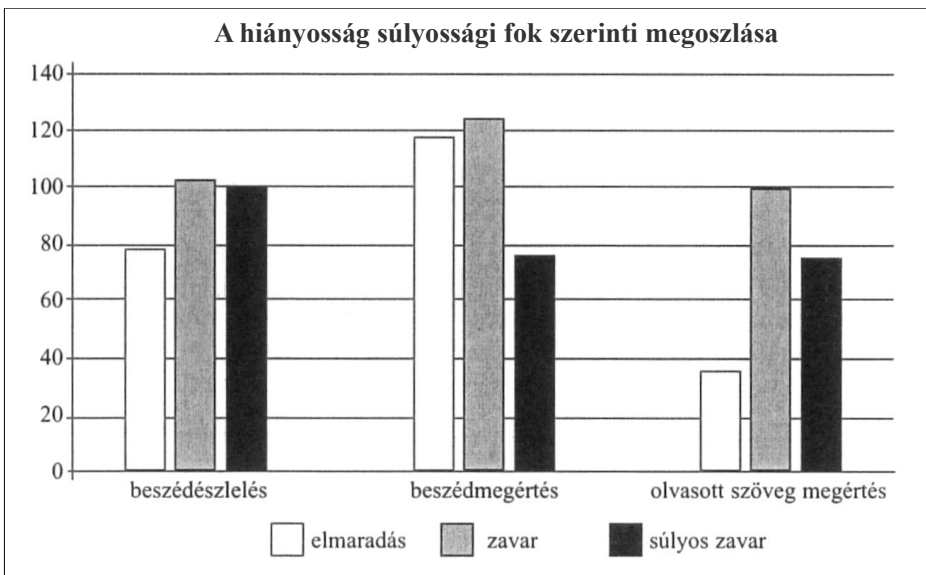
A vezető diagnózis mellé társuló beszédhibák típusai

beszédmegértési zavarok	157	34%	diszlalalia	27	6%
diszlexia	110	25%	szenzoros diszfázia	13	3%
diszgráfia	35	8%	dadogás	6	1%
tanulási nehézség veszélyeztetettség	39	9%	hadarás	2	1%
iskolai készségek kevert zavara	27	6%	diszkalkulia	3	1%
motoros diszfázia	11	4%	halláskárosodás	3	1%
			orrhangzósság	4	1%

ció nehezítettsége, a rövid idejű verbális és vizuális memória alacsony szintje mind súlyos gátat jelentenek az írás-, olvasás elsajátításában, majd egyre több iskolai, tantárgyi teljesítményekben. Ebben az esetben tehát komplex nyelvi zavarra épül a diszlexia.

Akiknél elsődleges a diszlexia diagnózis, azoknál kimutatható-e összefüggés az észlelés, a hallott- és az olvasott szöveg megértése között?

Eseteinkben látunk-e következetességet a beszédészlelés, beszédmegértés és az olvasott szöveg megértése kapcsolatában?

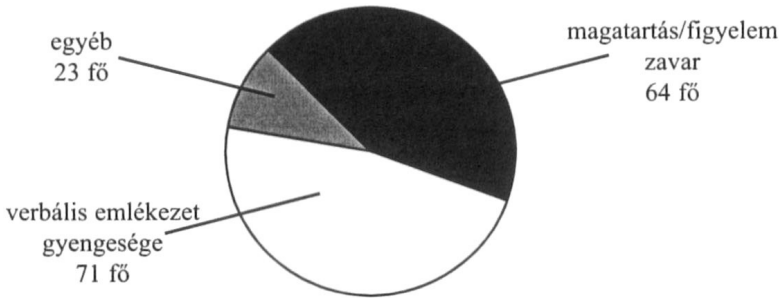


Látható, hogy a beszédészlelés folyamatának működése kisebb arányban sérült, mint a megértés, azonban azt is látjuk, hogy a hallott szöveg megértése nagyobb nehézséget jelent az esetek többségében. (Mindhárom folyamat működésének vizsgálatakor a zavar esetében két éves elmaradást értünk.) Mindez egyik magyarázata lehet a tanulási problémáknak

Kísérő tünet-e a magatartás és a figyelem zavara?

Tapasztaltuk, hogy a későbbi életszakaszban is meglévő auditív percepciós zavarok mellé társuló tünetek jelentkeznek.

Kísérő tünetek 12 év fölött



Az összes 436 gyermek vizsgálatánál 27%-ban jeleztek/tünk magatartás és figyelem problémát. Az általunk kiemelten figyelt diagnózis esetében ez 41%-ra emelkedett. E diagnózis felállítása, a háttér felderítése szakorvosaink feladata.

A diagnózis és a rövid idejű verbális emlékezet összefüggésének vizsgálatakor

33%-nál bizonyított e terület alacsonyabb szintű működése, s ez az arány 44 %-ra nő a megértési zavarral küzdő idősebb korosztály esetében.

A társuló beszédhibák arányát áttekintve mondhatjuk, hogy:

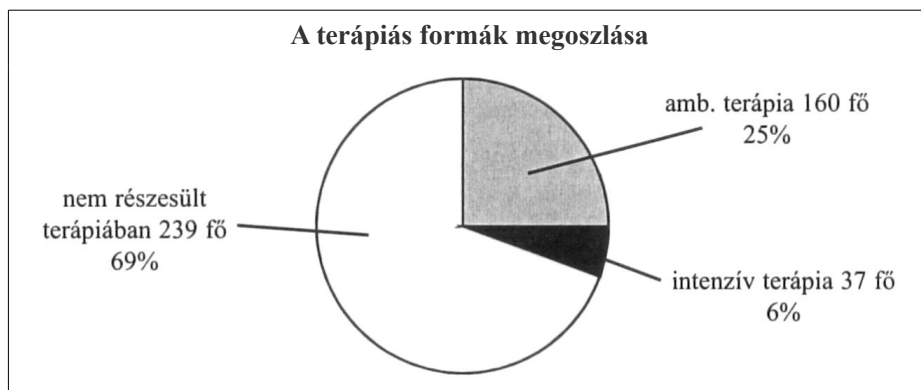
Társuló beszédhibát 185 esetben diagnosztizáltunk



Minél magasabb és komplexebb egy teljesítmény működési szintje, annál gyakrabban fordulnak elő különböző súlyosságú zavarok. A beszédészlelés és -megértés zavara mellett (mely szenzoros terület), a leggyakrabban (mint alaki beszédhiba) a diszlália jelenik meg, azonban a beszédfejlődési zavar, a beszédészlelés, beszédmegértés zavara előfordulhat ép alaki beszéd mellett is. Ezen esetekben a lassúbb ütemű javulás következtében a kezelő logopédus javaslatára kérjük vizsgálatunkat.

A fentiek ismeretében az alkalmazott terápiás ellátottságot vizsgáltuk

A hozzánk forduló szülők már más, esetenként több szakembernél is jártak gyermekeik problémáival, ezért igen meglepő az az adat, hogy 69 %-uk nem részesült terápiában, 25%-a ambuláns terápiás ellátáson vett részt, s mindössze 6% kap intenzív megsegítést.



Bármely nyitva maradt kérdés kapcsán a gondolatok visszakanyarodnak a terápiás ellátáshoz, esetlegesen a főváros és a vidék viszonylatához, azonban a tanulmányozott anyagból 60% Budapesten él. Ebből az adatból logikailag az ellenkező számarány következhetne.

Hogy ez miért nincs így mégsem, arra a szülők (az anamnézis felvétele során) hívják fel a figyelmet. A köztudatban az a gyermek pl.: akit többször kell megkérni, hogy tegyen meg valamit, aki rossz sorrendben ejti ki a hangokat, aki nem tudja visszaadni, hogy miről hallott, figyelmetlennek, súlyosabb esetben rossz gyermeknek minősítik. Nem tudják, hogy ez ennél több, más, mélyebb folyamatok alacsonyabb szintű működését jelzik.

Mi szakemberek nem tudatosítjuk, hogy ez a probléma már egész fiatal korban kimutatható, s ha időben segítséget kap gyermekük, akkor a tünetek jelentősen csökkenthetők, illetve megszüntethetők.

A 436 beszéd fogyatékos gyermek/tanuló vizsgálati eredményei alapján megállapított összefüggések tehát nem meglepőek, „csupán” elkésztők számunkra. Arra figyelmeztetnek bennünket, hogy lépéseket tegyünk annak érdekében, hogy logopédus kollégáink az óvodában, az artikuláció szűrése mellett minden esetben végezzék el a beszédészlelés és beszédmegértés vizsgálatát is. Az óvodapedagógusokkal pedig egyre szélesebb körben ismertesük meg azokat az eljárásokat, melyek a korai felismerést elősegítik, a készségeket megalapozzák, fejlesztik.

Irodalom

- DR. GÓSY MÁRIA (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Gmk, Budapest, 1996. Benne:
- Csabay Katalin: Beszédészlelés, beszédmegértés és fejlesztési lehetőségei;
 - Herzogné Fürst Beáta: Kisiskolások beszédészlelési és beszédmegértési eredményeiről;
 - Adamikné dr. Jászó Anna: A beszédpercepció fejlettségének szerepe az olvasás-írás elsajátításában és tanításában;
 - Vassné dr. Kovács Emőke–Fehérné Kovács Zsuzsa: Nyelvi fejlődésükben akadályozott gyermekek olvasási készségének szintje az utóvizsgálatok tükrében;
 - Dr. Schneider Júlia–Dr. Simon Ferenc: Iskolai kudarcok beszédpercepció háttéréről;
- DR. GÓSY MÁRIA (szerk.): *Beszéd kutatás 2001*. Lengyel Zsolt: Az írott nyelvi belső (mentális) lexikon kérdéséhez. MTA Nyelvtudományi Intézet, Kempelen Farkas Beszédkutató Laboratórium, Budapest, 2001.
- DR. GÓSY MÁRIA: *A hallástól a tanulásig*. NIKOL Kkt., 2000.
-

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)
Oligofrénpedagógiai Tanszék*

Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szüleik szükségletei*

SZABÓ ÁKOSNÉ DR.

Célkitűzés

Számos hazai és nemzetközi kutatás tapasztalatai alapján ma már tudjuk, hogy a cigány gyermekek, fiatalok iskolai sikeressége (is) több tényezőtől függ. Nagy részben magyarázható a családnak a társadalomban való elhelyezkedéséből, a család szociokulturális jellemzőiből: a felnőtt családtagok iskolai végzettségéből, munkaerőpiaci lehetőségeiből, gazdasági helyzetéből. A gyermekek és fiatalok iskolai bevalását befolyásoló tényezők másik csoportja a cigányságnak egy közös etnikumhoz tartozása, azaz az etnicitás. A kisebbségi etnikumhoz tartozó csoportok gyermekei egyszerre születnek bele, ismerkednek meg a nagy társadalom és etnikumuk kultúrájával, és eltérő módon és mértékben reprezentálják azokat. Az iskolai nevelés során tehát nem „csak” arról van szó, hogy a kisebbségi etnikumhoz tartozó gyermekek tanulmányi lemaradását kell leküzdeni, hanem az iskolai nevelésnek tekintettel kell lennie az etnikai kultúrára is.

Ahhoz tehát, hogy a gyermekek tanulmányi eredményességét befolyásoló harmadik meghatározó elemről, az iskoláról, az iskola pedagógiai szolgáltatásairól gondolkodhassunk, meg kell ismernünk a roma gyermekek és szüleik az iskolai szocializációval kapcsolatos szükségleteit, igényeit.

* A MAGYE XXX. Országos Szakmai Konferenciáján (Vác, 2002. június 21-én) elhangzott előadás.

Alapvetés

Tanulmányok és (empirikus vizsgálaton alapuló) hallgatói szakdolgozatok száza tanúskodnak arról, hogy a cigányság szociális helyzetének hangsúlyozása alapot ad olyan téves nézeteknek, amelyek szerint a „cigány életmód” ezzel a szociális helyzettel egyenlő, holott a „cigány életmód” nemcsak hátrányos szociokulturális helyzetet jelent, hanem jelenti azt a kultúrát is, amelyből ez a nép táplálkozott és amelynek révén mindmáig fennmaradt. „Nem alaptalan az aggodalom: ha a figyelmet csupán a hátrányokra és hiányokra fordítjuk, akkor elvesz egy nép karaktere, lényegében megszűnik egy nép.” (Diósi, 1998, 11.)

A különböző etnikai-kulturális csoportok együttélésekor mindig gondot okoz a kapcsolattartás és az egyéni sajátosságok egyidejű biztosítása. A kapcsolatok (integráció) veszélye abban áll, hogy az erősebb csoport magába olvasztja (asszimilálja) a gyengébbet, lehetetlenné téve számára sajátosságai ápolását. A szegregáció viszont csökkenti a külső befolyást, de nehezíti a közös fejlődésben való részesedést, ráadásul az előítéletek kialakulásához, rögzödéséhez vezet. Az integrációt sürgetők az egyenlőséget siettetik, míg a szegregáció hívei a védelmet, a kultúramegőrzést részesítik előnyben – ami az elkülönüléssel jár. A szerencsés az volna, ha a kettőt együtt tudnánk alkalmazni: elérni egy olyan integrációt, melynek ellenére a cigányság bizonyos fokú autonómiája megmarad. (Tomka, 1991)

Az évezred küszöbén vitathatatlan tény, hogy Magyarország a plurális társadalmi fejlődésre törekszik, a különböző társadalmi csoportok érdekeinek árnyalt megjelenítésére, képviselőit (foglalkozás, iskolázottság, tulajdonlás, vallás, nyelv és egyéb kulturális minőségek, politikai gondolkodás stb.). A plurális társadalom immanens eleme a kulturális többértékűség. A demokratizálódás folyamatában az esetleg nemzedékeken keresztül – a gazdasági „felzárkózás” ígéretével és igényével – vágyott asszimiláció nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, felértékelődött a saját, az eredeti, a kisebbségi kultúra igénye. Másfél évtizede túljutott a magyar társadalom azon a szinten, amelyen a cigány etnikum különbözősége csak szociális problémaként jelent meg és várt megoldásra. Az etnicitás elfogadása „felülről” kiindulva és lassan teret hódít: szemtanúi és részesei vagyunk a cigányság saját kulturális és politikai csoportosulásai intézményesülésének. A cigány kisebbség csoportjai a szükségleteiket megfelelően szolgáló olyan megoldásokat keresnek a társadalmi intézményrendszerek különböző szintjein, amelyek a társadalomba történő egyenrangú beépülésüket eredményezik. Ezt a törekvést az iskolarendszernek és benne az egyes iskolának is támogatnia kell.

Szocializáció két kultúrában

A cigány kisebbség csoportjai szükségleteinek a kielégítése az iskolai oktatás egyik kardinális feladata, és egyben elvezetheti az iskolát a cigány gyermekek problémáinak jobb megértéséhez is.

Korábban a szociológia, pszichológia, antropológia, de még a pedagógia tudományának irányultsága is az volt, hogy minden ember, minden társadalom működésére egyetemesen érvényes törvényeket állapítson meg. Amikor egyazon országban élő különböző csoportok közötti előítéletek megszüntetésére törekszünk, általában a köztük lévő hasonlóságokat és azonosságokat hangsúlyozzuk. Az összehasonlító vizsgálatok és a különbözőségek „halványítása” azonban nem tudnak a különböző csoportok ugyanazon környezetben történő eltérő viselkedésére magyarázattal szolgálni. Ha azonban az emberi természet, az emberi viselkedés egészen különböző változatait figyeljük meg különböző kultúrákban élő csoportoknál, népeknél, nemzetiségeknél, megállapíthatjuk, hogy egy adott kultúrában ápolt, őrzött értékek más csoportok számára ellenszenvesek, visszaszítók, idegenek is lehetnek. Korunk plurális társadalmában az egyének és különböző csoportjaik is arra kényszerülnek, hogy figyelembe vegyék egymástól való különbözőségüket, eltérő értékeiket. Minden ember alapvető joga, alapvető kulturális joga, hogy az önmegvalósítás feltételét, a saját kultúra ismeretét, birtoklását, az önként történő választás lehetőségét megkapja.

Ha egy országban egy többségi és egy kisebbségi kultúra él egymás mellett, mindkettőnek számolnia kell a másik értékeivel, be kell építenie a gyökerét alkotó kultúrák értékeit a saját kultúrájába. Vagy választanak az ellentétes értékek között, vagy kompromisszumot kötnek közöttük. Ebben a folyamatban a környezet erőteljesen hat az egyénre. A folyamat valamennyi nyelvi szintű megjelenítése (kultúraátvétel, akkulturáció modernizáció, urbanizáció, industrializáció) ugyanabba az irányba mutat: szinte kizárólagosan a többségi társadalom értékeinek átvételét jelenti.

Amennyiben abból a hipotézisből indulunk ki, hogy a többségi és a kisebbségi kultúra morálisan egyformán érvényes, és az egyének és csoportok érték-választásai az alternatívák ismeretében és önkéntesen történtek, noha nincs erkölcsi alapja annak az igénynek, hogy a változások túlnyomórészt egyetlen irányba mutassanak, a jelenséget tudomásul kell venni. Ha a folyamatot a kisebbségi csoport tagjai szempontjából nézzük, a hangsúly a tanulásra, a szocializációra kerül: a kisebbségi kultúrához tartozóknak meg kell tanulniuk két társadalmi közegben élni és boldogulni, a saját kisebbségi kultúrában és a nagy társadalom kultúrájában működni. Egyaránt nehéz feladat asszimilálód-

ni a többségi társadalomba, vagy egyszerre otthon lenni a kisebbségi etnikumban és integrálódni a nagy társadalomba. (Forray-Hegedűs, 1998)

A kisebbségekhez tartozók szocializációját különböző elméleti modellekkel lehet leírni.

A kulturális deficit modellje abból indul ki, hogy a szubkultúrából érkező hiányát, hiányosságát, deficitjét pótolja a nevelés és oktatás eszközeivel. Ezen az értelmezésen alapszik a magyarországi cigány tanulók besorolása a hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű csoportok közé az etnikai szempont figyelmen kívül hagyásával. Erre a modellre épülnek az intelligenciatesztek alapján történő definíciók, és ebből a forrásból táplálkozik a legtöbb felzárkóztató, kompenzáló iskolai program.

Egy másik szocializációs modell a kisebbségi kultúrák egyediségére, sajátosságaira helyezi a hangsúlyt, és nem vesz tudomást a többségi és a kisebbségi kultúra társadalmon belüli viszonyáról.

A harmadik modell a két kultúrára támaszkodó, egyfajta kultúráközi, bikulturális szocializációt feltételez. A kisebbségi csoport tagjai beleszületnek saját kultúrájukba, ennek a kultúrának a normáit, szokásait, értékeit, szereptartalmait természetes, mintegy észrevétlen módon sajátítják el. A közoktatás, a tömegkommunikáció és egyéb szocializációs ágensek közvetítésével érkező tartalmak megtanulásával, illetve az ezekhez történő alkalmazkodás révén pedig a többségi kultúrába is belenőnek. (Instance, 1986, idézi Forray-Hegedűs, 1998) Abban a fejlesztésben, amelyben az OTKA T 034966 sz. kutatás keretében többségi tantervű általános iskolákkal dolgozunk együtt, a kultúráközi szocializáció modelljét tartjuk érvényesnek.

A szülők és az iskola a kettős szocializációban

Melyek azok a tényezők, amelyek a kettős szocializációt könnyítik vagy nehezítik? Milyen feltételek között valósul, valósulhat meg a cigány család és az iskola együttműködése?

A kettős szocializációban a két kultúrának átfedése, közös tartománya van. Minél nagyobb ez a metszethalmaz, minél közelebb áll egymáshoz a többségi és a kisebbségi kultúra, annál könnyebb és eredményesebb a szocializáció. A konfliktusos tartalmak lassítják és nehezítik a kettős szocializációt.

Az eltérő időszemlélet

Konfliktusos terület a különböző etnikumok eltérő időszemlélete. Az iskola pontos napirend szerint „üzemel”, melynek különösen neuralgikus eleme a

tanítás kezdete. A roma családok egy része nehezen illeszkedik be az időbeosztás szempontjából is erősen strukturált többségi társadalomba. Az idővel való bánásmód fontos indikátora az ébresztőóra. A Forray-Hegedűs szerzőpáros kutatásában a korszerű technikai eszközökkel felszerelt családoknál nem talált ébresztőórát. Nem azért nem volt a cigány családoknak vekker-órájuk, mert nem tudták beszerezni, hanem mert nem volt rá szükségük. A felnőttek – elsősorban üzleti – munkavégzése nem terelődött szigorú idői keretek közé, csak a gyermekek pontos iskolába küldéséhez lett volna rá szükség, ehhez azonban a család egész életmódját, az időhöz való viszonyát kellett volna megváltoztatni. (Forray-Hegedűs, 1998)

Eltérő életkori szerepek

A cigány család szerkezete eltér a nem cigányétól. Általában több generáció él együtt, és erős kötődések alakulnak ki egymás között, miközben mindenkinek megvan a maga dolga. Még a gyerekeknek is.

Az újszülött köré szerveződik az élet. Az egész család – nemtől, kortól függetlenül – gondozza a csecsemőt, neveli a gyermekeket. Ingerdús környezet, érzelmi és érzéki ingerek áradata veszi körül őket. Szükségleteiket azonnal kielégítik, így életükben másképpen működik a biológiai óra. Az a biológiai óra, amely pszichofiziológiai alapja lesz a rendszeres életnek, tervezésnek, előrelátásnak. Másképpen lesz rendszeres az élet, mást jelent és másmilyen időtávon működik az előrelátás.

A hagyományos roma családban mindenki mindenben részt vehet, amihez kedve van, semmire sem kényszerítik. A gyermek önállósodásával erősödik a családi féltés. A kényeztetés és a féltés együttes hatására a szeparációs félelem és a dackorszak nem jelenik meg életkori sajátosságként a cigány gyermekek életében. (Oppelt, 1996)

A jogilag még kiskorú cigány gyermek teljes jogú tagja a családnak. 12 éves kora körül már nem is „parancsolnak neki”. A serdülőkor (és ezzel együtt a serdülőkori válság is) kimarad az életükből. Felnőtt-problémái vannak. Az iskolában azonban még gyermek, a nem cigány gyermekek számára is nehezen viselhető, de könnyebben megszokható – gyakran felesleges – kötöttségekkel. Nem csoda, hogy ebben az időszakban szakad meg sok gyermek iskolai pályafutása. (Igaz, a tankötelezettség 16 éves korig szól, a gyakorlatban azonban nem mindig történik hatékony igyekezet a cigány gyermekek megkeresésére, ha nem mennek iskolába. Nemritkán a magántanulói státusz legitimálja a fiatal iskolakerülését.)

A gyerek viharos szeretet tárgya a cigány közösségekben. „Az átlagos cigány szülő és az átlagos cigánygyermek kapcsolatban több az intimitás, a bensőség, és kevesebb az agresszivitás, mint az átlagos magyar szülő-gyerek viszonylatában. Ennek az előnynek azonban a cigánygyermek az iskolában semmi hasznát nem veszi; a cigány családi nevelés rendszerének csak hátrányos oldalai érvényesülnek.” (Kemény, 2000, 323.)

A családban szabadabb gyerekek a mai magyar iskola szemével csupán fegyelmezetlenebbek. A cigány családokban a gyerekek egyenjogúak, és ez, pontosabban ennek (családi) nevelési következményei végképp elfogadhatatlanok az iskolában. Különösen, hogy – bár kifinomult érzelmvilággal rendelkeznek – gyakran nem tapasztalhatók éles határok a különböző érzelmek között, ezért jellemző, hogy meglehetősen heves, ámde rövid ideig tartó érzelmhullámok váltják egymást. Mindig mindenre figyelniük kell, a két világ, az otthon és az iskola világa tele van „következtelen”, számukra kiszámíthatatlan viszonyulásokkal. Az iskola, ha nem is veszélyes, de semmiképpen sem biztonságos a roma gyermekek számára. Talán ezt a helyzetet kéne legelőször az iskolának felismernie, és a biztonságos működés rejtett szükségletét kielégítenie, hogy a cigány gyermekek rendszeres, derűs iskolába-járását megalapozhassa.

A korrigáló funkciójú visszacsatolás

A nagy társadalom és a saját kisebbségi kultúra bizonyos elemeinek (pl. formális kommunikáció, fegyelmi előírások teljesítése) – először az iskolában tapasztalható – különbözősége esetén szükség van a pozitív visszacsatolásra, hogy az iskolai integrációt eséllyel követhesse, kísérje a társadalmi integráció. A negatív visszacsatolás azzal a veszéllyel jár, hogy a cigány gyermek és szülője nem úgy éli át az iskola reakcióját, büntetését, mint a rossz gyermeki viselkedésre adott minősítő választ, hanem úgy, hogy a magyar pedagógus üldözi a cigány gyermeket. A fegyelmezetlen magatartás negatív visszacsatolása tehát téves észlelést, rossz helyzetértelmezést jelent a pedagógus részéről, ami magától értetődően nem a tanuló-tanár viszony korrigálásához, hanem negatív érzelmek, ellenséges beállítódás kialakulásához vezet.

Azért is fontos a gyerekekkel való pozitív viszony kialakítása a pedagógus részéről, mert az egyértelműen befolyásolja a nem cigány tanulók hozzáállását a cigány diákokhoz. Liskó (2001) megállapít néhány, a – pedagógus számára problémát jelentő – kapcsolatfenntartást nehezítő tényezőt:

- hiányoznak a tanulás otthoni és iskolai feltételei,
- gondozatlanság,

- nehezebben alkalmazkodnak az iskola szabályaihoz, ami a liberális nevelésből fakad,
- alacsony tanulási motiváció,
- kereső tevékenységükre hamar számítanak,
- korai szexuális érettség,
- védekező, agresszív magatartás,
- erős csoportszolidaritás.

A szerző megfigyelései szerint azokon az órákon, amelyeken a gyerekeknek önállóságot hagyva, liberális módszerekkel folyt az oktatás, és a gyerekek érzelmi biztonságban érezték magukat, a cigány gyerekek aktívabbnak bizonyultak az átlagosnál, ahol viszont tekintélyelv uralkodott és kemény fegyelme, a cigány gyerekek passzívak vagy fegyelmezetlenek voltak, unatkoztak.

A kognitív stílus

A fejlett ipari országok kultúrájában az elemző kognitív stílus a legelfogadottabb. „Akkor, viszont, amikor jelentős mások személyek magatartásának, késztetéseiinek megértésére törekszik, választhat értékekhez kötött gondolkodási stílust. Az is igaz ugyanakkor, hogy minél inkább kultúraspecifikusak azok a fogalmak, szabályok, amelyeket a kisebbség tagja használ a problémák megoldása során, annál kevésbé valószínű, hogy problémamegoldó viselkedési repertoárja sikeres lesz a többségi társadalomban.” (Forray-Hegedűs, 1998, 31.) A különböző – például az iskolai életben keletkező – konfliktusos helyzetek megélésében és feldolgozásában az értékekhez kötődő stratégiák alkalmazása hatékonyabb lehet.

Kétnyelvűség, nyelvi hátrány

A kétnyelvűség a két kultúrába történő sikeres szocializáció fontos feltétele, mert a nyelvtudás egyértelműbbé teszi a kisebbséghez tartozást, a többségi nyelv tudásának hiánya pedig igen leszűkíti a nagy társadalomba történő integrációt.

A többségi nyelv hibás használata, az akcentus, a nyelvtani hibák növelhetik a kisebbséggel kapcsolatos előítéleteket: a kisebbség tagját, esetleg az egész kisebbséget nem elég értelmesnek minősíthetik ahhoz, hogy egy nyelvet rendszeren elsajátítson.

Jóllehet a fiatalok kisebb része beszéli a cigány nyelvet, mégsem feledkezhetünk meg róluk. Kétnyelvű diákként kell velük számolni, ami azzal jár, hogy esetlegesen a magyar mondatokat le kell fordítaniuk cigányra, majd a

választ vissza magyarra, ami – valljuk be – nem egyszerű feladat, különösen egy 6-7 éves gyermek számára.

A cigány gyermekek nyelvezete nemcsak szerkezetében tér el a középosztálybeli gyerekek és az iskola nyelvezetétől, nemcsak a nyelv absztraktabb fogalmi elemei hiányoznak, hanem különbözik a szókincs mennyiségében is: hiányos a tárgymegnevezés, ami egyszerűen a tárgyak ismeretlenségéből fakad. A hagyományos cigány közösségekben a gyermek családi szocializációjából általában hiányoznak azok a tárgyak: könyvek, játékok, íróeszközök, hiányoznak azok a mindennapi élethelyzetek, tevékenységek, amelyekben az írásbeliséggel kapcsolatos események előfordulnak. A funkcionálisan analfabéta szülők nem közvetítenek gyermekeik számára számos olyan tárgyi és nyelvi ismeretet, olyan fogalmi készletet, amelyek a többségi társadalomban általánosak és az iskolai sikerességhez nélkülözhetetlenek. (Réger, 1995) A hanghordozás is sokak számára zavaró lehet. Gyakran hangosan beszélnek egymással a cigány családokban. (A fokozott hangerő nagy valószínűséggel inkább temperamentumfüggő tényező, mintsem etnikai jellemvonás.) Ez a jelenség például igen jól (ki)használható már kisiskolás kortól, mivel a hangerősség változatainak megismerése, megtanítása, gyakorlása, adekvát használata a kommunikációs gyakorlatok része. Bemutatásához, tanításához pedig jól jön ennek a különbözőségnek a gyerekek segítségével történő megjelenítése, akiknek így már az első iskolaévben – ebből is – származhat sikerélményük. Ahogyan arról a pozitív korrigáló funkció kapcsán már szó volt, egy-egy viselkedésmódot nem helyes hibásnak, szükségtelennek minősíteni. Ellenkezőleg: szituációt kell teremteni, amelyben a gyermek megjelenítheti – egyébként rossznak tartott – szokásait úgy, hogy abban a helyzetben azok jók lehessenek: hogy valamennyien láthassák, nem az a rossz, amit csinálnak, hanem ahol, ahogyan, amikor csinálják.

Amikor Romano Rác Sándor pedagógiai tanulmányának záró gondolataként arra figyelmezteti a neveléssel foglalkozókat, hogy „Bizony az önök feladata nem kisebb, minthogy a néma gyerekek is értse a szavát!”, egyértelműen a „két értékrend, életszemlélet, gondolkodásmód, két földi modus vivendi” együttélésében rejlő konfliktusforrások kezelésére és megelőzésére utal. (Romano Rác, 1994, 114., 105.)

Konfliktusok

Konfliktus alakulhat ki a családi kötődések és a többségi társadalom normáihoz való kötődés között.

„Semmiféle társadalmi cselekvés nem lehetséges konfliktusok nélkül. Sokan mégis azt várják, hogy a cigányok majd egyértelmű hálával fogadják, ha 'törődnek velük', és ha az ellenkezőjét tapasztalják, arra a belátásra jutnak, hogy a 'cigányokkal nem lehet semmit sem kezdeni.' Kiszámítható és előre kiszámíthatatlan konfliktusokra józanul fel kell készülnünk minden lépésünk-nél.” (Solt, 1998, I. 210., idézi Daróczi Józsefet)

A tanárjelöltek többsége úgy kerül a katedrára, hogy nincs felkészítve a cigány gyerekek esetleges speciális igényeire, ezáltal tevékenységével az oktatási rendszerbe kódolt homogenizáló-asszimiláló tendenciákat erősíti: a más-ságot devianciának tekinti, bünteti, igyekszik megszüntetni. „Az osztályte-remből a tanár hitelvesztés kockázata nélkül nem zárhatja ki a valóságot, az etnikai, vallási, világnézeti különbségeket, az egymás mellett létező életfor-mákat, életstratégiákat, értékrendszereket,(...) a sokszínűség demonstrálá-sának politikai jogát és lehetőségét visszakapott társadalmat. Ezzel együtt megjelennek a társadalom plurális létéből szükségszerűen eredő konfliktusok, a mássággal kapcsolatos sztereotípiák, előítéletek, amelyek kezelésére nem készítették, és még ma sem készítik fel a pedagógusokat.” (Kiss-Gombos, 1998, 14.)

Több tanulmány is megjelent a pedagógus-hallgatók előítéletességéről. Szabó Ildikó és Horváth Ágnes szerint, az általuk megkérdezettek (felnőtt korosztály és a kecskeméti tanítóképzősök csoportja) a felvázolt csoportok mindegyikét jobban elfogadják, mint a magyar állampolgárságú, Magyaror-szágon élő, magyarul (is) beszélő cigányokat. A tanítóképzős hallgatók álta-lában minden csoporttal szemben nyitottabbak, mint a korosztályuk, kivéve a cigányokat. Sőt, a leendő (Kecskeméten tanuló) óvodapedagógusok több mint 75%-a ellenszenvesnek tartja a cigányokat. (Szabó-Horváth, 2001)

Forray szerint a belső differenciálatlanság, az azonos követelményszint, az érzelmi melegség hiánya együttesen olyan környezetet alakít ki, mely kevésbé képes a szociokulturális hátrányokkal és a kisebbséghez tartozás tudatával ér-kező gyerekeknek megfelelő biztonságot és támogatást adni az iskolai sike-resség érdekében. Felső tagozatban pedig még annyira sem felkészültek a különböző kisebbségek elfogadására, integrálására a pedagógusok, mint a tanítók; ugyanis a tanárképzés kevésbé foglalkozik a más kultúrából érkező diákok másságának, sajátosságainak kérdésével. Jóllehet olyan fejlesztéseket ajánlatos szorgalmazni, melyek keretén belül mindenki egyenrangúan, képes-ségeihez mérten tudja tehetségét kibontakoztatni, érdeklődési körét megta-lálni és fejleszteni (és joga is!) úgy, hogy még jól is érzi magát. Erre hozza fel (követendő) példaként a multikulturális nevelést, ami nem egymás kötelező szeretetét jelenti, hanem azt a kötelezettségünket, hogy tudjunk egymásról, és a különbözőség iránti érdeklődés kívánatos, értékes. (Forray, 1990)

Liskó (2001) elcsépeelt témaként említi a szülőkkal való kapcsolattartást, ugyanakkor jelzi, a szegény szubkultúrában élő szülők nincsenek birtokában az elvárt konvencionális középosztályi magatartásformáknak, ráadásul az átlagnál érzékenyebben reagálnak az intézmények felől érkező vélt vagy valós sérelmekre. A legproblémásabb gyerekek szülei nem járnak szülői értekezletekre, fogadóórákra, és mivel pont hozzájuk nem megy családokat látogatni a pedagógus, a folyamatos kommunikáció hiánya következtében kialakul a kölcsönös bizalmatlanság.

Velük vagy rajtuk?

Rajtuk teljesül be a rossz, és nem általuk.

Az előítéletes viselkedés a roma gyerekekkel szemben jobbra már kisiskoláskorban megjelenik, amit az iskolai sikertelenség később tovább erősíthet. Ennek következtében a cigány tanulók rosszul érzik magukat, tanulási motivációjuk csökken, még gyengébben teljesítenek, eltávolodnak sikeresebb társaiktól, s kialakul egy ördögi kör.

Az előítéletek tovább nehezítik helyzetüket, mely igazolni látszik az előítéletet, s megfogalmazódik a gondolat: „nem tudnak élni a lehetőségekkel”. A társadalmi tendenciák működése ugyanis kirekeszti őket a lehetőségek köréből, még az előnyös megkülönböztetés is visszajára fordulhat, ezért érthető, ha már csak azt akarják, hagyják békén őket, ne akarják a javukat. Ezért lenne fontos minden gyermek számára olyan kedvező iskolai feltételeket teremteni, melyek közepette a gyerek számát, érdeklődése és képességei, és nem az az elsődleges, milyen környezetből érkezett. (Bordács, 2001)

Különböző megközelítések

„Meg kell találni *(a kutatásoknak)*, és kímélet nélkül meg kell mutatni a megkülönböztetés és elkülönítés eseteit, módszereit, típusait, arányait és következményeit, a roma gyerekek sikeres iskolai szereplésének akadályait, az általuk elszenvedett hátrányokat, de meg kell találnia és be kell mutatnia azokat az óvodákat, iskolákat és programokat is, amelyek le tudják küzdeni ezeket a hátrányokat.” (Kemény, 2000, 327.)

Erre tett kísérletet Wizner Balázs, amikor két iskolakísérletet hasonlított össze: a tiszabői általános iskolában Freinet-módszer alapján dolgozó egyetlen osztályt és a nyírtelki iskolát. A tiszabői iskola plusz állami támogatás nélkül működött, a nyírtelki komoly finansziális többletfordítást igényelt. Előb-

bi szomorú sorsa az lett, hogy a tanárt elbocsátották, de – szerencsére – találtak a gyermekek és a pedagógus számára a közelben olyan iskolát, amely befogadta őket. Mi volt a probléma? Wizner Balázs szerint túlságosan is cigányok voltak, ami nem illett egy nemzeti ideológia képébe (nem is volt országos igény a bevezetésére, pedig nem túl költséges, viszont hatásos, hatékony). A nyírtelki iskola modellje pozitív visszhangra talált. A nyírtelki kisiskolások kollégiumban, szüleik hétköznapi, mindennapi viselkedési mintájától távol éltek a tanítási napokon, hogy kollégium és iskola egymást támogatva szocializálhassa a jólnevelt, „cigányvonást” kevésbé mutató gyermekeket. Felmerül a kérdés (és nem csak a cigány gyerekek esetében!), hogy az elsajátított tananyagmennység-e a perdöntő jelzés arra nézve, hogy az iskola mennyire jól funkcionál? Wizner tanulmányában olvashatjuk, hogy „a valódi teljesítmény az a sajátos szocializációs hatás, melynek következtében a gyerek magáévá teszi azokat a kulturális mintákat, melyek alkalmassá teszik arra, hogy képességeinek megfelelően találja meg helyét a világban.” (Wizner, 2000, 406) A tiszabői tanulók – és szüleik is – képesek voltak felismerni azokat az értékeket, melyek megszerzésével érvényesülni tudnak.

Bonifert Márta (2000) a Lázár Péter alapította nyírtelki „Kedves-házat” jól működő „sziget”-ként jellemzi, ahol az iskola nemcsak oktatási intézményként funkcionál, hanem szociális biztonságot is nyújt kollégiumi szolgáltatásával: minden feltételt megad a játékhoz, tanuláshoz, az iskolai hiányosságok pótlásához. A gyermekek pedig a hétvégeken „rejtett üzeneteket” visznek haza a kulturált étkezési szokásokról, a fogmosásról, a napirend beosztásáról. (Az irodalomjegyzékben szerepel a Bordács-Lázár szerzőpáros munkája is a Kedvesház-programról, az újságíró írását az ÉS szélesebb körű olvasótáborra miatt idézem.)

A kérdés számunkra (is) az, hogy az iskolának sikerül-e elérhetővé tenni a cigány gyermekek és szüleik számára ezeket az értékeket?

„...nehezen képzelhető el, hogy a hátrányok behozhatók úgy, hogy a hátrányosabb helyzetűek rosszabb körülmények között dolgoznak, mint azok, akikkel szemben hátrányuk van.” (Solt, 1998. I. 205.)

A körülmények az iskola ethoszát, légkörét, tárgyi ellátottságát és számos egyéb tulajdonságát jelentik. Olyan iskolában éreznék jól magukat a cigány gyermekek, amilyenben minden gyermek jól érezheti magát. Korunkban elterjedt az ismeretek jelentőségét túlhangsúlyozó gondolkodás. Ezzel a szemlélettel az iskola felmentést kap a nevelésszervezés sokkal összetettebb feladatai alól, és egyúttal mentesül az összes többi szervezet és személy is, amelyeknek és akiknek a befolyása óhatatlanul érvényesül a felnövekvők személyiségének formálódásában. (Zrinszky, 2000) A gyermekeket, köztük a

cigány gyermekeket körülvevő szervezetek és személyek hatására alakul a társas viszonyok és társadalmi integrációk jellege, dinamikája is.

Galileitől tudjuk, hogy az embert nem lehet valamire megtanítani, csak hozzá lehet segíteni ahhoz, hogy a tudást maga szerezzze meg. Galilei tanítása a demokratikus jogállam működéseinek elsajátítására is igaz. Hosszú tanulási folyamat előtt állunk.

Csatlakozunk a Forray és Hegedűs szerzőpáros (1998) véleményéhez, miszerint a nyelvi problémák, az elvont fogalmi gondolkodás, a szimbólumokkal való bánásmód problémái jelekként, és nem okokként is értelmezhetők. A roma gyermekek óvodai és iskolai sikertelenségének lényeges összetevője az óvodás gyermek, illetve az iskolás gyermek szereptartalmainak hiányos elsajátítása. Azokat a normákat, igényeket, amelyek az iskolai viselkedéshez szükségesek, modellálni kell, tehát meg kell ismertetni a cigány gyermekekkel és szüleikkel, el kell fogadtatni, majd segíteni azok belsővé válását.

Mi az OTKA támogatásával velük szeretnénk együtt dolgozni. A szabad tanulás (Freiarbeit) (Gaál-Horváth, 1997; Horváth, 2000) a gyermekekhez, szülőkhöz és pedagógusokhoz illeszkedő, köztük hidat teremtő adaptációival szeretnénk újabb ecsetvonásokkal gazdagítani egy immanensen nagy szabadságfokú, minden gyermek, szülő és pedagógus által „házasítható” tanulás-szervezési módot, egyben segíteni a két kultúrában szocializálódó roma gyermekek iskolai boldogulását, gyermekek és szüleik hétköznapi boldogságát. Mindezt tehát nem rajtuk akarjuk végrehajtani, hanem velük kutatni, csinálni. Szabadon és közösen megválasztva, hogy milyen projektet kívánunk az életünkkel legitimálni.

A tanulmány az OTKA T 034966 sz. kutatás keretében készült.

Irodalom

- BONIFERT MÁRTA (2000): *A romák és az iskola*. Élet és Irodalom, 49.
- BORDÁCS MARGIT (2001): *A pedagógusok előítéletességének vizsgálata roma gyerekeket is tanító pedagógusok körében*. In: Új Pedagógiai Szemle, 2. 70-89.
- BORDÁCS MARGIT-LÁZÁR PÉTER (2002): *Kedveskönyv*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft., Bp.
- DIÓSI ÁGNES (1998): *Cigányút*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Bp.
- ROMANO RÁCZ SÁNDOR (1994): *Néma gyerekek is értse a szavát*. In: Farkas Endre (szerk.): Gyerekcigány. Pedagógiai tanulmányok. Inter-es Kiadó, Bp. 105-115.
- FORRAY R. KATALIN-HEGEDŰS T. ANDRÁS (1990): *Két tanulmány a cigány gyermekekről*. Akadémia Kiadó, Bp. 135
- FORRAY R. KATALIN-HEGEDŰS T. ANDRÁS (1998): *Cigány gyermekek szocializációja*. Család és iskola. Aula, Bp. 391
- GAÁL ÉVA-HORVÁTH MIKLÓS (1997): *Szabad tanulás*. In: Fejlesztőpedagógia 1997/4. 5. 49-54.

- HORVÁTH MIKLÓS (2000): *Szerezhet-e örömet a tanulás a tanulásban akadályozott gyermekeknek? Egy lehetséges megoldás: a szabad tanulás.* In: GYOSZE, XXVIII. 2. 133-139.
- KEMÉNY ISTVÁN (2000): *A nyelvcsereéről és a roma / cigány gyerekek nyelvi hátrányairól az iskolában.* In: Horváth Ágota -Landau Edit -Szalai Júlia (szerk.) (2000): *Cigánynak születni.* Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum Könyvkiadó, Bp. 313-329.
- KISS MÁRIA RITA-GOMBOS JÓZSEF (1998): *Előszó.* In: *Kisebbségekből álló társadalom konfliktusai – Multikulturális oktatási program,* Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged
- LISKÓ ILONA (2001): *A cigány tanulók és a pedagógusok.* In: *Iskolakultúra,* 12. 3-14.
- OPPELT KATALIN (1996): *Cigány felzárkóztató programok elemzése.* In: Molnár Anna (szerk.): *Tájékoztató a kisebbségi oktatásügyről.* Expanzió Humán Tanácsadó Kft., Bp.
- RÉGER ZITA (1995): *Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei.* In: *Iskolakultúra* 5. 102-106.
- SOLT OTTÍLIA (1998): *Méltóságot mindenkinek I.-II.* Beszélő, Bp.
- SZABÓ ILDIKÓ-HORVÁTH ÁGNES (2001): *Tanítóképző főiskolások elképzelései a kisebbségekkel létesíthető kapcsolatokról.* In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás.* Iskolakultúra könyvek 8. Iskolakultúra, Pécs, 92-98.
- TOMKA MIKLÓS (1991): *Gazdasági változás és a cigánysággal kapcsolatos közvélemény.* In: Utasi Ágnes-Mészáros Ágnes (szerk.): *Cigánylét.* MTA Politikai Tudományok Intézete, Bp. 8-36.
- WIZNER BALÁZS (2000): *Cigány programok hatása az identitásra és a társadalmi integrációra.* In: Horváth Ágota-Landau Edit-Szalai Júlia (szerk.): *Cigánynak születni.* Aktív Társadalom Alapítvány, Új Mandátum, Bp. 403-424.
- ZRINSZKY LÁSZLÓ (2000): *Iskolaelméletek és az iskolai élet.* Okker Kiadó, Bp.
-

Lehet-e jogi kérdés a beszédgyógyítás?*

DR. KÁLMÁN ZSÓFIA

orvos-jogász, dr. habil

Az előadás célja, hogy megkíséreljen egy kicsit árnyaltabb választ adni a címben feltett, némiképp didaktikus kérdésre, amely szinte sugallja az egyértelműen igenlő választ. Tehát az a közös dolgunk, hogy megtudakoljuk, hogy valóban van-e a jognak mondanivalója a beszédzavarokkal küzdő emberek, családjaik és segítők számára.

A beszéd, mint valamennyien jól tudjuk, elsősorban és alapvetően a kommunikációt szolgálja, annak leghatékonyabb, Chomsky szavaival élve, legkreatívabb, „leghumánabb” formája. Ha gyógyításra szorul, feltételezhetően sérülésével kell számolnunk, amely az enyhe pöszeségtől, a dadogáson át, a súlyosabbnál súlyosabb dysarthriákon keresztül a teljes beszédképtelenségig terjedhet. Ez szükségképpen és mindig a kommunikáció direkt vagy indirekt zavarát vonja maga után, társadalmi szinten pedig a megmosolygástól a gúnyolódáson át egészen a diszkrimináció okozta szociális kirekesztésig vezethet. A kommunikációnak a beszéddel való ezen szoros összefüggése miatt a továbbiakban a tágabb összefüggésekben értelmezhető kommunikáció kifejezés is használatra kerül.

Tehát, visszautalva a címben feltett kérdésre, arra keressük a választ, hogy egyáltalán viszonyul-e a jog, és ha igen, hogyan, a különböző súlyosságú beszédzavarok által előidézett kommunikációzavarokhoz. Hosszas elméleti fejtegetések helyett talán elevenebb, ha a jog szerepének illusztrálására az élet és a világ különböző területeiről származó, egymással csak a lényegükben megegyező, de egyebekben erősen eltérő példákat vizsgálunk meg. A most következő példákat leginkább egy arborétumban tett sétához lehetne hasonlítani, amikor az ember rácsodálkozik itt egy óriási fára, ott egy szép formájú bokorra, amott meg egy különleges virágra, ide-oda pillant, minden növényt

* A MFFLT és a MAGYE közös szakmai konferenciáján (Vác, 2002. június 20.) a plenáris ülésen elhangzott előadás.

megnézni nem tud, de szerez egy benyomást az egészről: esetünkben a jognak a kommunikációs problémákhoz való különböző viszonyulási szegleteiről.

1. Az első példa igen egyszerű. A magyar jog rendelkezik olyan törvényekkel, amelyek igen konkrétan megszabják, hogy adott beszédzavar esetén kinek, mit, hol, milyen körülmények és feltételek között kell tennie.

1997. évi XXXI. tv. A gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról

19. § (1) A kiegészítő családi pótlék vonatkozik...

(4) d) korhatárra való tekintet nélkül a tartósan beteg, illetőleg a testi, érzékszervi, értelmi, *beszéd* vagy más fogyatékos gyermekekre...

1994. évi XLV. tv. A hadigondozásról

Fogyatkozási táblázat

ARC

Rútság, beszéd- és táplálkozási zavarral	75-100%
ORR-SZAJ-NYAK	
Orrhiba <i>beszéd-</i> és érzészavarral	25%
Orr <i>beszéd</i> légészavarral	65-75%
Szájsérülés utáni hegek, hiányok az ajak és pofa lágy részein, nyelven és szájpadláson	
<i>beszéd-</i> , táplálkozási zavarral	50-65%
Beszéd: nagyfokú dadogás	25-50%
Némóság	50-75%

1993. évi LXXIX. tv. A közoktatásról

A közoktatási törvényben számos esetben fordul elő a *beszéd* kifejezés, mindig a „*testi, érzékszervi, értelmi, beszéd-, továbbá más fogyatékos*” összefüggésben, ezért ebből csupán egy-egy példát érdemes hozni.

Így pl. a 30. paragrafus kifejezetten biztosítja azt a jogot, hogy az adott gyermek speciális ellátásban részesüljön.

30. § (1) A testi, az érzékszervi, az értelmi, a *beszéd-* vagy más fogyatékos gyermeknek, tanulóknak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön...

A 114. paragrafus pedig azt is megjelöli, hogy adott körülmények között ki a jog kötelezettje, tehát kinek kell gondoskodnia arról, hogy az adott gyermek élhessen e jogával.

114. § (1) A helyi önkormányzatok és az állami szervek által fenntartott nevelési-oktatási intézményekben, továbbá a helyi önkormányzati feladatellátás keretében ingyenesen igénybe vehető szolgáltatások:

a) az óvodában

– az óvodai foglalkozások [24. § (1) bekezdés] szükség esetén logopédiai, dyslexia-megelőző foglalkozás, a testi, érzékszervi, értelmi, *beszéd-* vagy más fogyatékos gyermeknek napi két óra felzárkóztató foglalkozás.

Azt lehet mondani, hogy ezen példaképpen kiragadott törvények, a hozzájuk tartozó végrehajtási rendeletekkel együtt igen gondosan körüljárják, hogy ki lehet az alanya és a végrehajtója bizonyos, *a beszédet érintő problémák* megoldásának: tehát ki részesülhet bizonyos ellátásokban, s annak a szintén törvényben megszabott szakmai, személyi és tárgyi feltételeit ki köteles biztosítani.

2. Ha a vizsgálódást kicsit általánosabb síkon folytatjuk, elsőképpen az *ENSZ 1948-ban elfogadott, „Az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozat”* címet viselő, alapvető fontosságú dokumentumának 19. cikkére kell utalnunk. Ez a vélemény és kifejezés szabadságáról szóló cikk az alapja annak, hogy a kommunikációt az alapvető emberi jogok közé sorolják. (Hamelink, az Amsterdami Egyetem nemzetközi kommunikációval foglalkozó professzora szerint „az emberi jogok a minden emberre vonatkozó méltóság és integritás általános szabványaiként” foghatók fel, hasonlóan a nemzetközi szoftver standardokhoz, amelyek közös alapot teremtenek a szóban forgó „termékek”, esetünkben értékek megfogalmazására, védelmére és számonkérésére. Tehát azok a jogok, amelyek az emberi jogok kategóriájába tartoznak, minden összefüggésben ugyanazt a tartalmat hordozzák!)

A *TASH* – nemzetközi érdekvédelmi szervezet – is ennek a dokumentumnak a szellemében hivatkozik a kommunikációra, mint alapvető emberi jogra, 1992-ben kibocsátott és 2000-ben revideált állásfoglalásában:

A kommunikáció, amellet, hogy alapvető emberi jog, azt a jogot is jelenti, amelynek a révén valamennyi egyéb jog realizálódhat. Ezért az, hogy mindenki rendelkezék maga választotta, hatékony, a minél teljesebb társadalmi részvételt megengedő, mások által tiszteletben tartott kommunikációs eszközzel, egyenértékű a szabad véleménynyilvánítás jogának tiszteletben tartásával.

3. Az *1998. évi XXVI. tv. A fogyatékos emberek jogairól és esélyegyenlőségük biztosításáról* több helyen is említi a kommunikációt, amelynek korlátozottsága fogyatékoságot eredményez, tehát az ilyen ember az e törvény személyi hatálya alá tartozik.

7. § A kommunikációban jelentősen gátolt személy számára a közszolgáltatások igénybevételekor lehetővé kell tenni a kölcsönös tájékozódás feltételeit.

Itt a *kölcsönös* kifejezésnek különös súlya van: arra utal, hogy a jogalkotó szándéka szerint nemcsak annak van jelentősége, hogy a kommunikációjában akadályozott személyhez eljussanak a társadalom és a napi élet üzenetei, hanem annak is, hogy ő maga is szabadon kommunikálhassa a saját mondanivalóját a világ számára.

4. Anne McDonald szerint azonban, aki igen súlyos beszédzavarral éli az életét, „There is no right to be heard” = „A meghallgatásra nincsen jog”. Szerinte a kommunikáció ugyanabba a kategóriába esik, mint az étel, az ital és a fedél a fej felett: elengedhetetlen az élethez s ráadásul hiányában az élet értékét veszíti. Éppen ezért fájjalja, hogy a jog csak azt írja elő, hogy a magukat nehezen kifejező embereknek hadd legyen elfogadott és egyenértékűnek tekintett kommunikációs eszközük, arra azonban, hogy oda is figyeljenek rájuk, nincs jogszabály. A szociális interakciókat illetően a nehezen beszélő ember mindig kiszolgáltatott marad az egyes személyek udvariasságának, toleranciájának, s annak a nagylelkűségnek, amellyel azok hajlandók időt áldozni a meghallgatására. Anne úgy véli, míg a magánéletben elviselhető e kiszolgáltatottság, bizonyos helyzetekben, pl. bíróság, iskola, egészségügyi ellátás kellene olyan jogszabálynak lenni, amely előírja a meghallgatás kötelezettségét, ezáltal valóban kölcsönössé téve a kommunikációt.

5. Az egyik, általa említett kategória, az egészségügyi ellátás, s maga a kórházi kezelés több szinten is felveti az akadályozott kommunikáció, illetőleg a kölcsönösség problémáját.

Az 1997. évi CLIV. tv. Az egészségügyről 13. § (8) pontja, a betegjogok között, A tájékoztatáshoz való jog címszó alatt kifejti, hogy

„A betegnek joga van arra, hogy számára érthető módon kapjon tájékoztatást, figyelemmel életkorára, iskolázottságára, ismereteire, lelkiállapotára, e tekintetben megfogalmazott kívánságára, valamint arra, hogy a tájékoztatáshoz szükség esetén és lehetőség szerint tolmácsot vagy jeltolmácsot biztosítsanak.”

Itt tehát a törvény a kommunikáció egyik szintjére utal, nevezetesen a *beteg felé irányuló közlések szintjére*, s nem esik szó arról, hogy ha nem tudja megfogalmazni a kívánságát, akkor mi történjék. A mondatba rejtett, *lehetőség szerint* kifejezés pedig azt sugallja, hogy a törvény ugyan elismeri a testi (tehát siketség miatti) vagy nyelvi okokból felmerülő tolmács iránti igény jogosságát, de annak deklarálásán túl szélesre tárva hagyja a *lehetőség kiskapuját*: lehet segíteni, de ha nem megy, hát nem megy...

6. Érdekes az Illinois állam legfelső ügyésze által kiadott állásfoglalás, amely a jog szankcionáló erejét is latbavetve zár be minden hasonló kiskaput.

„Az amerikai fogyatékosügyügyi törvény (ADA) hatálya alatt minden egészségügyi ellátónak kötelessége, hogy a siketek, nagyothallók és a beszédzavarral küzdők részére biztosítson minden olyan segédeszközt és szolgáltatást, amely az ő kommunikációjukat másokéval azonos szintre emel. Ebbe beletartozik a képzett jeltolmácsoktól kezdve, a hangerősítőkön át, a szöveges telefonokig és megfelelő írásos anyagokig, minden. Ezen eszközökért és szolgáltatásokért sem a beteg, sem a biztosító felé számlát nem nyújthat be.”

7. A jogba vetett bizalom tükrözi az a törekvés, amellyel az ELSA (European League of Stuttering Association), a Dadogók Európai Ligája készítette elő az EU diszkrimináció elleni programja keretei között a Dadogók jogai és kötelességei c. tervezetet. Hisz nem kell ahhoz beszédképtelenség lenni, hogy valakinek a beszédzavar ellehetetlenítse az életét. A nevesített jogok között szerepel a dadogás súlyosságától független

- jog a kommunikációhoz és meghallgathatáshoz,
- jog az emberi méltóság megőrzéséhez és a mások által tanúsított tiszteletlen bánásmóddhoz
- jog a terápia elfogadásához vagy visszautasításához
- jog a törvények által mindenki számára biztosított jogokhoz

8. A jognak a beszédzavar, ill. kommunikációképtelenség két különleges esetében játszott szerepéről szólnak a következő, a bioetika manapság forrongó területéről származó példák.

8/a Az első a „helyettes döntéshozatal” intézményének bevezetése a magyar jogba. Ennek során az illető arról rendelkezik jövőendő helyzetekre, hogy cselekvőképtelensége, esetünkben konkrétan a kommunikációképtelensége – szellemi leépülés, baleset, rosszindulatú daganat végállapota stb. – esetén ki gyakorolhatja helyette a személyiségi jogait. Ez a személy mintegy *átveszi az önrendelkezés jogát* a beteg helyett, az ő bőrébe bújva dönt aszerint, ahogy azt még életében a beteg megkívánta. Ennek a személynek abban a szellemben kell kommunikálnia, mint azt meghatalmazója tenné.

Ennek továbbfejlesztett formája, az úgynevezett „utasítás a jövőről”, az USA-ban mára bevett gyakorlattá vált. Azt mondják, nem arról szólnak a jövőben esetleg bekövetkező beszédhiánnyal vagy súlyos kommunikációzavarral járó helyzetekre kidolgozott és leírt kívánságok, hogy ki hogyan akar meghalni, hanem arról, hogy hogyan akarja élni az élete utolsó szakaszát, hogyan akar eljutni a saját halálához. Amikor a beszéd már nem szolgálja híven az embert, akkor is annak kell történnie, amire ő vágyott: előírhatja

például, hogy csillapítsák a fájdalmait, tartsák melegen és tisztán, de ne adjanak infúziót vagy ne táplálják vénásan stb. Lényegében a saját akarat kommunikálásának lehetőségéről, azaz a kommunikációhoz való emberi jog mindek felett történő megőrzéséről van szó.

8/b A bioetika területéről szóló második példában a bíróság szerepel egy adott, kommunikációjában korlátozott személy „nyelveként”. Skóciában történt, hogy egy család nagyobbik leánya súlyos leukeamiát kapott. Csak a csontvelő transzplantáció menthette volna meg, s szerencséjére a húga alkalmas is volt csontvelő donornak. Azonban a hűg, bár nagykorú, de súlyos beszédzavarral is küzdő, értelmileg akadályozott személy lévén, nem mérhette fel beleegyezésének vagy nem-beleegyezésének a súlyát: a beleegyezés a számára nem kis megterhelést és komoly fizikai diszkomfortot, míg nem-beleegyezése a nővére biztos halálát jelenthette. Ezt a döntést a lány gyámja, az anya, aki nagyon szorosan kötődött kisebbik lányához, nem tudta meghozni. Az idő szorítása miatt végül a bíróságnak kellett kimondani a döntő szót egyrészt a kommunikációjában súlyosan korlátozott leány, másrészt az érzelmi által döntésképtelenné tett anya helyett. A bíróság elrendelte a csontvelő adományozást a következő indokkal: ha meghalna a nővér, az anya olyan traumát szenvedne, hogy nem lenne képes többé megfelelően ellátni a sérült gyermekét, ugyanakkor a kettőjük eddig harmonikus kapcsolata is megváltozna, hiszen ahányszor a sérült gyermekére tekintene, haraggal gondolna rá, hogy miért nem mentette meg a nővére életét. A történet vége pozitív, tanulsága pedig talán az, hogy ebben az esetben a bíróság fontosabbnak ítélte a család egészségének harmóniáját, az anya-leány kapcsolat érzelmi színezetének megőrzését, mint az elszenvedendő fizikai kellemetlenségeket.

Összefoglalva azt lehet mondani, hogy a jog az általános szinten, a szabad önkifejezés részeként, alanyi jogként fogalmazza meg és védi a kommunikációhoz való jogot. Konkrét szabályokkal bástyázza körül a károsodott beszéd, ill. emberi kommunikáció következményeinek kompenzálására szolgáló kötelezettségeket, lehetőségeket. Ezek szintje országonként és kultúránként erősen eltérő. Úgy tűnik, a magyar jogrend e területen még csak bizonyos válogatott esetek szűken vett megoldásaira ad lehetőséget. Nyilvánvalóan a jövő mindkét irányú fejlődést lehetővé és szükségessé teszi: tehát egyrészt a beszédzavarok megoldásaira szolgáló lehetőségek minél konkrétabb és megfelelőképpen szankcionált előírásával terelgeti a szolgáltatókat a szükséges szolgáltatások nyújtása felé, másrészt viszont az általánosabb, emberi jogi megközelítés felé nyit kaput annak érdekében, hogy a kommunikáció, a beszédzavar súlyosságától függetlenül, mindenki számára elérhető joggá váljék.

A „Tanulási klinika-modell” kísérleti működésének magyarországi tapasztalatai

TÓTH BORBÁLA–FARAGÓNÉ BIRCSÁK MÁRTA

(Közlésre érkezett: 2002. január 5.)

1. Előzmények

Az 1998-1999-es tanévben a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (jelenlegi neve: ELTE BGGYF Kara) Pedagógiai Szakszolgáltató és Szakmai Szolgáltató Központja kísérleti jelleggel elindított egy tanítás módszertani és tanulási klinikai szolgáltatást.*

A fenti modell kialakítása 1994-ben kezdődött el Dr. Mesterházi Zsuzsa vezetésével, aki munkatársaival együtt elkezdte a tanulást segítő terápiás eljárások kidolgozását, illetve a gyógypedagógiai szolgáltatások bevezetését, a „TANULÁSI KLINIKAI” program keretein belül, „amelynek pszichológiai és pedagógiai munkacsoportja egymást kiegészítő programok alapján végezte munkáját, (Gereben, 1995, Mesterházi, 1994.) A pedagógiai csoport elsősorban azoknak a pedagógiai terápiás eljárásoknak a fejlesztésén dolgozott, amelyek az EÁI-k (eltérő tantervű általános iskolák) feltételei között alkalmazhatók.” (Mesterházi, 1998. 247. o.)

* Jelen munkánkban szeretnénk köszönetet mondani a program támogatójának: a Fogyatékos Gyermek, Tanuló Felzárkóztatásáért Országos Közalapítványnak, hogy egy éven keresztül működhetett ez a szolgáltatás. Továbbá köszönetet nyilvánítunk Dr. Mesterházi Zsuzsának, aki már évek óta „megálmodta” ennek a rendszernek a hazai bevezetését, és építő tanácsokkal és szakirodalmi ajánlással látott el bennünket. Megköszönjük Nagyné Dr. Réz Ilona segítségét, aki a SZASZOK igazgatójaként idejét ránk áldozva a szolgáltatás egész folyamatában mellettünk állt.

2. Külföldi próbálkozások

Mesterházi Zsuzsa nyomán tájékozódva a gyógypedagógiai nevelés, fejlesztés, segítség a nyugat – európai országokban, (Németországban, Ausztriában) egyre több formában jelenik meg a nem fogyatékos gyermekeket, fiatalokat nevelő iskolákban is. Szakmai területek és az oktatást irányító hatóságok hoznak nyilvánosságra olyan ajánlásokat, ill. rendeleteket, amelyek lehetővé teszik, vagy előírják az iskoláknak, hogy a tanulók fejlesztése érdekében vegyék igénybe a gyógypedagógiai intézményekben felhalmozódott szaktudást.

A külföldi tapasztalatok alapján is „a gyógypedagógiai fejlesztő eljárásokat nemcsak a hagyományos értelemben vett gyermekek fejlesztésére lehet alkalmazni, hanem minden olyan esetben, amikor a gyermeknek, pl. a hallás- és látásészlelés, a beszéd- és kommunikációfejlődés, a tanulási szokások, a mozgás és az értelmi fejlődés, a szociális kapcsolatok kialakulása területén speciális fejlesztő segítségre van szüksége. Ennek gyakorlati megvalósítása érdekében elengedhetetlen, hogy a gyógypedagógus a tanulási folyamatokat rendszeresen diagnosztizálja, és a fejlesztés súlyponti területeit megállapítsa, és ennek alapján tervezze.” (Mesterházi, 1998. 244. o.)

Konkrét tanulás módszertani programmal működő modellek még külföldön sincsenek, ezek létrehozása a mi hazai gyakorlatunkhoz hasonlóan szintén kutató, fejlesztő munka eredménye lesz.

3. A Tanulási Klinika magyarországi előzményei

Magyarországon a század elején Ranschburg Pál megalakította az első lélektani laboratóriumot, amelyet később Schnell János fejlesztett tovább. megszervezte az ingyenes gyermekellátást, amely 1934-ben Gyermeklélektani Intézeté alakult. A gyógypedagógiai ellátásban a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolának kezdetektől fogva kitüntetett és úttörő szerepe volt, és olyan kimagasló szaktekintélyek kezdték el egy holisztikus pedagógiai szemlélet megalapozását, mint Szondi Lipót, Illyés Gyuláné, Lányiné Engelmayer Ágnes.

A mi munkánk a fent említett előzmények után egy pozitív kezdeményezés első szárnypróbálgatásai voltak. Két gyógypedagógiai tanár oligofrén és pszichopedagógiai, valamint mentálhigiénikusi és családterapeutai képesítéssel, sajátos helyzetben kezdte el ezt a munkát. A sajátosságot a mi esetünkben a kísérletre szánt nagyon rövid idő (heti egy alkalommal kétszer négy órát) jelentett.

A Tanulási Klinika módszertani elveinek kidolgozását az is sürgeti, hogy napjainkban egyre szaporodik a különféle tanulási nehézségekkel küszködő gyermekek száma és velük együtt nő a tanítási folyamatban frusztrált pedagógusok aránya is. A megzavart tanulási folyamat külön odafigyelést igényel, annak ellenére, hogy a pedagógiai és pszichológiai módszerek folyamatosan differenciálódnak és fejlődnek a tanítási gyakorlatban egyre nagyobb hangsúlyt kap a gyermekcentrikus megközelítés, ennek ellenére a tanulási problémák nem csökkennek. Ez a jelenség a tanulási zavarok okainak többszem pontú differenciált, multidiszciplináris megközelítésű megértését, feltárását, kiszűrését teszi szükségessé. Ennek a modellnek a kialakítása két irányból lehetséges: vagy a szülők és a pedagógusok részéről a gyermekek tanulási problémái miatti tehetetlenség érzésből fakadó „alulról” jövő kezdeményezésként, vagy központi irányítás mellett, már kidolgozott koncepció szerint.

Elengedhetetlen, hogy egyes szakterületek a legkorszerűbb személyi és tárgyi feltételek mellett nyújtsanak ellátást a rászorulóknak, ez még a pedagógia, gyógypedagógia területén is elengedhetetlen követelmény, azonban sajnos, nem mondhatjuk, hogy egységes integrált ellátási modellben dolgozunk.

Munkánk során számos esetben talákoztunk az ellátások „szórt” formáival, amelyre jól illik a magyar közmondás: „Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal.”

Értelmezésünk szerint a szolgáltatás meghatározása

A Tanulási Klinika program a tanulást segítő, a tanulási folyamatban résztvevő pszichológiai folyamatok és azok feltételeinek fejlesztését célozza meg, elválaszthatatlanul a tanítási – tanulási miliő együttes hatásaitól, s az azt át-szövő interperszonális kapcsolatok (a család, – és az azt körülvevő mikroklíma, valamint az iskola), kommunikációs mintázatainak figyelembevételével.

A szolgáltatás célja

Diagnosztikailag elkülöníteni a tanulási nehézségben, tanulási zavarban és tanulási akadályoztatottságban szenvedő gyermekeket, s a diagnózisnak megfelelően a probléma keletkezésének vizsgálata, a zavarok korrekciója illetve terápiája, valamint a prevenció, a tanulási zavarok megszüntetésére irányuló módszerek kidolgozása tanulási és tanítási szempontból. A komplex szemléletre azért van szükség, mert amíg a személyiséget is többféle dimenzióból

lehet megérteni, addig a személyiség szükségleteire irányuló ellátást is csak holisztikus megközelítésben tudjuk elképzelni.

4. A szolgáltatás elindulásának körülményei

Első lépésként meghatároztuk szolgáltatásunkat. Tájékoztató szórólapokat küldtünk szét a szakértői bizottságoknak és nevelési tanácsadóknak. Nagyné Dr. Réz Ilona a BGGYTF Pedagógiai Szakszolgáltató és Szakmai Szolgáltató Központ (SZASZOK) igazgatónöje a munka elkezdéséről személyesen is tájékoztatta a szakértői bizottságok vezetőit.

Szolgáltatásunkról szórólapon tájékoztattuk a kollégákat, amely a következő információkat tartalmazta:

Igénybe vehetik: szakértői bizottságok munkatársai, gyógypedagógusok, óvodai, általános iskolai, középiskolai pedagógusok, szülők és a közoktatás keretében tanulói jogviszonyban álló gyermekek, fiatalok.

Szolgáltatásunkban nemcsak a hagyományos értelemben vett fogyatékos gyermekek fejlesztését vállaljuk fel, hanem minden olyan esetet ellátunk, ahol a tanulást megalapozó képességek, a tanulási szokások és módszerek, valamint a szociális környezet területén speciális fejlesztő tevékenységre van szükség.

A pedagógiai terápiás tervet a pedagógiai diagnózis alapján készítjük el.

A tanulási nehézséget mutató gyermekek segítésében kiemelt szerepet kap a tanulás elemi pszichikus feltételeinek (észlelés, mozgás, kognitív és kommunikációs képességek, érdeklődés, emóciók és a közöttük elvárható interakciók) fejlesztése.

A pedagógiai munka hatékonysága érdekében számítunk a szülők, pedagógusok kölcsönös együttműködésére.

A szolgáltatás területei:

A tanulási nehézséggel, zavarral és akadályozottsággal küzdő gyermekek, fiatalok és a velük foglalkozó szülők, pedagógusok segítése, amelynek keretében

- módszertani és életvezetési tanácsadást,
- kiegészítő terápiás tevékenységet,
- egyéni továbbképzést,
- tanuló tájékoztatást,
- pedagógiai konzultációt biztosítunk.

A központ munkája folyamatosan fejlődik a terápiás eljárások kidolgozásában és elterjesztésének segítségével.

A szolgálat célja:

- minden gyermek képességeinek, fejlődésének legmegfelelőbb eszközökkel tanuljon,
- az önirányításra kevésbé képes gyermekek számára a tanulási instrukciók érthetőbbé váljanak,
- a figyelemzavart mutató gyermekek megfelelő tanulási környezetének kialakítása,
- a lassú pszichomotoros tempójú és/vagy lassan tanuló gyermekek tanulási folyamatainak részletesebb strukturálása, a tanulási lépések és/vagy tanulási stratégiák kidolgozása,
- modellszerű megoldási módok kidolgozása a tanulási folyamatokban, a tanulási viselkedés segítése,
- az érzékelési-észlelési folyamat teljes körű kihasználása és állandó fejlesztése, a tanulási eredmények esztétikailag értékesebb megjelenítése,
- különböző kommunikációs technikák megtanítása (a metakommunikáció fejlesztése, elektronikus eszközök használata),
- a szakemberek informálása annak érdekében, hogy megfelelő kompetenciával és folyamatosan gyarapodó tudással rendelkezzenek a nehezen tanuló gyerekek nevelésében,
- életvezetési tanácsadás, személyiségfejlesztés.

5. A Tanulási Klinika megvalósításának elméleti lehetőségei

Véleményünk szerint a tanulási zavarokat nem lehetséges csak pedagógiai módszerekkel megoldani, hanem a probléma komplex kezeléséhez a rendszerszemléletű megközelítés nyújthat segítséget. Ehhez viszont több szakember közös együttműködése szükséges. A modellben szereplő „Klinika” tartalmát akarjuk hangsúlyozni, akkor a következő team-re lehet szükség:

- szak – és szakirányú végzettséggel rendelkező gyógypedagógiai tanárok,
- pedagógiai szakpszichológus,
- klinikai szakpszichológus – pszichoterapeuta,
- gyermekpszichiáter, gyermekorvos,
- gyermekneuroológus.

A Tanulási klinikai modellnek bővülnie kell jól képzett pedagógusokkal. Úgy véljük, hogy a kompetencia határok tisztázása érdekében szükséges a társin-

tézményekkel való egyeztetés. Azonban egy előbbrevivő gyógypedagógiai kutatás gyógypedagógiai intézményrendszeren belül is megengedheti a fenti modell kimunkálását.

6. Hipotézisek és igazolásuk

A tanulási probléma megoldásához először az okot szerettük volna feltárni, hogy miért jelentkeznek napjainkban halmozottabban a tanulási nehézségek. Ennek érdekében négy hipotézist állítottunk fel.

- A gyermekek számára intenzíven megnövekedett a tananyag és a követelmény.
- A tanulók helytelen tanulási technikát alkalmaznak (nem tanították meg őket tanulni).
- A tanárok sem az általános iskolában, (továbbiakban *ÁI*) sem az eltérő tantervű általános iskolában, (továbbiakban *EÁI*) nincsenek megfelelően tájékoztatva és felkészítve erre a problémára.
- A tanulási zavar csak tünet, s a tünet háttérben okként magatartási vagy családi probléma áll.

A hipotézisek igazolására két fő szálon vezettük a munkát:

1. Egy célkerületben két céliskolát választottunk ki, ahol összehasonlító méréseket végeztünk a hipotézis négy pontja szerint egy általános iskolában és egy eltérő tantervű általános iskolában egyaránt, szóbeli interjú, kérdőív, tanulási módot vizsgáló teszt segítségével.

Az első hipotézis igazolására szóbeli interjút végeztünk a pedagógus pályán már hosszú időt eltöltött kollégákkal a tananyag és a tankönyvek minőségi és mennyiségi változásairól.

A második hipotézis igazolására tanulási technikát vizsgáló teszt-módszert alkalmaztunk, 20 fő kilencedik és 20 fő tizedik osztályos tanulónál, és a Tanulási Klinikára beérkező eseteknél, Oroszlány Péter: A tanulás tanítása című könyve nyomán.

A harmadik hipotézis igazolására kérdőíves tájékozódást végeztünk a tanárok körében: (az alsó tagozatban és felső tagozatban egyaránt tíz-tíz tanárt kérdeztünk meg az *ÁI*-ban és az *EÁI*-ban.) A kérdések a következők voltak:

- A tananyag leadásán kívül tanít – e tanulás módszertani technikát?
- Ismeri – e a diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia problémakörét, a hiperaktivitás fogalmát?
- Ha ismeri, milyen megoldási módot tud a zavar korrigálására?

- Kitől tud segítséget kérni a nehezen tanuló gyermekek helyzetének megoldásához?

A negyedik hipotézis igazolására az anamnézis felvételekor és a szülőkkal való beszélgetés során gyűjtöttünk információkat.

Ha azt feltételezzük, hogy a négy hipotézis igaz, akkor megoldási módokat kínálunk.

Ha az első hipotézis igaz, a tananyagot és a követelményt nem áll módunkban csökkenteni, de differenciált oktatásra, nevelésre tudunk modellt szolgáltatni.

Ez a hipotézis elsősorban az ÁI alsó tagozatos tanítói körében igazolódott, akik a „tankönyvbőségre” panaszkodtak, amely az iskolák közötti átjárhatóságot is megnehezíti.

Ha a második hipotézis igaz, a helyes tanulási technikát meg kell tanítani az iskolákban.

A tanulási technikát vizsgáló teszt eredményéből kiderült, hogy a legszembevetőbb az elméleti tananyag és az írásbeli feladatok sorrendjében van. Az ÁI és EÁI tanulóinak a zöme előbb készíti el az írásbeli leckét, és csak utána tanulja meg az elméletet (50% illetve 80%). Az 50 kérdés felére helytelen technikát igazoló választ adtak a gyerekek.

Ha a harmadik hipotézis igaz, a tanárokat fel kell készíteni a tanulási zavarral küzdő gyermekek gondjainak kezelésére, megoldására, tájékoztatni kell az iskolákat a segítségkérés területeiről és a különböző segítségnyújtó szervezetekkel való kapcsolatfelvétel lehetőségéről.

Ez a hipotézis igazolódott 100%-osan. Az ÁI és EÁI tanárai egyaránt beismerték, hogy a tanulás külső körülményeire vonatkozó néhány instrukción kívül nem tanítanak tanulási technikát.

Az EÁI pedagógusai tájékozottak voltak a diszfunkciók problémaköréről, és a segítségnyújtás lehetőségeiről, míg az ÁI tanárainak zöme tájékozatlan volt, általában az iskolába kijáró logopédustól vártak mindennemű segítséget.

Ha a negyedik hipotézis igaz, időben el kell kezdeni a problémás tanulók személyiségkorrekcióját, és a megfelelő egészségügyi és szociális szervezetekkel, szakemberekkel való együttműködést.

2. A második szálon vezetett munka: a tanulási klinikai szolgáltatás működtetése volt. A tájékoztatóba foglaltak szerint figyelemmel kísértük, hogy az ambulánsan beérkező esetek mennyire igazolják hipotéziseinket.

A különböző esetek különféle megoldási módjait pedagógiai diagnosztika és terápia szerint csoportosítottuk a felhasznált irodalomjegyzékkel és feladatlapokkal együtt.

7. A Tanulás klinikai szolgáltatásra érkező esetek kiválasztása

Az esetek kiválasztásánál azok a szempontok vezéreltek bennünket, amelyeket a tájékoztatóban tüztünk ki célul. A szórólapok szétküldése után azonban számos jelentkező keresett meg bennünket, és szorosán óránként egymás kezébe adták a kilincset. Így a mennyiség meghaladta az időkereteinket. Azoknál az eseteknél, ahol idő hiányában rövidebb volt a terápia, áthidaló megoldásokat találtunk: A szülőkkal, illetve a tanárokkal való kapcsolattartást szorgalmaztuk, ritkább esetben írásban rögzítettük számukra a további tanulási stratégiát, valamint a jól együttműködő szülőkkal, ún. „vezetett terápiás” technikát alkalmaztunk, amikor a szülő az instrukcióink nyomán elvégezte gyermekével a szükséges tanulási lépéseket.

8. A Tanulás klinikai munka stratégiái

Tartalmi szempontból a probléma megismerésére először minden adatot és dokumentumot összegyűjtöttünk. Megkönnyítette a helyzetet, ha a jelentkező szakértői véleménnyel érkezett, mert ilyenkor egy tájékoztató pedagógiai diagnózis elegendő volt ahhoz, hogy az adott osztályfok követelményeinek megfelelően adjunk feladatot a gyermeknek. Amennyiben a probléma megkívánta egyéb diagnosztikai eljárást is alkalmaztunk, például a diszlexia feltárásához szükséges gyógypedagógiai pszichológiai módszereket. A rossz tanulási technika feltárására, kikérdező módszert, tanulási stílust vizsgáló tesztet alkalmaztunk.

Ezután következett a terápia, valamint a tanulási stratégia felállítása.

A gyermekek hozzánk kerülésének a tanulsága: annak ellenére, hogy korábban a gyermekek többoldalú kivizsgáláson vettek részt, és több diagnózissal is rendelkeztek, mégis hozzánk vetődtek, mert a diagnózisok mellett nem kaptak konkrét segítséget.

A beérkező problémák megoldására leggyakrabban a következő pedagógiai-pszichológiai tevékenységeket végeztük:

- személyiség korrekció,
- diszlexia terápia,
- részképességek fejlesztő programjai,
- diszkalkulia terápia (számítógépes fejlesztő programok használata, irodalom ajánlása),
- tanulási- és tanítás módszertani tanácsadás.

Kiemelnénk a tanulás módszertani tanácsadást és a helyes tanulási technikák megtanítását, mert ezt kivétel nélkül minden gyermeknél szükséges volt kia-

lakítani. (a külső iskolákban végzett munkákkal együtt ez több mint 100 esetet jelentett). Előfordult, amikor a gyermek tanítójával együtt jelentkezett szolgáltatásunkon és közös konzultációval alakítottuk ki a tanuló számára optimális tanulási technikát, tanulási stratégiát.

Egyik csúcsméreményünk volt egy speciális szakiskolás tanuló, aki végigbukdászta az általános iskola nyolc osztályát, és önszántából jelentkezett a szolgáltatásunkra, mert úgy érezte, valami „mást” kellene tennie, mert eddig sorozatosan csak kudarcok érték. A tanulási technika lépésről-lépésre való megtanulása akkor hozta meg nála igazán az eredményt, amikor a fiú önként vállalt korrepetitorként, átadta osztálytársának a frissen tanult tudományát. A tanítva tanulás végül is egy tiszta jeles félévi bizonyítvánnyal zárult, amelynek fénymásolatát arany szalaggal átkötve kaptunk meg ajándékba a tanulótól. Ezt az esetet részletesen is bemutatjuk.

Anamnézis

K.B. 17 éves fiú családjának három gyermeke közül a legkisebb. Az anya elhagyta a családot és az akkor még csak néhány éves gyermekeit. Az apa gondoskodó szeretettel egyedül nevelte fel mindhárom gyermekét. Bálint születési körülményei és fejlődése problémamentes volt. A gondok az iskolában kezdődtek: nehezen írt, olvasott, tanulási ideje rendkívül hosszúra nyúlt, és nyarait teljesen igénybe vette a kötelező irodalmak olvasása. Ő mindig igyekezett megfelelni az elvárásoknak, de az iskola soha nem értékelte igyekezetét, tanáraitól elmarasztalást kapott, társai pedig csúfolták. Egyetlen öröme az evés maradt, ami jelentősen megnövelte kilói számát.

Bálint, amikor Tanulási Klinikánkon jelentkezett, elhatározta, hogy szakiskolai tanulmányaival új életet fog kezdeni, ehhez szeretne segítséget kérni.

Pedagógiai diagnosztikájának eredménye: diszlexia, diszgráfia, helytelen tanulási technika, fejletlen hosszútávú memória, önbizalomhiány.

Terápia: önbizalom helyreállítása, helyes tanulási technika kialakítása, hosszútávú memória fejlesztése, diszlexia-, diszgráfia terápia.

Eredmények

Bálintnál az egészséges életmód-tanácsok betartása látványos súlycsökkenést vont maga után. Nevének kezdőbetűivel pozitív értékeket hordozó tulajdonságokat gyűjtött magáról, végül pedig helyreállt önbizalmával alkotott egy „önbecsülési” nyilatkozatot.

Rossz tanulási technikája, az Oroszlány Péter nyomán összeállított kérdés-sorozatból vált nyilvánvalóvá, melyet lépésről lépésre javítottunk. Az új technikával és a memória-tréningek segítségével tanulmányi eredménye javulni kezdett.

A diszlexia, diszgráfia terápiák, gyorsolvasási és látószögnövelő gyakorlatok eljuttatták Bálintot arra a szintre, hogy kezdte örömet lelni az olvasásban. Azt tapasztalta, hogy a számára érdekes témákat sokkal gyorsabb tempóval olvassa, és könnyen megérti azokat. Szító I. tanulási stílust vizsgáló tesztje segítségével újabb sikeres lépéssel jutott előbbre. A lényegkiemelés és jegyzetelés helyes módszerének elsajátításával könnyebben tanult, és egyre nagyobb igényt érzett újabb ismeretek szerzésére, könyvtári búvárkodásra. Bálint úgy fogalmazta meg tanulási sikerét, hogy, olyan, mintha kinyílt, kitarult volna előtte, egy számára eddig ismeretlen világ.

A tanítás- és tanulás módszertan kidolgozott, összegyűjtött gazdag tapasztalatanyagát tervünkben áll könyv formájában közzétenni, hogy minél többen hozzáférhessenek a nevelők, szülők és gyermekek egyaránt.

Amennyiben a probléma megkívánta, felvettük a kapcsolatot a gyermek orvosával, szüleivel, tanáraival, a Pedagógiai kabinettel, és a gyermekvédelmi szakemberekkel. A tanulók többségénél nélkülözhetlenné vált a kölcsönös konzultáción alapuló, egyrészt pedagógiai, másrészt családterápiás együttműködés.

Ha szükséges volt kölcsönösen konzultáltunk egymással, vagy indokolt esetben elirányítottuk a tanulót, speciális problémáját feltáró komplex vizsgálatra. A szülőket pedig egy-egy családi intervencióval hozzásegítettük a probléma továbbgondolásához.

Ha a kompetenciánk határait meghaladó problémával talákoztunk, igyekeztünk kapcsolatot teremteni a tanuló fejlődését legjobban szolgáló intézménnyel.

A pedagógiai megközelítésű működés feltételei:

- a gyógypedagógia és pedagógia területén széles látókörrrel és nagy gyakorlattal rendelkező szakemberek,
- megfelelő méretű terem, amelyben bizonyos mozgások végezhetőek a téri orientáció fejlesztéséhez,
- korszerű fejlesztő eszközök,
- számítógép fejlesztési programok számára,
- pedagógiai vizsgáló tesztek,

- könyvtár az ajánlott szakirodalom bemutatásához, kölcsönzési lehetőség a nevelőknek, szülőknek, gyerekek egyaránt.

Abban az esetben, amikor a tanulási zavar, a diszharmonikus családi miliő tüneteként jelentkezett, a következő terápiás lépéseket alkalmaztuk:

1. Felmérő, feltérképező szakasz, amelynek módszere: anamnézis felvétel, exploráció, első interjú.
2. Terápiás szakasz. Feltételei:
 - megfelelő bizalmi kapcsolat kialakítása a klienssel (családdal),
 - a keretek tisztázása: időpont, várható órák száma, a foglalkozásba való beleegyezés mind a gyermek, mind a szülő részéről A terápiával kapcsolatos elvárások és célok megfogalmazása az index-páciens vagy családja részéről,
 - a kapcsolati dinamika szempontjából a foglalkoztató pedagógus – terapeuta saját érzéseinek (siker, kudarc, frusztráció) folyamatos megélése során, ha ezek az érzések nehezen feldolgozhatók, akkor külső szupervízió kérése indokolt.
3. Lezáró szakasz: – a terápiás helyzetből való leválás elősegítése.

A gyermekben a „TE KÉPES VAGY” elv erősítése a gyermeket tanító pedagógusban és családjában a „TI HATÉKONYAK VAGYTOK” attitűd ébresztése.

A mentálhigiénés megközelítés feltételei

Elsősorban a pedagógus és terapeuta személyisége, olyan mentálhigiénés végzettségű gyógypedagógus vagy tanár, aki jártas a személyközi kapcsolatok alakításában és segítője, facilitálója tud lenni a gyermeknek és családjának, továbbá kapcsolatot tart fenn a gyermek tanáraival.

Szükségesek pszichodiagnosztikai tesztek, szemléltető eszközök. Egy újrarendülő tanulási klinika esetén ajánlatos a kommunikációs hatások mérésére és a kiképzés illetve a szupervízió miatt, videó használata.

9. A lélektani háttértényezők szerepe a Tanulási Klinikán megjelent esetek kapcsán.

A problémakör, ami szinte mindenkinél megegyezett: a tanulási zavar volt. Ettől többnyire a szülők jobban szenvedtek, mint a gyermekek. Jó, (közepes és jó) minőségű tanulók is bekerültek, akiket szüleik úgy értékelték, hogy nem teljesítenek eléggé.

Azonban a kép nem volt ilyen egyszerű. Ismertetjük a főbb problémaköröket:

- Két esetben szinte SOS segítséget kértek olyan szülők, akiknek a gyermekük Down-szindrómás volt. A kérés az egyik esetben arra irányult, hogy miként lehetne a legmegfelelőbb beiskolázási formát megtalálni, a másik esetben a gyermek negativisztikus magatartása mellett az értelmi képességet fejlesztő programra irányult. A szülő azonnali gyors segítséget szeretett volna kapni (a gyermekkel párhuzamosan a helyi nevelési tanácsadó logopédusa foglalkozott). Már az anamnézis felvétel és a családdal együtt történő foglalkozás során nyilvánvalóvá vált, hogy elsősorban az anya szorongására és az ezt elfedő passzív agresszióra kellene elsősorban odafigyelni, valamint a család jelenlegi érzelmi beállítódásával és a gyermek fogyatékoságával való megbékéléssel kellene elsősorban foglalkozni, mert csak ez nyitna utat a gyermekhez, ez lehet az alapja a további pedagógiai fejlesztésnek. Az anyák mindkét esetben a szüléssel kapcsolatos félelmeikről számoltak be, több gyermeket nem szeretnének. Mindkettőjük számára feltáró pszichoterápiát javasoltunk és egy a koragyermek-anya kapcsolatokkal foglalkozó szakember nevét és elérhetőségét is megadtuk.
- Egy esetben szintén középsúlyosan fogyatékos kisfiú szülei kerestek meg bennünket szintén konkrét programot várva. (Előzőleg már minden számottevő helyen megfordultak.) A probléma, ami miatt jöttek, az volt, hogy kisfiúk kb. két hónapja tartó békíthetetlen sírását nem tudták enyhíteni. Az anya rendkívül katonás attitűdöt mutatott, az anamnézis felvétele alatt végig jegyzetelt. Meg is kellett jegyeznünk, hogy valójában ki kontrollál kit. A gyermekkel az apa volt GYES-en. Az anya nem is akart részt venni az anamnézis felvételben, úgymond a férje többet tud a gyermekéről, mert ő van vele otthon. A gyermek tünetét hospitalizációs ártalomnak is fel lehetett fogni. Nála is csak a szülők megnyerésével és az anyai attitűd lépésenkénti átmunkálásával lehetett volna eredményt elérni.
- Három esetben olyan szülők jelentkeztek, ahol leánygyermekük nem teljesített az általuk kívánt színvonalon. Közülük két esetben a gyermekek magániskolába és mindhárom esetben az egész hetüket átfogó különórákra jártak. További panasz volt két esetben, hogy a gyermekek nem önállóak és nincs önbizalmuk. A szülők tőlünk további megszorítást, és foglalkozást, s ezzel egyben rejtetten további kontrollt vártak el. Extrém esetben a túlkontrolláló szülői attitűdöt a gyermekbántalmazás egyik formájának is felfoghatjuk.
- Az egyik kislánynál a szülő elmondása szerint a meglassult tanulási folyamatot kényszeres tünetképződésnek is fel lehetett fogni, különösen akkor, amikor az anya a gyermek mosakodási és öltözködési szertartásáról is beszámolt. Ők voltak azok, akik a következő megbeszélte időpontban nem jöttek vissza. Remélhetőleg fognak találni a családi elvárásoknak megfelelő „elég jó terapeutát”, aki hatékonyan tudja kezelni a kislány és családja prob-

lémáját. Ennek a kislánynak a feltáró pszichoterápiája pillanatnyilag nem illeszkedett a mi profilunkba. Ha elfogadták volna a felkínált segítséget, akkor a gyermek számára a további szakember keresést is le lehetett volna rövidíteni.

10. Esetismertetés

A probléma: A 11 éves Norbertet édesanyja önszántából hozta szakszolgáltatunkhoz egyre súlyosbodó magatartási problémái, és ezzel párhuzamosan jelentkező iskolai teljesítmény romlása miatt. A szülők különösen azt vélték aggasztónak, hogy Norbert rendkívül agresszívvé vált az iskolában, és otthon a testvéreivel szemben is. Testvéreit üldözi, az iskolában összeférhetetlen, agresszivitása időnként fojtogatássá fajult. Ezzel a viselkedéssel szemben a szülők és a pedagógusok tehetetlenné váltak.

Norbert sorozatos kudarcainak megértéséhez két forrásra támaszkodhatunk. Egyrészt az anamnézis felvételre, ahol nemcsak a Norberttel kapcsolatos adatokra derült fény, hanem láthatóvá vált az a belső konfliktus is, amely ekkor nyomasztotta. A másik forrás az apa részéről egy spontán, nem a mi kérésünkre készült írásbeli „vallomás”, amely arról tudósított, hogy milyen érzelmi megterhelést jelent számára gyermeke „nem elfogadása”. Ezeknek a tényeknek a tükrében pontosabb képet kaptunk Norbert problematikájáról.

Az anamnézis felvételen mindkét szülő jelen volt. Norbert a család első gyermeke, rajta kívül még két öccse van, Márk (7 éves) és Márton (5 éves).

Norbert születését nem várták. Az apa saját családjában „egyke” volt, s abban az időben amikor felesége terhes lett, nem kívánta még gyermeke születését. Az anya saját érzése szerint is, gyermeke „hat-héttel előbb jött” a világra, mint azt az akkori munkája megengedte volna.

Mindezek ellenére a terhesség és a szülés zavartalanul zajlott. Norbert rövid ideig szopott, mert az anyának kevés teje volt. Az első megrázkódtatást a család számára azt jelentette, hogy három hetes korában kivették a gyermek egyik heréjét. Kihangosítottuk ezt a jelenséget, s az anya ekkor sírva elmondja, hogy nagyon sokat gondol erre a dologra, hogy miként lesz férfi a fiából, aki meg tudja állni a helyét.

Norbert magatartás-problémái nem új keletűek, már az óvodás korban is jelentkeztek. Az általános iskolában pedig egyre erősödött kiszámíthatatlan magatartása. Ezzel párhuzamosan az iskolában inkább perifériára szorult, úgy vált magányossá, hogy társai kiközösítették. Amikor a család Norbert ügyén segítséget kért, látható volt, hogy a család is krízisben van. Az apa, akinek az iskolai végzettsége érettségi volt, raktárosként dolgozott. Éppen ebben az

időben bocsátották el az állásából, és munkanélküli segélyen volt. Az anya könyvtár-magyar szakos gimnáziumi tanár, de hogy megtarthassa az óráit, egyetemi végzettséget kellett szereznie, és jelentkezésük ideje alatt az ELTE-n tanult. Ezek ismeretében megpróbáltuk visszajelezni a családnak, hogy jelenlegi státuszuk komoly feszültség forrása lehet, mind az anya, mind az apa szempontjából. Azt szerettük volna elérni, ha tudnak azokról az érzésekről beszélni, ami a kettejük munkahelyi helyzetét, és ezzel együtt a kettejük viszonyát érinti. Úgy tűnt, hogy ezzel az intervencióval sikerült a nagyon hosszú ideje fennálló kommunikációs zárlatukat, ha nem is oldani, de facilitálni.

Ennek a helyzetnek a kapcsán meg lehetett érteni, hogy mekkora nyomás van Norberten, ha otthon a következő „parancsokat” kapta, amely egészen addigi „életstílusukat” megszabta: „nektek fiúknak tanulnotok kell, mert különben úgy jártok, mint apátok”. Az anya saját magának a következő instrukciót adja: „Meg kell felelni, mert különben tönkremegy a család”.

Amíg ezeket a dolgokat tártuk fel, az anyát mélyen megrendítette a sorsuk. Az ülés alatt hagyta, hogy érzelmei megjelenjenek, sokat sírt. Az apa nehezen oldódott, de végül is úgy nyugtázta a beszélgetést, hogy jól esett beszélni neki ezekről a problémákról.

Az apa naplója

Másik szokatlan forrás, amit Norbert helyzetével kapcsolatosan felhasználhattunk, az apa írásbeli vallomása volt. Amíg a pszichológiai kutatások az anya-gyermek kapcsolatot helyezték reflektorfénybe, addig az apák gyemekeik iránti érzéseiről kevésbé esett szó. Ezért tartjuk különlegesnek az apa részéről, a számunkra kérdés nélkül átadott anyagot. Részleteket idézünk belőle:

„Leírom gondolataimat Norberttel kapcsolatosan, amelyeken mostanában sokat töprengek. Az ő „különlegessége”, öntörvényűsége, kezelhetetlensége nem mai keletű. Hogy pontosan mikortól datálható, azt nem tudom, már az óvodában is egy kicsit külön volt... Mint már írtam eléggé öntörvényű gyerek, szinte falakat épít maga köré, éppen ezért nagyon nehéz vele kommunikálni. Ugyanakkor látom rajta, hogy mérhetetlen szeretet-éhség van benne, amit nem mindig kap meg, őszintén bevallva tőlem sem. Hogy ilyen a természete, abban vastagon benne vagyunk mi is, legalább is véleményem szerint. Kiskorától kezdve, talán két és fél éves volt, sokszor kikapott, például, mert nehezen szokott rá a bilizésre, meg még mások miatt is. Visszagondolva legtöbbször igazságtalanul és fölöslegesen (egyébként még most is bepisil), véleményem szerint egyértelműen pszichés okok miatt. Sok szidást kap emiatt. Fölöslegesen, mert semmit nem értünk el vele. Leginkább tehetetlen, dühöd

ellenkezést váltott ki belőle. A sérelem, ami az évek során érte, és az indulat, ami felhalmozódott benne, ami biztos, hogy hozzájárult az öntörvényűséghez, és az önmaga köré épített falakhoz. Az iskolában tanárai szerint a tanulásban annyira akar bizonyítani magának és másoknak is, hogy az szinte görcsössé teszi, pedig szerintem nem rossz képességű gyerek csak több szeretetet és törődést igényel, amit itthon nem mindig kap meg... A karácsonyi szünet előtt a tanítónő elmondása szerint egy teljesen hétköznapi, szokványos összezőrdülés volt az egyik osztálytársával, amitől Norbert annyira bedühödött, hogy elvesztette az önuralmát és fojtogatni kezdte ezt a fiút, alig lehetett megfékezni. Ekkor tényleg megrémültem, és őszintén mondom, félek is. Félek, mert gondolataimban az jár, hogy mi jöhet ezután. De elszorult a szívem – és nem szeretném, ha ez itt érzélgősségnek tűnne, amikor este és másnap reggel itt ült az ágy szélén és sírt, hogy őt mindenki bántja, csúfolja, nincs barátja és nem szereti senki. Talán a hosszú idő alatt felhalmozódott keserűség és indulat ebben a cselekedetében tört robbanásszerűen a felszínre, és lehet, hogy érezte, ez már komoly dolog. De biztos vagyok benne, az ő gondolataiban ez úgy fogalmazódik meg, minden és mindenki ellene van, senki nem érti meg őt.”

A napló ismeretében feltárul előttünk a családi dinamika, látjuk a büntudattól vezérelt szorongó apát, aki továbbadja fiának a büntudatot, Norbertben további szorongást és agressziót indukálva.

Pedagógiai-pszichológiai diagnózis: Figyelemzavar – hiperaktivitás rendellenesség. Részképesség gyengeség, elsősorban a vizuális emlékezet és a tagolás területén. Szerialitásban mutatkozó gyengeség (amely a matematikában okozott problémákat).

Háttértényezők: E mögött a tünetegyüttes mögött a fent feltárt háttér állt. A tanulási klinikai munkánk során ezzel az esettel azt szeretnénk demonstrálni, hogy csak akkor nyújthatunk hatékony segítséget, ha nemcsak a tünetekre koncentrálnunk, hanem mint ebben a komplex esetben is, ahol a tanulási zavar hátterében negatív érzelmi viszonyulás áll, mind a gyermek, mind a szülő részéről, ott a pedagógiai módszerek mellett egyfajta „érzelmi újratanulás” is szükséges, nemcsak az index-páciens, hanem a család számára is.

Napjainkban egyre inkább előtérbe kerül az érzelmi élet és az érzelmi intelligenciával foglalkozó szakirodalmak száma. Ezek közül D. Golemann-ra hivatkozunk, aki felhívja a figyelmet, a mi speciális témánk szempontjából, a tanulás, az emlékezet és az érzelem viszonyára (Golemann, 1997). A pozitív érzelmek fokozzák a teljesítményt és „boldog” hangulatot keltenek, míg a negatív érzelmek, mint Norbert esetében is a figyelem zavarra és agresszió kifejezésére terelik a figyelmünket. Ha egyéb más organikus ok nem merül fel

a diagnózis során, akkor érdemes a háttértényezők között a családi kontextusban meghúzódó empátia és érzelmi hiányt keresni. (Végül, de nem utolsónak sorban a pedagógusok attitűdjének vizsgálata is fontos.)

Pedagógiai terápia: Norbert terápiáját két párhuzamos szinten végeztük. Az egyik szálon egy egyéni pedagógiai fejlesztő programot kínáltunk, amely során először a kisfiú egészséges önbizalmának megteremtésére törekedtünk, és énképét pozitívan erősítettük meg. Majd a beidegzett rossz tanulási technikát felcseréltük egy hatékonyabb és sikeresebb modellel. Végül pedig a meggyengült részkapességek fejlesztő tréningprogramja következett. Norbert abszolút negatív énképét tükrözte, hogy amikor azt a feladatot kapta, hogy mondjon nevének betűiből pozitív tulajdonságokat, egyetlen egyet sem tudott mondani. Hosszas segítség után születtek meg a pozitív, jó tulajdonságok. Norbertet megkértük, hogy vezessen egy kis naplót, amelyben egy-egy kiválasztott, számára negatívan megélt tulajdonságát osztályozza naponta (ez a mi titkunk volt, és szülei kontrollja nélkül végezte). Minden héten találkoztunk egyszer, és nagy öröm volt számunkra, amikor „vissza nem ütésből” végre négyest tudott adni magának az előző hétre átlag-jegynek. Azt mondta: „Tesék elhinni, nem volt könnyű!” Norbert érzékeny volt a humán tantárgyak iránt, szépen olvasott és szavalt. Felvettük a kapcsolatot tanítójával és javasoltuk, hogy próbálja ezen a téren sikerekhez juttatni. Két hónap múlva Norbert szavalóversenyt nyert, és apja meghatottan újságolta, hogy milyen boldog volt, és örült volna, ha mi is látjuk, milyen ügyes a fia. Jó érzés volt megtapasztalni, hogy a szülő rácsodálkozott, korábban „agyonszidott” gyermekére. Mivel Norbert zenét is tanult, ezért időnként hangszert is vittünk a foglalkozásokra és énekeltünk, zenéltünk együtt és egymást felváltva is. A zene gyógyító, feszültségoldó ereje is segített bennünket. A Flaccus Kiadó: Gondolkodás és viselkedés alakítása, Etika tankönyvsorozat tanmeséi és helyes értékrendhez segítő fejezetei szintén pozitív irányba terelték a személyiség fejlődését. A foglalkozások idejének egyik felében történt a személyiségkorrekció, a másik felében pedig a helyes tanulási technika kialakítása (előzetesen a hibákat feltárva), majd a módszeresen egymásra építő meggyengült részkapességek fejlesztése következett feladatlapokkal és Faragó Ferenc tanár által javasolt számítógépes fejlesztő programokkal.

Családterápia: A másik szál pedig a családdal folyó rendszerszemléletű családterápiásan orientált munka volt, amelyet már az első találkozáskor is alkalmaztunk. Az anamnézis felvétel mindkét szülő jelenlétében folyt, a szülőkkel egy alkalommal beszéltünk Norbert nélkül, majd pedig az egész családdal, közös intervencióra került sor, összesen öt alkalommal. Az utolsó alkalommal kértük, hogy a család minden tagja jelenjen meg. Az utolsó ülésen egy „élő családi fotót” készítettünk, ahol Norbert állíthatta be a családtagokat.

Ebben a képben magát szülei közé tette, és kistestvérét, anyjától legtávolabbra helyezte. Amikor megkérdeztük, hogy ki milyen érzéseket élt át ebben a helyzetben, akkor az anya sírva kérdezte: „Miért vette el tőlem a kicsi fiamat?” Ezek után olyan közös képet készítettünk, amelyben mindenki jól érezte magát, így kerültek a gyermekek közösen a szülők közé, úgy, hogy a szülők is érinthették egymást. Ezen az ülésen közös gyurmázást is végeztünk mind a három gyermekkel. Norbert oszlopokat gyártott, amelyeket golyókkal be lehetett venni. Márk egy tavat készített csúszdával, ahol mindenki jól érezheti magát. Az öt éves Marci egy faágra fészket helyezett, s bele madarat tett, közben végig arra vigyázva, hogy a madár ki ne essen a fészekből. (A három kép pontosan kifejezte a gyermekek akkori lelkiállapotát.)

Norbert és a család közérzetének javulásával párhuzamosan, látványosan javultak a gyermek tanulmányi eredményei is (Epstein-Bishop).

11. A gyermekekkel való foglalkozás során nyert tipikus tapasztalatok

Jelenség szintjén megemlítendő, hogy a jómódú, (vállalkozó) szülők gyermekük értelmi hiányosságait magániskolákban látják kompenzálhatónak. Emiatt a gyermek csak későn jut megfelelő speciális segítséghez, így akár évekre visszamaradhat a fejlődése.

Mivel a szülők már nagyon sokfelé jártak mire hozzánk kerültek, így a nálunk való első jelentkezéskor hangvételük vádló, védekezésük projektív jellegű volt, amely az őket fogadó szakemberre irányult. Ezt a viszonyulást az évek alatt elszenvedett sok frusztráció és az ezt kísérő agresszió magyarázza.

A szülőknek akkorra fogyott el a türelmük, mire hozzánk értek. A gyermekükkel való empátiára már alig képesek szülők inkább abban vártak megerősítést, hogy gyermekük képezhetetlen, javíthatatlan, annak ellenére, hogy ők már mindent megtettek érte. Ez az álláspont azért volt fontos számukra, mert csak így volt feloldható felhalmozódott büntudatuk. Tőlünk elsősorban más szakterületeken, például az egészségügyben megtapasztalt hierarchiából fakadó „kinyilatkoztatást” (ítéletet) szinte jobban igényelték, mint a saját problémára és a saját érzésekre való odafigyelést.

Azok a szülők akik nehezen képesek az intimitásra és a gyöngédségre gyermekükkel, a külső szemlélő számára túlvédő attitűdöt mutatnak. Ők azok, akik szoros szimbiózisban élnek gyermekükkel, amely grammatikai szinten is megjelenik. Így beszélnek: „rossz jegyet kaptunk”, „már megint beteges voltunk”.

A gyermek problémájában nagyon sokszor megjelent a szülő azonos életkorában előfordult tanulási problémája, vagy esetleg pszichoszomatikus tünetképződése (időzített krízis).

Érdekes jelenség, hogy a családban előforduló tanulási zavarra egyfajta családi mítoszképzés alakult ki.

Ahol a tanulási zavar háttérében kezdettől fogva meglévő organikus háttérű értelmi fogyatékoság, vagy más funkciózavar, diszgráfia, diszkalkulia, dislexia áll, ott a kompenzációs lehetőségek behatároltabbak, bár ezen a területen is újabb és újabb hatékony indirekt módszereket tudunk alkalmazni. Minden esetben jelentősen hozzájárult a zavar korrigálásához a helyes tanulási technika megtanítása. Sokkal jobbak az esélyeink ott, ahol egy korábban jó teljesítményű gyermek visszaesését próbáljuk korrigálni. Ezen esetekben ugyanis csak ritkán fordul elő kezdődő organikus betegség vagy pszichotikus zavar, a teljesítményromlás háttérében olyan pszichogén okok állnak, amelyek a családi rendszer elemzésével és terápiájával gyorsan megszüntethetők.

12. Összefoglalás

Tanulmányunk végén szeretnénk hangot adni annak a ténynek, hogy tapasztalatunk alapján nagy igény mutatkozott a Tanulási Klinika szolgáltatásai iránt. Munkánk során egyértelművé vált a tanulásmódszertan és a tanulási technikák tanításának a hiánya. A fenti modellben működő Tanulási Klinika fontos hiánypótló szolgáltatás lehetne a napjainkban egyre több tanulási zavarban szenvedő gyermekeknek és családjaiknak egyaránt.

Kutató munkánk kezdetén először annak az okát szerettük volna feltárni, hogy miért jelentkeznek napjainkban halmozottan a tanulási nehézségek. A probléma megragadására négy hipotézist állítottunk fel, amelyek segítettek abban, hogy megértsük a tanulási problémák mibenlétét.

Az első hipotézis szerint, mivel a tananyagot és a követelményt nem áll módunkban csökkenteni, a differenciált oktatásra, nevelésre tudunk modellt szolgáltatni.

A második hipotézis szerint a helyes tanulási technikát meg kell tanítani az iskolákban.

A harmadik hipotézis alapján szükséges a tanárok felkészítése a tanulási zavarral küszködő gyermekek gondjainak kezelésére, megoldására, valamint tájékoztatni kell az iskolákat a segítségkérés területeiről és a különböző segítségnyújtó szervezetekkel való kapcsolatfelvétel lehetőségéről.

A negyedik hipotézis szerint különösen nagy hangsúlyt kell fektetni a tanulási problémák prevenciójára, különös tekintettel a korai fejlesztésre és a gon-

dozás elkezdésére. A pedagógusképzéstől és/vagy továbbképzéstől pedig elvárható, hogy a fent vázolt problémák megoldására kompetens szakembereket képezzenek.

A szakszolgálatban végzett munkánk a szakmai szolgáltatásban is meghozná a gyümölcsét, a kollégák folyamatos tájékoztatása és a módszer továbbadása révén.

Megkönnyítené az oktatás helyzetét, ha a pedagógusképzésben általánosan bevezetnék a tanulás tanításának módszertanát. Ezért bízunk benne, hogy az egyéves kísérlet után lesz folytatás. Elképzelésünk szerint célszerű lenne regionálisan működő Tanulási Klinika hálózatot létrehozni, amelyek segítenének megoldani a tanulási zavarral küszködő gyermekek problémáját az egész országban. Szükség volna egy olyan továbbképző hely megteremtésére is, ahol a szülő, gyermek és a pedagógus is komplex segítségnyújtásban részesülhetne, s nemcsak a diagnózis megállapításáig jutna el. A Tanulási Klinika multidiszciplináris és rendszerszemléletű megközelítése és megszerzése hatékony segítség lehetne erre. Úgy legyen.

Irodalom

- EPSTEIN N.B. – BISHOP D.S. *Problémacentrikus rendszerelméletű családterápia kézirat*, Kiadja: az MPT Pszichoterápiás Szekciója. (Évszám nélkül)
- GOLEMANN D.: *Érzelmi intelligencia*, Háttér Kiadó, Bp. 1997.
- LÁNYINÉ ENGELMAYER ÁGNES: *Értemi fogyatékosok pszichológiája*, BGGYTF Bp. 1996.
- DR. MESTERHÁZI ZS.: *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*, BGGYTF tankönyve, Bp. 1998.
- DR. MESTERHÁZI ZS. (szerk.): *Diszkalkuliáról-pedagógusoknak*, BGGYTF Bp. 1996.
- DR. MESTERHÁZI ZS.: *A „Tanulási Klinika” program, a tanulási problémák megelőzéséért, enyhítéséért, – gyermekeknek és pedagógusoknak*, Gyógypedagógiai Szemle, XXII. 94/2.
- OROSZLÁNY P.: *Tanulásmódszertan*. AKG Kiadó. Bp. 1991.
- OROSZLÁNY P.: *Könyv a tanulásról*. AKG Kiadó. Bp. 1994.
- OROSZLÁNY P.: *A tanulás tanítása*. Tanári kézikönyv. AKG Kiadó, Bp. 1994.
-

A dadogás képi megjelenítése

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 2002. január 12.)

Bevezetés

Általában a kezelés elején fogalmazzák meg a dadogók azt, hogy mit jelent számukra ennek a jelenségnek a megélése. Ehhez képi hasonlatokat is használnak. Dolgozatunkban ezekkel a hasonlatokkal, a dadogás képi megjelenítésével foglalkozunk.

A képi megjelenítés helye az első explorációk ideje, amelyeket a kezeltek önmaguktól fogalmaznak meg. Ez egy gondolati-indulati folyamat lezárásaként jelenik meg, akkor amikor a dadogó panaszait érzékeltető adatok, jelek már elfogytak. Ezt követően jelenik meg utolsóként a fájdalmas élményt legjobban közvetítő, kifejező képi hasonítás.

A kezelői gyakorlat tapasztalatához tartozik az is, hogy nem mindenki használja ezt a képi megjelenítést, igaz, hogy ezek száma nem nagy. Ilyenre azok köréből számíthatunk, akik a dadogást nem akadályozó élményként élik meg. Vannak ugyanis olyan dadogók, akik panaszaikban jót látnak, mert az számukra előnyös, hasznos (pl. „az emberek felfigyelnek rám, kedvezőbb elbírálásban részesülök, környezetemtől gyengédséget – szeretetet kapok”). Ezekben az esetekben a panaszoknak „haszonra történő átváltásáról van szó (ez más kórképeknél is előfordul), a személy részvétet, előnyöket, hasznot vár el a tünetekből adódó lelki hiányokért (betegségelőny jelenség). Ez a megítélés a kezelésben részesülő dadogóknál nem hosszú ideig áll fenn, akkor számíthatnak szemléleti változásra, amikor a kezelésben az új gondolkodási móddal megszerzett első, önálló eredmények jelentkeznek.

A vizsgálat adatai

Dolgozatunkban az 1997 és 2001 között, az általunk kezelt dadogók anyagából 24-et használtunk fel. Életkor 17 és 34 év között van, a nem szerinti megoszlás: 19 férfi és 5 nő. Tanultsági fok: középiskola, egyetemista, egyetemet végzett.

A panaszok legalább 10 éves anamnézisűek. A dadogás minden esetben 3-4 éves kor környékén indult, tehát un. fejlődéses dadogásról van szó: a

dadogás a kora gyermekkortól indulva áll fenn, így az a személyiségbe beágyazva, szervülve „nő”, van jelen minden fejlődési, érési időszakban, átszöve így a gyarapodó, érő ember egész lényét.

Minden dadogó egy képi megjelenítést használt az első vagy második exploráció során (21-en az elsón, 3-an a másodikon).

A dadogás képi megjelenésének bemutatása

A képi megjelenítés elhangzása után minden esetben megkértük a kezeltet, hogy magyarázza is meg, mit jelent a hasonítás. A magyarázat szó szerinti leírás.

1. „Félszárnyú repülő”

„Szeretnék úgy menni, cselekedni az életben, mint a kétszárnyúak, de nem tudok, mert hiányzik a másik felem, ezért esélytelen vagyok a szárnyalásra, amire mások, a kétszárnyúak képesek”.

2. „Az úton egy megkerülhetetlen sziklatömb”

„Ahol menni szeretnék, mindenütt, egy számomra megkerülhetetlen akadály, sziklatömb van, emiatt állok, és nincs más út a továbbhaladásomhoz”.

3. „Egy kattogó, rossz szerkezet”

„A dadogás olyan, mint egy rossz, elakadó – kattogó, állandóan elromló, nem működő szerkezet, mindig leáll”.

4. „Lábainál összeláncolt ember”

„A dadogó nem tud menni, haladni, mert a láncok akadályozzák mozgásában, ezért mindig, mindenkor akadályozott”.

5. „Süllyedő hajó”

„Tehetetlen, irányíthatatlan tömeg a vízen, egy léket kapott süllyedő hajó, nincs esélye, hogy fennmaradjon, elsüllyed”.

6. „Bezárt szoba”

„A dadogó egy sötét, fényt alig adó helységben van, ahonnan szeretne kijönni a fényre, de nem tud, nem találja a kijáratot”.

7. „Leszakadni készülő híd”

„A dadogó egy rossz pilléreken nyugvó hídon áll, amelyik jobbra-balra dől, nem tudom mikor szakadok le, szeretnék róla mielőbb lejönni, de nem tudok”.

8. „Ez egy rossz út”

„Tudja a dadogó, hogy az út ahol van rossz, nem visz sehová, mégis ezen az úton kell menni, mert más út nincs, ezen kell maradnom”.

9. „Magas hegyek között vezető út”

„A dadogás olyan, mint egy magas hegyek között vezető út, azon megy a dadogó, mellette mély szakadék, minden pillanatban a dadogót a lezuhanás veszélye fenyegeti”.

10. „A dadogó be van falazva”

„A dadogó egy helységben van, az egyetlen kiút be van falazva, nincs onnan kiút, a dadogó nem tud sehová menni”.

11. „Ez egy labirintus”

„A dadogó egy ismeretlen folyósórendszerben van, ahonnan nem tud kitalálni”.

12. „Egy mély, sötét erdő ez”.

„A dadogó nem találja a kiutat az erdőből, nincs fény, vagy valami támpont, úgy érzem körbe-körbe járok”.

13. „Egy hiányos fokú létra”

„Nem tudok felmenni a létrán, mert a létrának az egyes fokai hiányoznak, nem tudok továbbmenni, haladni”.

14. „Mint egy száraz föld”

„Ez egy repedezett, egyenetlen felületű föld, teljesen száraz, terméketlen, megművelhetetlen”.

15. „Elhanyagolt kert”

„Itt a növények kiszáradtak, a kertben nem lehet látni, menni, az utat, a kiutat megtalálni, mindenütt gaz”.

16. „Egy elromlott szerkezet”

„Amelyik érthetetlen módon működik, hol megindul, hol megáll”.

17. „Egy lejtős út”

„Ezen az ember tehetetlenül csúszik lefelé, nem tudok tenni ellene semmit, kiszolgáltatott vagyok”.

18. „Egy kiapadó forrás”

„Ebből a forrásból hol jön egy kevés víz, hol meg semmi”.

19. „Összedőlni készülő ház”

„A házban én vagyok, egyedül, igyekszem a ház dőlését, nyomását kezeimmel megakadályozni, ezért hol ide, hol oda nyúlok, próbálom az összedőlést megakadályozni”.

20. „Zuhanás”

„Egy folyamatos zuhanás, mint a repülőből kiugró de ejtőernyőjét még nem kinyitó ejtőernyősé, kiszolgáltatott, tehetetlen emberé”.

21. „Egy megmászhatalan hegy”

„Egy nagy, megmászhatalan hegy, ahová remény sincs feljutni, mert nincs rajta sehol kapaszkodó”.

22. „Leszakadni készülő híd”

„A dadogó a híd közepén van, ahonnan nincs visszaút, menekülés, kezd leszakadni, alatta a mélység”.

23. „Egy rejtélyes nagy épület”

„Áttekinthetetlen nagy épület, sok sötét, rejtélyes szoba, zúg, innen nem lehet kitalálni, egyre kétségbeesettebben keresem a kiutat”.

24. „Egy ismeretlen szörny”

„Ennek a szörnynek ha az egyik részét az ember legyőzi, újból kinő egy másik és szorít, megfojt.

Összefoglalás

A 24 képi megjelenítést egyenkénti tartalmi elemzésnek vetettük alá, keresve bennük a közvetítő gondolati anyagot. Az alábbiakban ezeket mutatjuk be (a zárójelben lévő számok az előzőekben bemutatott képi megjelenítések sorszámát jelentik).

- Hiány (1) – Akadály (2,4,6,10,13,21)
- Működészavar (3,16) – Megsemmisülés (5,19,20,22,24)
- Bizonytalanság (7) – Kiszolgáltatottság (8,9,11,17)
- Kiúttalanság (12,13) – Élettelenítés (14,15)
- Gyökértelenség (18)

Az explorációs beszélgetések adataival alátámasztva elmondható, hogy a képi megfogalmazások az egyén múltjából szerveződött sűrített anyag (pl. az akadályozottság képi anyag vonulatként megtalálható a dadogó életelözményeiben, mint „megélési rendező elv”). Minden egyes képi megjelenítés adat arra, hogy a dadogás a kezelt lényét un. szabályvesztett helyzetbe hozta (a dadogó tulajdonságainak gyarapodása, önirányítása megáll).

Az előforduló egyes tartalmak gyakoriságát tekintve azt látjuk, hogy a dadogók a kezelés elején panaszaik képi hasonításában döntően az akadályozottság – megsemmisülés – kiszolgáltatottság érzését élik meg (a képi megfogalmazások ennek az élménynek a vetületei).

A dadogásnak a szóval történő képi megjelenítésű hasonításai új adat, leírása bővíti ismereteinket a jelenségről. A képi megjelenítés az explorációs képzetáramlás szövetének egy fonata, benne a dadogás következményének pontos megragadását kapjuk. Az adat döntően a kezelés irányának, mélységének megítélésében segíti a logopédust.

A dadogás képi megjelenítésének anyaga a kezelésben felhasználható:

- Az új gondolkodási, döntési megoldások kialakításában (a dadogó és helyzeteinek, feladatainak átértékelt viszonya).
- A relaxációs szándékformulák kialakításában.
- Relaxációs meditációs anyagként történő felhasználásban (pl. az akadályozottság a fal képében jelenik meg, ennek a falnak a „lebontásával, ledöntésével, szétszedésével az út szabaddá válik”, és az akadálytalanság élményének átélésével a dadogó fékezetlen, cselekvő lesz).

A képi megjelenítés, valamint az életkor, a nem, a tanultsági fok, a panaszok fennállásának ideje, az eset súlyossága összefüggéseket elemezve nem találunk megnyugtató kapcsolatokat. De az explorációs adatok ismeretében az elmondható, hogy azoktól a kezeltektől várhatunk képi megjelenítést, akik korábban már eljutottak panaszaik valamilyen egyéni értelmezéséhez, megérett bennük ennek az élménynek a gondolati feldolgozása: a dadogás és az én között viszony alakult ki.

Példa a dadogó képi megjelenítésének kezelési felhasználására

(K.O. 22 éves egyetemista „akadály” tartalmú képi élményanyagának értelmezését mutatjuk be).

- Érzékletesen ábrázolta, hogy mit jelent Önnek a dadogás („az úton egy megkerülhetetlen sziklatömb”, 2. példánk). Gondolja, hogy csak Önnek van ilyen gondja?*
- Nem, nem gondolom.
- Akkor ez mit jelent?
- Azt, hogy az embernek gondjai vannak, és nem egyedi jelenségről van szó.
- Igen, ez pontos, és akkor mit csinálnak az emberek?
- Mivel, a gondokkal?
- Igen.
- Hát, megoldják őket, próbálják megoldani.
- Igen, és hogyan?
- Ki így, ki úgy, azt hiszem erre nincs megoldás.

* A bemutatott szöveg az értelmezés szó szerinti leírása.

- Valóban, de, igen... tessék.
- Szóval úgy gondolom, hogy ahány ember, annyi a megoldás.
- Igen, folytassa kérem.
- Tehát ahány ember, annyi megoldás, vagyis ezekben van nyilván valami közös, vannak típus megoldások.
- Ön is tartozik valamilyen típus megoldáshoz?
- Én, hát nem is tudom.
- Gondoljon arra, hogy Ön milyen módon viselkedik, gondolkodik gondjai, nehézségei idején.
- Mit csinálok, no, hát azt gondolom, hogy először is megijedek (nagyot nevet a kezelt), szóval először úgy gondolom, nem vállalkozom rá.
- Gondolja, hogy ez a...
- Igen, igen, ha úgy belegondolok.
- Részleteznél?
- Talán nem jól ítélem meg a helyzetet és olyankor is kitérek, megijedek amikor nem kellene, igen, de ez olyan gyorsan jön, szinte nem is tudom végiggondolni.
- Mit gondol, mi lehet ennek az oka?
- Mi, talán, mert én így szoktam meg.
- Igen, folytassa....
- Igen, szóval én mindig ilyen voltam, ijedős, kicsi koromban is, tehát akkor nekem ez a múltam, igen, ez a magyarázat szerintem.
- Szerintem is, jól gondolja, és akkor?
- Akkor, hát akkor ezen el kell gondolkodnom, talán változtatni kellene.
- Bizony, jól tetszik gondolni, de hogyan?
- Gondolom együtt, ha tetszene segíteni.
- Természetesen, ez a dolgom. De térjünk vissza a gondokhoz, próbálja elmondani a korábbiakat, az eddigieket.
- Amit az előbb a, szóval a gondokról beszélgettünk?
- Igen.
- Igen, nos a gondok, tehát nekem van, ez a dadogás, másnak is, ugye, másnak is van gondja, nem dadogás, de ezzel egyenrangú, mondjuk, ennek a megfelelője az övé, és próbálkozik ezt megoldani, egyedül, segítséggel.
- És Ön eddig mit tett a gondja megoldásáért?
- Hát, igen, nem sokat, de azt elmondom, hogy én már elvesztettem a türelmemet.
- Igen, kivel szemben?
- A dadogással.
- A dadogással, és akkor ezt ki fogja megoldani Önnek?
- Jó kérdés.

- Igen, szóval?
- Hát, természetesen senki.
- Senki, akkor most ismét kitér?
- Hát...
- Tehát?
- Igen, be vagyok kerítve!
- Mert?
- Mert ha én nem, akkor senki!
- Bizony, jól tetszik látni, szóval?
- Igen, nekem kell ezt megoldani.
- Ez így van kérem.
- De ehhez kell a segítség.
- Természetesen, tehát összefoglalva?
- Igen, tehát, a gondokat, mindent, meg kell oldani, ha nem oldja meg valaki, akkor az úgy marad, ezt lehet egyedül, de jobb ehhez segítséget venni, mint most.
- És akkor a „megkerülhetetlen akadály”?
- Hát, akkor, talán, igen, megkerülhető lesz.

Ez az értelmezés a kezelés elején a 9. exploráció idején hangzott el. Az anyag a képi megjelenítésből származik. Ezt még szándékformulás anyagként nem lehet felhasználni, erre majd a relaxációs gyakorlatok végén kerülhet sor. Mivel az „akadály” gondolat a dadogóban „vonulat értékű” (az étetalakulás megannyi helyzetében van jelen), így értelmezésére, ill. lebontására a későbbiekben többször is vissza lehet térni.

Hét hónappal később, ennél a dadogónál, a 26. ülésen a szándékformulák kidolgozásánál hangzott el a következő beszélgetés:

- Emlékszik még a „megkerülhetetlen sziklatömb” gondolatára?
- Ja, az elején, amikor...
- Igen, Ön a dadogást valamihez hasonlította.
- Persze, hogyan.
- Elmondaná?
- Igen, azt hiszem, egy úton megkerülhetetlen sziklatömb a dadogás.
- Igen, és?
- Tehát ez ott van és nem tudok emiatt haladni, mert ott van, akadályoz mindenben.
- Igen, és?
- És ezzel kell valamit tenni, igen ezt kell megoldani.
- Ma ezt, a mai gondolkodásával hogyan oldaná meg?
- Mit csinálnék az akadályommal?

- Részben, hogy mi a véleménye az akadályokról, részben, ma is ez a véleménye a panaszaíróról?
- Értem, tehát az egyik, hogy más a véleményem a dadogásomról, ma már nem zavar, úgy is mondhatom, hogy meg vagyunk egymással, igen, aztán a másik, tehát az akadályokat meg kell oldani, a feladatokat el kell végezni, tenni a dolgomat, ehhez erőt is érzek magamban.
- Oldott meg már valamilyen feladatot, kicsit – nagyot az elmúlt időben?
- Hogyne, igen.
- És?
- Jó érzés utána, szóval megcsináltam, és ez erőt ad.
- Örömmel hallom, hogyan tovább?
- Semmi, csinálni kell, ami éppen jön.
- Említene egy példát, egy kis példát, olyant amit korábban biztosan nem tett meg, elkerülte, ma meg nem.
- Jó, nos, hát, legutóbb az autóm szervizén voltam a kötelező ellenőrzésen, előtte fel kell írni, hogy mi a kifogásom a kocsin, mit kell megnézetni, és a végén, amikor a szerelő visszaadja a kocsit, meg kell nézni, mit csináltak meg, hogyan, stb. szóval rendben van-e, és most néhány dolgot nem úgy találtam ahogyan én kértem, és most szóltam, kis vita is lett, de szóltam, például most ez, régen nem szóltam volna, hazamentem volna és otthon mondtam volna el a véleményemet édesanyámnak, hát ez.
- Köszönöm, nagyon jó példa volt, tehát akkor, ahogyan megbeszéltük, az akadály gondolat értéktelenítését hogyan tudná a szándékformulában megfogalmazni?
- Lehet?
- Próbálja kérem.
- „Az útról az akadályokat lassan letolom, az én utamat tartósan semmi nem akadályozza”

A szerző az alábbi címen rendel:

Dr. Vékássy László
 1117 Budapest, Október 23. u. 29.
 Tel.: 385-0896

Értelmileg akadályozottak iskolájában végzett fiatalok felmérése*

SZABÓ MÁRIA

Az intézmény adatai szerint a budapesti Csalogány utcai iskolában 1989-1999 között 123 fiatal fejezte be tanulmányait. Közülük 51 személy un. felnőtt otthonokban él, s családjába került vissza 72 fő. A családban élő volt növendékeink közül 41 fő esetében tudunk kérdőíveinkre választ kapni.

A kérdéssor összeállításánál az iskolai tananyag azon területeit vettük sorba, melyek – a gyógypedagógus feltételezése szerint – a fiatalok mindennapjaihoz szükséges tudást tükrözik.

Célunk volt – egyfelől – annak feltérképezése, hogy a közel száz fiatal, aki iskolánkban az elmúlt évtizedben végzett, az itt szerzett tudást felnőttként gyakorolja-e, és milyen mértékben?

Másfelől: a párhuzamos elemzés arra szolgált, hogy összehasonlíthassuk: a közel száz értelmileg akadályozott fiatal esetében az iskolában megszerzett tudás felnőttkori gyakorlása másképp alakul-e az intézményi mindennapokban, mint a családi életben.

A kérdéskörök kiterjedtek mind un. elméleti ismeretekre (pl. személyi adatok), mind un. praktikus tudásokra (lakókörnyezet rendben tartása, pénzzel való bánás, stb.) Az iskolai tanulási anyagból a válogatás szempontja elsősorban a mindennapi élet, s az emberek közötti, elsősorban a szűkebb társas környezetben való eligazodás volt. A 62 kérdés nem az egyes tevékenységek nehézségi sorrendje szerint épült fel. Célja az „egyszerű hétköznapi, normális, átlagos élet” jellemzőinek számbavétele volt, s egyben feltételezése annak, hogy mind az intézményi, mind a családi életben előforduló helyzetekre kapunk választ.

* A MAGYE XXX. Országos Szakmai Konferenciáján (Vác, 2002. június 21-én) elhangzott előadás.

Az intézményekben élő fiatalok eredményei

Sorba véve az egyes válaszokat, megállapítható, hogy a fiatalok nagy része – önállóan, illetve segítséggel, de képes az időjárásnak megfelelő öltözetet kiválasztani. Ugyancsak a ruhadarabok kezelésében is csak néhány esetben (3-6 fő az 51-ből) kaptunk nemleges választ. Hasonlóképpen a testi tisztaság kérdésével kapcsolatban is kevés volt a nemleges válasz. Ezen a területen a hajmosás, körömvágás jórészt csak segítséggel sikerül. Feltűnt, hogy a 32 férfi közül mindössze hatan borotválkoznak önállóan (viszont mindössze hét fiatalember nem tud egyáltalán borotválkozni). Hasonlóképpen figyelemreméltó, hogy az 51 fiatalnak alig egyharmada mossa önállóan fehérenműjét, tisztítja segítség nélkül saját cipőjét. Az önkiszolgálás többi területén a legnagyobb fokú önállóság a villa-kanál használatban mutatkozott, hasonlóképp az étel saját tányérba (pohárba) adagolásában. A konyhai munkák terén ugyancsak kevés az önállóságra utaló válasz, valamivel több a szűkebb lakókörnyezet rendben tartásában az önálló tevékenykedés (ld. ágybevetés, ágyneműcsere, portörletés, stb.). Porszívógépet segítség nélkül, több mint a fele a fiataloknak nem kezel.

Az önkiszolgálási teendők mellett a kérdések másik köre a társas kapcsolat, illetve a kommunikáció gyakorlatára utalt. Megállapíthattuk, hogy az emberekkel való viselkedésben nagyfokú az önállóság (pl. „Elfogadott módon „üdvözl, kér, köszön, megköszön, búcsúzik két fő kivételével valamennyi felnőtt fiatal). Társas kapcsolatra, barátkozásra is a fiatalok túlnyomó része talál alkalmat az intézményi életben, melynek során érzéseiket, mondanivalójukat – ha 17-en segítséggel is – szóbelileg érthetően fejezik ki. Mindössze egyetlen fiatal nem kísérel meg – a számadatok szerint – barátkozni más emberekkel. A másik nembeliekkel való kapcsolatteremtésben az önállóság a fiatalok felére terjed ki, míg szinte ugyanennyien nem érdeklődnek a másik nembeliek iránt. Figyelemreméltó, hogy 11 tartós párkapcsolat is van (a hét intézményben összesen). A helytelen viselkedés jeleit is konkrét helyzetekben önállóan ismeri fel a fiatalok közel kétharmada, illetve törekszik az intézményi élet szabályainak betartására. Eme – a nevelők részéről kiemelten fontosnak tartott kérdésben mindössze 10 főről kaptunk nemleges választ az intézményekben élő 51 fiatal közül.

Részben a szociális viselkedéssel is kapcsolatos a harmadik kérdéskör, melyről adatokat kértünk. Ide tartozik a „vásárlás-ügyintézés” is, melyet az 51-ből 26 fiatal nem végez.

Ez a terület kapcsolódik olyan ismeretekkel, képességekkel is mint az olvasás, a pénzismeret, a térbeli orientációs képességek. Ami az időbeli

tájékozottságot illeti, a fiatalok kétharmada ismeri a hét napjait, 22-en az órán is felismerik az időt. Az olvasás-írás területén is hasonló adatokat találunk.

Az 51 fiatalból 21 fő nem tud szótagolva sem szavakat elolvasni, 27 fő nem tudja olvashatóan, önállóan leírni a saját nevét, illetve rövid lakcímét. A mindennapi életben előforduló fontosabb szavakat csak a fiatalok fele olvassa el segítség nélkül.

Összefoglalva:

az intézetekben élő fiatalok eredményeit, a legbiztosabb tudások: a kanál-, villa- és zsebkendő használat, a folyadék pohárba töltése és az elfogadott módon való üdvözlés.

A kérdezett területek közül itt a legnagyobb fokú az önállóság. A tisztasági viselkedés egyéb területein (pl. fürdés, fogmosás, WC használat), illetve az önkiszolgálás egyéb műveleteiben (pl. mosás, ágyazás, stb.) már jóval többen szorulnak segítségre. Hajat mosni, körmöt vágni, önállóan csak a fiatalok egy-egyede képes. A konyhai munkákban hasonlóképpen segítségre szorulnak olyan tevékenységekben is, mint pl. zöldségtisztítás, edények előkészítése mosogatásra. Vasalásban szinte egyikük sem gyakorolja magát (összesen 4 fő az 51 személy közül).

Porszívógépet ugyancsak segítséggel kezelhetnek. A kommunikáció láthatólag nagyfokú önállóságot mutat. Négy – öt személyről állítják mindössze a nevelők, hogy „nem kommunikál”.

Az értelmileg akadályozott személyek számára nehezen megszerezhető készségek felmérésünk szerint is nagymértékben hiányosak, így az olvasás, írás, pénzismeret, számlálás.

Ebből következően az intézményen kívüli önálló vásárlók, ügyintézők száma is kevés. A társkapcsolat, barátkozás spontán, önállóan alakul. Ezen a területen elenyésző azon fiatalok száma, kik nevelőik véleménye szerint „nem barátkoznak”.

A családban élő fiatalok eredményei

A családi környezetben felnőtt korát élő személyek közül is a villa és kanál használatában önálló valamennyi fiatal. Folyadékot edénybe tölteni, elfogadott módon másikat üdvözölni, valamint a zsebkendőjét adekvát módon használni közel ennyien tudnak (37 fő), az öltözködés és tisztálkodás területén azonban egyharmaduk segítséget igényel. A 41 fiatal közül 26 nem mossa önállóan saját fehérneműjét és csak 13 személy tisztítja önállóan

cipőjét. A konyhákban az étkezést előkészítő munkákban a családtagok az értelmileg akadályozott felnőtt gyermeküket nem tartják elég önállóknak. Így pl. a zöldségtisztításban 12 fiatalról kaptunk egyértelműen pozitív visszajelzést.

Egyszerű reggelit vagy szendvicset önállóan 17 fiatal készít. Ami a környezeti tájékozottságot illeti, a fiatalok egyik része elmegy önállóan a közeli élelmiszerboltba, ugyanígy ellátogat a szomszédba is, míg szinte ugyanennyien ebben segítségre szorulnak, illetve nem teszik meg. Az utcai közlekedési szabályokat a fiatalok egyharmada önállóan tudja betartani. A felelősségtudat mint a felnőtté válás elsődleges jellemzője a szabályok betartására törekvésben nyilvánul meg. Ennek önállósági szintje 25 fiatal esetében megfelelő. Az olyan emberek között általánosan értékelt tulajdonságokhoz, mint pl. a pontosság 21 fiatal önállóan igazodik.

A megkérdezett családok jelzései szerint a fiatalok a napi bevásárlásban önállóan tudnak. Ezek az eredmények összevethetők a fiatalok pénzügyi ismeretével, mely a jelzések szerint ugyancsak korlátozott. Ellenőrzött pénzmennyiséggel sem tud vásárolni a megkérdezett 41 főből 30, húszas számkörben összeadni, kivonni önállóan mindösszesen 9 személy tud.

Személyi adatait a fiatalok nagyobbik hányada önállóan elmondja: nevét, címét, legközelebbi hozzátartozója nevét, sőt állampolgárságát is tudja.

Az olvasás és írás készség eredményei nagyon szűkösek. Saját adatait mindössze 9 fiatal tudja olvashatóan leírni – itt elsősorban a laccím önálló leírása jelent nehézséget. Nevét olvashatóan 19 személy írja le önállóan. Szavakat segítség nélkül nem tud elolvasni 26 fiatal.

A szóbeli kommunikáció sikeresebb önállóan is. Érzéseit, mondavalóját közli, élményeiről, eseményekről saját szavaival 27 fő számol be segítség nélkül.

Örömdetesesen sok fiatal igényli a közös együttléte a társakkal. Így arra a kérdésre, hogy kezdeményező-e az adott személy pl. társasjátékokban – 25 családtól kaptunk pozitív választ. Az idegenekkel kapcsolatos viselkedésben a 41 fiatalból 31 esetben nyilatkoztak úgy a családok, hogy gyermekük „önálló a kommunikációban”. A másik nembeliekkel a fiúk egyharmada önállóan keresi a kapcsolatot. A 41 személy közül 24 fiatalnak nincs kapcsolata a másik nembeliekkel (közülük 9 leánynak).

Összefoglalva:

a családokban élő fiatalok eredményeit, ennél a csoportnál a legbiztosabb tudás ugyancsak a kanál, villa és zsebkendő használat, valamint a folyadék

pohárba töltése, illetve az emberek elfogadott módon való üdvözlése. Hasonlóképpen a „megpróbál barátkozni önállóan” is jellemző szinte valamennyi családban élő fiatalra. Esetükben is az önkiszolgálás egyéb teendői már a „kevésbé önálló” kategóriába kerültek. A lakókörnyezet rendben tartásában viszont magas a száma az önálló fiataloknak (mint pl. porszívógép használat, portörítés a lakásban, felmosások, stb.).

A bevásárlásban, ügyintézésben nagyon sok fiatal tartanak a családtagok önállótlanak (pl. levél feladása a postán, üzenet vivése a szomszédba, stb.). A környezeti tájékozódásban is hasonlóan sok fiatalról állítják a szülők, hogy „teljesen önállótlan” (pl. ismert útvonalon tömegközlekedési eszköz használata).

Az olvasás, írás, pénzismeret területén hasonlóak az eredmények: ugyancsak kevesen önállóak az absztrakt ismeretekben (pl. 20-as számkörben összeadni és kivonni nem tud önállóan 25 fiatal, liternyi folyadékot, méternyi hosszúságot mérni 32 személy nem képes – a családok szerint, a 41 megkérdezett közül).

Egybevetve:

az intézményekben, illetve a családokban élő fiatalok tudását, a következő jellegzetességek állapíthatók meg:

- Mindössze négy-öt olyan tevékenység van, melyben mind a családban élők, mind az intézményben élők közül valamennyi személy önálló.
- A legtöbb önállóságot az önkiszolgálás területéről jelzik a megkérdezettek.
- A testi teendők ellátása mellett, az elemi szintű kommunikációban kezdeményező a fiatalok legnagyobb része.
- A segítségre szorultság az elvont ismeretek alkalmazásában, gyakorlásában a legnagyobb.
- Az időbeli tájékozódásban az önállóság az elemi szintű kommunikáció mögött következik közvetlenül a felmért tudások gyakoriságában, a személyi adatok szóbeli ismerete mellett.

Munkalehetőség és pénzkereset

Az intézmények nevelői az 51 fiatal közül 35-ről jelezték, hogy dolgozik. A részletesebb rákérdezésnél kiderült, hogy munka alatt az otthonok vezetősége azt a tevékenységet érti, melyért az adott személy „pénzbeli juttatást, effektív munkabért” kap. (Megkülönböztetve a nyugdíj juttatástól, a családi pótléktól,

szociális támogatásoktól, stb.) A 16 fiatal ugyancsak tevékenykedik, „hasznos munkát” végez, de ők nem kapnak pénzbeli juttatást.

A hasznos munkálkodás ezen értelmezés szerint, a saját test tisztántartása, ágykörnyék rendben tartásán kívül un. házkörüli munkákba való időnkénti, alkalmi bekapcsolódást jelent, melyet a „dolgozó” fiatalok, akik pl. takarító, kertgondozó és az intézmény munkatársai vezetésével működtetett műhelyekben (javító, varroda, mosókonyha, stb.) rendszeresen és folyamatosan segítenek. Ezért több helyütt un. szorgalmi díjat kapnak (pl. fonalgombolyításért 600.- Ft-ot havonta). A 35 „dolgozó” fiatal közül mindössze négy fő „jár ki” külső munkahelyre (pl. egy édességcsomagoló fiatalember a négy közül így havi 31000.- Ft munkabérhez jut).

Felsorolásszerűen az alábbi munkafajtákról számolnak be az intézmények, melyeket a fiatalok a „falakon belül” végeznek:

- házkörüli munka (pl. takarítás, szakmunkások melletti kisegítés) díjazás: „szorgalmi” pl. 600.-Ft.
- kézműipari előkészítő jellegű, külső megbízásos munka az intézmény műhelyében (pl. szőnyegszövés előkészületi munkái, kábelmentés, szivacsapritás, stb.), díjazás kb. 1000.- Ft
- kreatív jellegű művészi munkák (pl. szövések, szőnyegszövés, kerámiamunkák), díjazás: jutalom gyanánt, házi értékesítéskor, adományból
- intézményen kívüli munkák: parkfenntartásban, mezőgazdasági munkákban, papíripari munkában segédmunkás (l-l fő).

A családban élő 41 fiatal közül 21 személy „jár el rendszeresen otthonról dolgozni”. Közülük három fő un. védőmunkahelyen havi 37000.- Ft-ot keres csomagoló munkakörben, hét fő magánvállalkozói műhelyben hasonló jellegű munkát végez, így havi fizetésként közel 30000.- Ft-ot kap kézhez. Három fő Értelmi Fogyatékosok Napközi Otthonában kap 1000,-Ft-ot havonta. Munkájuk itt: takarítás, illetve a kreatív tevékenységből származó tárgyak után kapnak jutalomösszegeket. A családban élő fiataloknak éppen a fele – a megkérdezettek közül – 20 fő egyáltalán nem jár el otthonról, úgymond: dolgozni. Ők egész napjukat a családban töltik, így munkajellegű tevékenységeiket a családtagok határozzák meg.

A keresetek összességében a családban élőknel a következőképpen alakultak: a 41 fiatal közül keresete van (1000-37000.-Ft közötti összegben) 13 főnek. Ugyanez az intézményben élőknel: 51 személy közül 35 kap „valódi” vagy jutalom jellegű munkabért (6000-31000.-Ft-nyi összegben).

Pedagógiai konzekvenciák

A felmérési eredményekben a legfeltűnőbb különbségek az értelmileg akadályozott fiatalok rendszeres munkalehetőségeiben jelentkeznek. Elmondható, hogy gyakorlatilag ma Magyarországon a KÁI-t végzett fiatalok családtagjaik segítségével sem képesek rendszeres (vagy akár alkalmi) munkához jutni. Jóllehet, hogy az iskolai nevelésben a gyógypedagógusok és szakoktatók igényes felkészítő munkát végeznek, valamint a fiatalok önbecsüléséhez nagy szükség lenne a „társadalmi” munkára, esetünkben a megkérdezett családokból egyetlen egy fiatal sem végez „igazi” munkát!

Megállapíthattuk azt is, hogy a családban éppen úgy, ahogy intézményi körülmények között, megmaradnak azok a mindennapi élethez szükséges tudások, melyeket az iskolai (és diákotthoni) évek alatt a tanulók elsajátítottak. A kétféle életmód közötti különbség az iskola (és diákotthon) elhagyása után is folyamatos gyakorlásra kerül – értve ezalatt elsősorban az önkiszolgálási, háztartási ismereteket, készségeket. Mintha az intézmények gyakran kritizált „egységessége” és a családok életében mutatkozó zártság ellenére sem „épülnének le” a fiatalok. (Gyógypedagógiai munkánk során ez optimizmusra ad okot.) A különbségek vélhetőleg az életmód, az életrendek kétféleségéből adódnak, de az adatok szerint nem számottevőek. Az eredmények értékelésekor figyelembe vettük a családok személyes elvárásait, a családtagok beállítódását a fiatalokkal kapcsolatban éppen úgy, ahogyan a földrajzi különbségeket is. Az intézmények viszonylag azonos tárgyi feltételei és nevelői beállítódása ismert számunkra: körülbelül azonos körülmények között élnek az értelmileg akadályozott fiatalok ma Magyarországon az un. állami otthonokban. A felmérés ezeken a területeken sem mutatott feltűnő különbséget.

A rendszeres munkajellegű elfoglaltság mellett a fiatal felnőttek számára szükséges barátságok, illetve a másik nemmel való kapcsolat hiánya tűnt a legkirívóbbnak a családban élők esetében – jóllehet a családtagok ez utóbbi lehetőséget nem hiányolták.

A jövőre nézve azt a fontos tanulságot is eredményezte felmérésünk, hogy a szorosabb kapcsolattartást szorgalmazzuk azokkal a családokkal is, akiknek gyermekeik nem intézményi körülmények között fogják élni felnőttkorukat.

MAGYE kihelyezett elnökségi ülés és Országos szavalóverseny Kiskőrösön

Az *Értük – Velük Egyesület* és a *Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Speciális Óvodája és Általános Iskolája* 2003. március 20-22-én a kiskőrösi *Petőfi Emlékmúzeumban* „*Felfénylő szavak*” országos szavalóversenyt rendezett tanulásban akadályozott 5-8. és 9-10. osztályos tanulók részére.

A MAGYE Elnökségét *Szemkeő Péter* igazgató (aki maga is az Elnökség választott tagja) és több munkatársa kalauzolta a kívülről szép és rendezett, belül igen tartalmas, sokrétű szakmai munkát végző intézményben és Kiskőrös városában.

Program szerint elsőként a MAGYE Elnökségi ülés megtartására került sor az iskolában. Az ülés napirendjén a Sopronban megrendezésre kerülő, 2003. évi MAGYE Országos Szakmai Konferencia előkészítése szerepelt. Ezen túl az Elnökség örömmel regisztrálta, hogy ezúttal is bebizonyosodott, mennyire hasznosak a kihelyezett elnökségi ülések, amelyeken mindig egy-egy gyógypedagógiai intézmény munkájával ismerkedhet meg a MAGYE Elnöksége. Ez alkalommal különösen jelentős az esemény, mert egy nagy történelmi múltú város nevezetességeivel is megismerkedhetett, és az értelmileg akadályozott tanulók országos szavalóversenyére, az ahhoz kapcsolódó szakmai programokra is meghívást kapott.

Az ország minden tájáról érkező vendégek és résztvevők fogadása után a *Petőfi Sándor Művelődési Ház* színháztermében *Szemkeő Péter* mondott köszöntőt, majd az iskola tanulói kedves és megható műsorral ajándékozták meg a közönséget.

Alföldi Albert, a Bács-Kiskun Megyei Közgyűlés alelnöke meleg szavakkal üdvözölte a jelenlévőket. „*Az emberművelés ezen speciális ágában nem szólhatok hozzáértéssel – mondotta többek között –, de ebben az elemeire hullott világban a legkorszerűbb módszert itt láttam: egymás kezét fogták a gyermekek.*”

Barkóczi Ferenc, Kiskőrös város polgármestere nem titkolt büszkeséggel beszélt az iskola eddigi eredményeiről és érdemeiről.

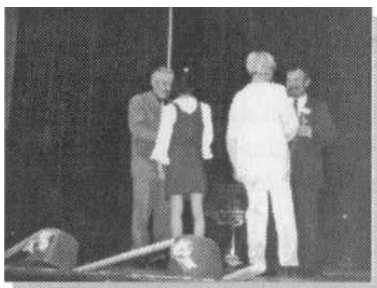
Fonyódi Ilona, az Oktatási Minisztérium vezető főtanácsosa a speciális fejlesztési lehetőségekről tartott előadást.

Ebéd után a résztvevők az iskolában működő klubnapközis foglalkozásokat tekinthették meg. Ízelítőt kaptak a roma tánc, a roma ételkészítés, a rejtvényfejtés, újság-szerkesztés, gyékényezés, álarckészítés, gyöngyfűzés, fóliafestés, szárazvirág-kötészet és nemezelés technikájáról.

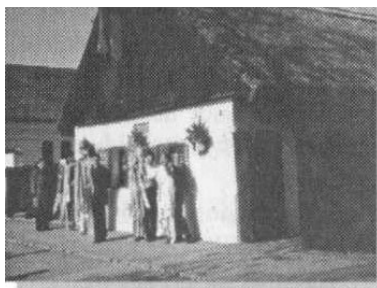


a)

- a) Klubfoglalkozás az iskolában
- b) Díjkiosztás a Művelődési Házban
- c) Koszorúzás a Petőfi Emlékmúzeumnál



b)



c)

Meglepetésként a kooperatív tanulás bemutatása tréning formájában zajlott. A foglalkozáson a hagyományos és a kooperatív tanulási mód szembeállításával érzékeltette *Zágon Bertalanné*, az *Ec pec alapítvány* mestertrénere az új út kihívását.

Ezután szekcióüléseken folytatódott a szakmai munka. A résztvevők a *Lépersről-lépésre programot* ismerhették meg az óvodában, az alsó tagozaton, valamint az erősségekre építő napközit a felső tagozaton.

Az esti állófogadáson mód nyílt arra, hogy a kollégák kicseréljék gondolataikat, tapasztalataikat, továbbá megtekinthessék a *Lépersről-lépésre programról* készült videófilmet.

A második napon a résztvevők alaposabban is megismerkedhettek ezzel a programmal és a kooperatív tanulással. Kitűnő előadások hangzottak el: *Horváth Miklós* a szabad tanulásról, *Lakatos Katalin* a mozgásfejlesztésről, *Fikár Ildikó* a számolási készség fejlesztéséről, *Fazekasné dr. Fenyvesi Margit* a beszédhanghallás fejlesztéséről adott elő.

A konferenciáról azóta számos pozitív véleményt kapott visszajelzésként az iskola, és az is megfogalmazódott, hogy több ilyen konferenciára lenne szükség, amikor nemcsak az elmélet hallható, hanem a gyakorlat is követhető és diskusszióra is van lehetőség.

Végül ne feledkezzünk meg a rendezvény ünnepélyes pillanatai közül a *Petőfi Emlékmúzeum* előtti koszorúzásról és a szavalóverseny eredményhirdetéséről sem.

A MAGYE Elnöksége és a vendéglátó iskola nevében szeretettel gratulálunk valamennyi versenyzőnek a szép teljesítményekhez és az eredményekhez.

Gordosné Szabó Anna – Radicsné Szerencsés Teréz

IN MEMORIAM



Ghyczy Györgyné (Szőke Zsófia) **(1928. augusztus 10.-2002. október 23.)**

Életpályájának fontosabb eseményei:

A nyugat-dunántúli Mikefán született.

1952-ben az ELTE biológia-földrajz szakán végzett.

Férjhez ment, majd 1954-től Tiszafüreden tanítottak, ahol két fiúgyermekük született.

1961-ben áthelyezéssel a homoki gyógypedagógiai intézetben vállaltak munkát.

1966-ban megszerzi a gyógypedagógiai tanári oklevelet.

1973-tól az intézet igazgatóhelyettese 1984-ig.

Oktatásügy Kiváló Dolgozója, Kiváló Pedagógus, Pedagógus Szolgálati Emlék-érem kitüntetésekben részesült.

1985-ben nyugalomba vonult, de könyvtárosként csaknem 2002-ben bekövetkezett elhalálozásáig tovább dolgozott.

Részletek Révay György búcsúztatáskor elhangzott beszédéből: (2002.10.28.)

Zsófikám!

Valószínűleg én vagyok az oka annak, hogy nem hallgatott meg a teremtő, amikor titkon arra kértem, előbb én menjek el e világból, s ne kelljen nekem egyetlen olyan hozzám tartozó jóbarát, vagy munkatárs koporsója előtt szomorkodnom, gyászolnom, akit szeretek, szerettem. E névsorban Te is ott voltál...

Két és fél évvel ezelőtt a Te közvetlen közeledből – hiszen szemben laktunk egymással – nehéz szívvel költöztünk el a 200 kilométerre lévő Márti leányunk közvetlen szomszédságába – mint olyanok – akik idős szülőkként rövidesen gondviselésre szorulhatnak. Sokszor és örömmel látogattunk vissza Homokra, hiszen 1960-tól 40 éven keresztül laktunk az intézetben, de mindig szorongva fordultunk be az intézet útjára. Ugyanis nemegyszer gyászlobogó fogadott bennün-

ket az intézet kapujában... Bár tudtuk, hogy súlyos beteg vagy, nem akartunk arra gondolni, sehoggy sem akartuk tudomásul venni, hogy rövid időn belül Téged kell majd gyászolnunk. Téged, aki annak idején kérésemre vállaltad családdal együtt a Homokra való áthelyezést. Kitűnő állásból, Tiszafüred központjában lévő szolgálati lakásból a Homokra történő áthelyezés akkor szinte számkivetésnek számított. Több mint 40 évvel ezelőtt mondtatok kérésemre igent, arra az izgalmas és nehéz munkára, amely bennünket akkor a szétzilált intézetben várt. Középiskolai tanári diplomával az akkoriban lenézett gyógypedagógiai munkát vállaltátok velünk optimistán és elszántan, minden gyógypedagógiai gyakorlat és képesítés nélkül. Az én áthelyezésem az intézet rendbetétele érdekében felsőbbbségi kivédhetetlen kényszer hatására történt. Ti viszont önkéntesen, az izgalmas kihívást magatokra vállalva jöttetek a füredi barátságunk és az én kérésem következtében. Segíteni jöttetek nekünk a számotokra is teljesen ismeretlen feladatok megoldásában... Dolgoztunk, s közben sohasem láttalak megijedni a lépten-nyomon meglepően új feladatok felbukkanásakor.

Így aztán nem csoda, hogy együttes erővel kimozdítottuk a kátyúból az intézet szekerét. A nagy szakember hiányban – két gyógypedagógusa volt akkor az intézetnek – nem csekély buzdításodra egyszerre öten mentünk a főiskolára felvételizni, hogy megszerezzük az akkoriban a munkánkhoz elengedhetetlenül fontos diplomát is. Irigyeltünk, mert a legjobb tanuló Te voltál közöttünk. Bámulatos gyorsasággal tudtál az ötvennél is több vizsgára minden szorongás nélkül felkészülni, és fanyar humorral, optimizmusoddal, példamutatásoddal húztad a négy férfit magad után. Nem mertünk lemaradni, pedig szinte éjjel-nappal dolgoztunk túlóradíjat akkoriban nem is ismerve.

Olvasottságod, lényeglátásod, intelligenciád, szellemes beszédstílusod, körtekintő és sohasem bántó, néha csipkelődő, de elfogulatlan kritikád rövidesen tekintélyt parancsolt az egyre nagyobb létszámú tantestület tagjai előtt. Nem csoda hát, hogy alig telt el pár esztendő, s a tantestület titkos szavazásán nagy örömmelre egyetlen – valószínűleg a saját – nem szavazat mellett lettél az intézet általános igazgatóhelyettese. Nyugdíjazás miatt ugyanakkor a diákotthoni helyettes is kinevezésre került. Ettől kezdve szép és felejthetetlen, másfél évtizednél is hosszabb, minden intézeti egység folyamatos fejlődésének örülhettünk egész nyugdíjazásunkig. Azonban a nyugdíjas életet nem Neked találták ki és ezért Te még évekig tovább dolgoztál nyugdíjasként is kedvenc munkaterületeden, a könyvtárban. A mi kettőnk vezetésbeli szerepe azonban korunk előrehaladta miatt befejeződött. Továbbra is az intézetben laktunk, és örömeinkre szolgálhatott, hogy az intézet töretlenül szépen fejlődött a hagyományos úton az elkövetkező években is.

Két munkahelyemen harmincnégy éven át voltam igazgató, de a csaknem négy évtizednyi időszakból erre a másfél évtizednél is hosszabb időszakra gondolok vissza legszívesebben. Mindkét nevelőtestület (iskolai és diákotthoni) olyan figyelemreméltó gyógypedagógiai nevelőmunkát végzett, hogy a megyénkben – de országosan is – a gyógypedagógiai szakma érdeklődésének középpontjába

kerültünk. Neked volt leginkább köszönhető, hogy a tantestület a nehéz gyógy-pedagógiai tevékenység ellenére egységes, összeforrott és szervezetség tekintetében is kiváló munkát végzett. Méltán megérdemelte nevelőgárdánk Szolnok megye pedagógiai nagydíját, Te pedig igazgatóhelyettesként a miniszteri kitüntéseket.

Higgadtságod, a problémás esetek reális elemzése, azoknak az illetőkkel való jó szándékú megbeszélése, a túlzások, gorombaságok egymásközi békés megoldása, csiszolgatása, mindenki által elfogadható elintézés módjának megtalálása nyugalmat eredményezett a nevelők körében. A könnyed humort sem nélkülöző közös beszélgetések, névnapok, különféle közös rendezvények is izgalmassá tették a testületek együttélését. Barátságok keletkeztek, haragosok felejtették el a vélt vagy valós korábbi bántalmakat. Bátran kijelenthetem, hogy jól éreztük magunkat együtt, s ennek egyik fő szervezője Te voltál. Köszönjük Neked a felejtethetlen esztendőket.

A végzett gyógypedagógust – a külterületi Homokra – alig volt alkalmunk fogadni. Együttműködésünk ideje alatt csaknem félszáz levelező hallgató szerzett gyógypedagógiai főiskolán tanári oklevelet, akiknek többségét minden térítés nélkül készítettél fel a közelgő felvételi és egyéb vizsgákra. Körülbelül 25-30 oklevélszerzőt segítettél diplomához. Bizony sok oklevélre lábjegyzetben rá lehetne írni, hogy a sikert a Te közreműködésednek is köszönhetik. S közben volt időd díjazott pályázatokat írni, tankönyvírási pályázaton földrajz tankönyvet szerkeszteni, folyóiratokba cikkeket írni, időszerű témákról publikációkat megjeleníteni, s közben a megjelent könyvek sokaságát olvasni és minket folyvást olvasásra buzdítani.

Közben egyedül nevelted fel két fiadat, s egyik gyógypedagógiai tanári diplomája mellett TV-beli „KI MIT TUD”-os első helyezett bűvész lett, míg a másik grafikus-festő művészet elkötelezettjeként arat sikereket. S amikor váratlanul rád tört a könyörtelen betegség és az ápolásra, segítségre szükséged volt, a két fiú azonnal ott termett melletted és az utolsó pillanatig annyi gyengédséggel, szeretettel szinte kézről-kézre adták egyre betegebb édesanyjukat. Óriásit nőttek fiaid valamennyi ismerősöd, intézeti munkatársaid, barátaid szemében...

Zsófikám! Az egymás mellett töltött több mint 40 esztendőből a Rólad való méltó megemlékezésnek csak a töredékét tudtam e pár gondolatban visszaadni. Mindannyian fájdalommal, de nagy szeretettel gondolunk a Veled töltött évekre, az egyre több és több felidézett emlékre. A magam s a Téged nagyon szerető családom minden tagja nevében, és engedjék meg, hogy az én egykori nagy intézeti családom, a Téged szerető és szomorúan gyászoló munkatársak nevében is elbúcsúzzak, elbúcsúzzunk Tőled. Életünk végéig megőrizzük emlékedet.

*Gyurka
(Révay György)*



Ünnepségek, szakmai rendezvények a látássérültek intézményeiben

Budapesten „20 évvel ezelőtt nyitotta meg kapuit a Római Katolikus Egyház Szeretetszolgálatának Vak Gyermekek Szent Anna Otthona, a Vakok Batthyány László Római Katolikus Gyermekotthona, Óvoda, Általános Iskola jogelődje” – tudatta velünk az a meghívó, mely a 2002. szeptember 19-21-ig tartó rendezvénysorozatra hívta az

érdeklődőket. Az Otthon fennállásának 20 éves évfordulója alkalmából nyílt napot tartottak az intézményben folyó munka bemutatásának céljából. A második napon tudományos ülésen vehettünk részt, melynek során Királyhídi Dorottya: A siket-vakok oktatása, Formanek Tamás: A látás-mozgássérült gyermekek fejlesztése és Buday József-Seres Andrea: Intézményünk gyermekei a diagnózisok tükrében címmel tartották meg gondolatokat ébresztő előadásait. A gyermekek ünnepi műsora feledhetetlen élményt jelentett a résztvevőknek – a csengő gyermekhangok, a zongora apró kezek által történő megszólaltatása, az elhangzott versek – mind-mind arról tanúsítottak, hogy az otthon lakói feledhetetlen élményekkel, tudással gyarapodva hagyják el majd az intézmény falait. A 20-i megemlékezés a Szent Ferenc Sebei Templomban Hálaadó Szentmisével ért véget. Az ünnepség utolsó napján volt diákok, munkatársak emlékeztek az elmúlt időszak örömeire, nehézségeire, s meséltek életük alakulásáról, terveikről.

A következő ünnepség színhelye Debrecen volt – 2002. október 4-én ünnepelték intézetük alapításának 30. évfordulóját. Az egynapos program dr. Matolcsy Lajos,

Hajdú-Bihar Megyei Közgyűlés alelnökének köszöntő szavaival kezdődött, melyet a tanulók „Emlékezz mindenre, aminek örültél!” c. előadása követett. Dicséret és köszönet illeti Háryné Papp Gizellát és Sinay Tibornét a felkészítésért!

Mindezek után kezdetét vehette a szakmai tanácskozás. Így kezdődött...és folytattuk címmel elsőként az iskola nyugalmazott igazgatói – Kincses Gyula és dr. Józsné dr. Pápai Ilona – emlékeztek az igazgatásuk alatt folyó eseményekre. Dr. Zajác Magdolna professzornő az iskola névadóját,



dr. Kettesy Aladárt mutatta be személyes élményein, fotókon keresztül a hallgatósnak. Visszaemlékezés iskolánk szemészeti múltjára – dr. Emődy Judit és dr. Papp Zoltán szemészorvosok elevenítették fel e cím alatt a gyermekek szemészeti ellátásával kapcsolatos tapasztalataikat. Az intézmény jelenéről az iskola igazgatónöje, Nagy Dénesné tudósított, majd „Felnőtté váltunk” címmel volt tanulóikról szóltak Szakács Zsuzsanna és Vékony Sándorné gyógypedagógusok szavai. Az állófogadást követően volt diákokat hívtak kerekasztal beszélgetésre az említett gyógypedagógusok.

Ismét Budapest: „Semmi sem gondolható el a világon/ Sőt azon kívül sem, amit minden/ Megszorítás nélkül jónak tarthatnánk/ Az egyetlen kivétel a jóakarát” – Immanuel Kant soraival invitált 2002. október 15-re a Fehér bot Nemzetközi Napja alkalmából rendezett kerekasztal-beszélgetésre a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége „Az esélyegyenlőségi törvény tartalommal való megtöltése napjainkig” címmel. A meghívottak között a Belügyminisztérium, a Családügyi, Szociális és Egészségügyi Minisztérium, az Információs és Hírközlési Minisztérium, az GYISM, az Oktatási Minisztérium, az OEP és a sajtó képviselőin kívül a látássérültekkel foglalkozó intézmények vezetői, dolgozói és a szövetség munkatársai szerepeltek. A főbb kérdések, megoldásra váró feladatok a következő témák köré csoportosíthatóak:

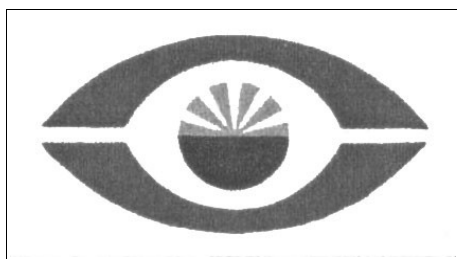
- esélyegyenlőség biztosítása az információhoz való hozzáférés terén,
- az indokolatlan felmentések engedélyezésének kritikája a közép- illetve felsőoktatásban tanuló diákok esetében,
- a tankönyvellátás zökkenőmentessé tétele/biztosítása,
- az akadálymentes környezet kialakításának szükségessége (pl. hangjelzések lámpa, szegélyek láthatóbbá tétele),
- a munkábaállás biztosítása szemléletváltoztatással,

s még sorolhatnám tovább az apró, a látássérültek életében fontos szerepet játszó mozzanatokat.

Ugyancsak a szövetség szervezésében került megrendezésre Rózsa Dezső „életigenlő” hitvallását bemutató Tövises c. irodalmi délután 2002. október 19-én.

„A gyógypedagógia új feladatai a halmozottan sérült – vak gyermekek nevelés-oktatása és társadalmi integrációja terén” c. konferenciát a Fehér bot Nemzetközi Napja tiszteletére szervezte a Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Diákotthona, Gyermekotthona és Pedagógiai Szakszolgálat az Ajtosi Dürer sori épület Nádor termében 2002. október 18-án. Helesfai Katalin igazgató köszöntő, bevezető szavait követően különböző társtudományok területének képviselői, illetve az elméleti és gyakorlati szakemberek előadásai hangzottak el. dr. Tóth Péter szülész-nőgyógyász orvos „A fogyatékoság kialakulásának okai a méhen belüli fejlődés során, illetve a szülés idején”; dr. Sebestyén Szilvia neurológus „Tájékoztató a halmozottan sérült – vak gyermekek neurológiai szűrésének eredményéről; Fehér Anna igazgató „A mozgássérült-vak gyermekek pedagógiai fejlesztése”; Jankó-Brezovay Pálné igazgató „A gyengénlátáshoz társuló fogyatékoságok”; Prónay Beáta tanszékvezető „A gyógypedagógiai tanárképzés megújítása” címmel tartotta

meg előadását a program első részében. Rövid ebédszünet után „A halmozottan sérültek korai fejlesztése” (Bágya Ferencné, igazgatóhelyettes), „A halmozottan sérült kisgyermekkel folytatott óvodai nevelőmunka bemutatása” (Poór Erzsébet igazgatóhelyettes és kollégái), a Siketvakok nevelése-oktatása (Királyhídi Dorottya, Toldi Annamária) témák kerültek napirendre. A gyakorlati életet bemutató előadások, videofilmes demonstrációk betekintést nyújtottak a halmozottan sérült általános iskolás gyermekek fejlesztési lehetőségeibe is a következő területeken: – súlyosan halmozottan sérültek kommunikációs megsegítése (Szücsné Göblyös Erika); – egyéni fejlesztési terv (Tóth Mónika); – önkiszolgálás, mozgás-, tájékozódásnevelés (Katzenbach Jolánta); – speciális terápiák (Pánni Róbert, Koczog Hajnalka); – munkaszervezés, szupervízió, team-szemlélet (Katona Krisztina). A program befejező részében Bahunek Anna a „Munkára felkészítés, készségfejlesztő szakiskola a halmozottan sérültek számára”, Dérczyné Somogyi Vera „A szülővel való együttműködés lehetőségei, formái” címmel mutatták be az ezeken a területeken folyó munkát. A rendezvény hozzászólásokkal és Helesfai Katalin zárszavával ért véget.



2003. Az új év első jubileumi rendezvényének Budapestén, a Gyengénlátók Általános Iskolája, Diákotthona és Pedagógiai Szakszolgálatra adott ott-hont. Az ok: 75 éves a gyengénlátók oktatása illetve 25 éves az utazótanári tevékenység. A kettős ünnepségre 2003. március 28-án került sor. A délelőtti programok az intézmény szakmai

munkájába engedtek betekintést – fejlesztő foglalkozásokat láthattunk a következő témakörökben: – német nyelv, – földrajz, – testnevelés, – számítástechnika, – matematika, – látásnevelés, – olvasástechnika fejlesztése, – dyslexia reedukáció, – mentálhigiéné, – Braille, – képességmérés első osztályosoknál. A kiállítások, tablók megtekintésével bepillantottunk a múltba és tájékozódhattunk a jelen eseményeiről (a dolgozók táblója, gyermekrajzok, régi és új képek, különböző tantárgyak tanítása/tanulása során használt eszközök, történelmi összeállítások, stb.). A gyermekek és a pedagógusok munkájának eredményeivel feltöltődve hallgathattuk meg Jankó-Brezovay Pálné bevezető, köszöntő szavait, az ünneplők köszöntését, majd a Kovács Csongor Alapítvány kitérítettségével ismerkedhettünk meg. A délelőtti program méltó zárásaként a gyermekek műsora következett, mely értük-róluk szólt: énekeltek, szavaltak, elmondták gondolataikat....

A délutáni program az állófogadást követte, melynek során szakmai előadások hangzottak el. Paraszky Sára: A gyengénlátók első önálló iskolájának szakmai tevékenységét mutatta be, majd dr. Csabay Lászlóné 1978-ról, az utazótanári szolgálat létrehozásának idejéről szólt. A gyengénlátók integrációjának elvi és gyakorlati problémáit, a megoldás lehetőségeit mutatta be Vargáné Mező Lilla. Dr. Csocsán Lászlóné „Víziók vagy Eurovíziók – elmélkedés a gyengénlátók pedagógiája jövőjéről” címmel vetítette elénk a várható változásokat/változtatásra váró területeket. Solveig Sjøstødt

az ICEVI tanártréning programjába engedett betekintést. Rövid szünet után Hódi Mariann: A gyengénlátó gyermekeket nevelő családok jellemző gondjairól tudósított egy felmérés eredményeinek ismertetésével, majd Olajos Györgyné szervezésében „Volt és sikeres diákjaink bemutatkozása” következett. A szakmai, jubileumi program zárásaként Jankó-Brezovay Pálné „Iskolánk jövője – elvi és gyakorlati lehetőségek” című „hangos” gondolkodása hangzott el, melyet a zárszó követett.

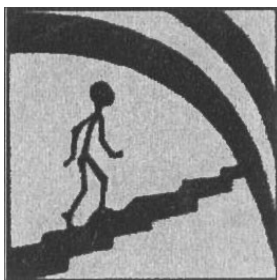
2003. április 30., szerda – ismét az Ajtósi Dürer sori épületben gyűlt össze az a népes „tábor”, akiket egy olyan égetően fontos témának a megbeszélése vonzott, mint a látássérültek rehabilitációs központjainak létrehozása. A munkaértekezletet Helesfai Katalin igazgatónö bevezető mondatai nyitották meg. Az I. részben tájékoztató előadások sorát hallhatták a résztvevők: Korai fejlesztés (Molnár Béláné); A gyengénlátó gyermekek integrációja (Jankó-Brezovay Pálné); A vak gyermekek integrált nevelése-oktatása (Dérczyné Somogyi Veronika); Szakképzés és munkábaállítás (Szilágyi Vera); A munkaügyi központokban működő rehabilitációs csoportok (Lechnerné Vadász Judit). Sajnos „A vakok elemi rehabilitációja” téma előadója (Bors Lajosné) egyéb elfoglaltságára hivatkozva nem tudta megtartani előadását.

A II. részt Prónay Beáta> Integrációs és rehabilitációs szakemberképzés c. előadása nyitotta meg, s dr. Szőke László folytatta a MVGYOSZ érdekvédelmi és rehabilitációs tevékenysége bemutatásával. Az új kezdeményezések a látássérültek megsegítése terén külföldön és itthon c. részben Prónay Beáta a Holland példáról, Mihalovics Jenő a kaposvári Regionális Módszertani Központtól, Falusiné Kovács Livia a szegedi Odú Korai fejlesztő és Integrációs Központban folyó munka eredményeiről, nehézségeiről, alakulásáról beszélt, majd a Látótér – (Bíró Csaba), a Vízus – (Cseke Vanda) és a Motiváció Alapítvány (Fodor Ágnes) képviselői tájékoztatták a hallgatóságot az egyes alapítványok tevékenységéről, céljairól – feladatairól.

A III. részben kerekasztal-beszélgetés folyt a társadalmi integrációt segítő megoldási lehetőségekről. A tanácskozás eredményeképpen megfogalmazásra kerültek azok a feladatok, azok a személyi szükségletek, melyek a regionális centrumok szolgáltatásainak ellátásához nélkülözhetetlenek bizonyulnak. Álljon itt néhány példa ízelítőül: korai gondozás; képzési kötelezettek helyi ellátása; az utazótanári státuszok; segítő szakemberek számának növelése – az ellátás kiterjesztése a középis-kolás korosztályra; az elemi rehabilitációs feladatok ambuláns ellátása a felnőttkorban megvakultak számára; segédeszközök bemutatása; kölcsönzése,....

Végül szeretnénk kifejezni elismerésünket az intézmények minden dolgozójának, diákjának a színvonalas, eseményekben gazdag, szakmailag előremutató programok megszervezéséért!

dr. Földiné Angyalossy Zsuzsa



Szakmai konferencia az értelmileg akadályozottak Bárcai Gusztávról elnevezett (Budapest, VII.) Dohány utcai intézményének tevékenységéről

Több mint 20 éves, folyamatosan megújuló munkáról számolt be *Kajári Ildikó* igazgató vezetésével a címadó intézmény gyógypedagógus testülete.

A személyes jelenlét benyomásainak, tapasztalatainak kiegészítése céljából érdemes volt az „*Értelmileg akadályozott általános iskolás tanulók oktatásának és nevelésének megújított módszertana*” című konferencia-füzetet elmélyültebben is tanulmányozni.

Elsőként azt a – most már elmondhatom megvalósult – törekvésüket említem, amelyet *Kajári Ildikó* fogalmazott meg, hogy ti. módszertani kultúrájuk fejlődéséről és változásáról gyakorló gyógypedagógusaik párbeszéd és konzultációs lehetőség kíséretében kívánnak beszámolni.

Elismeréssel adózva a konferencia valamennyi vendégelődőjének (dr. Gisztl Erzsébet, dr. Buday József, dr. Radványi Katalin), e rövid tudósítás keretében az intézmény munkatársainak témaira kívánom a főfigyelmet fordítani és mindenekelőtt a hasonló profilú intézményekben működő kollégáknak ajánlani az ott folyó szakmai munka megismerését, tanulmányozását.

Ruttkay Leventé arról számolt be, hogy hogyan értékelték és alakították át a *család – iskola, tanár – szülő* kapcsolattartás szemléletét és gyakorlatát.

Tillingerné Sebestyén Erika a minőségfejlesztés szerves beépülését mutatta be az intézmény pedagógiai programjába.

Dr. Ranschburg Jenőné az olvasás-írás tanításának módszertani változásait ismertette.

Bodáné Kertai Zsuzsa az alkalmazott beszédfejlesztési és logopédiai terápiais eljárásokat ismertette.

Daubnerné Pogány Eszter videofelvételekkel és eset-ismertetéssel kísérve a Montessori módszer értelmileg akadályozott gyermekeknél történő alkalmazásának gyakorlatáról és tapasztalatairól szólt.

Oroszné Kosik Gabriella azt mutatta be, hogy a gyógytestnevelésnek hol a helye az értelmileg akadályozottak fejlesztése során.

Ács Imréné szintén videofelvételek segítségével a matematikai képességek fejlesztéséről adott számot.

Somlai Istvántól azt tudtuk meg, hogy az értelmileg akadályozott tanulóknál is mindennapos a számítógéphasználat.

Tamásiné Sárospataki Rita a mozgásnevelés eredményeiről és a sokféle sportolási lehetőségről adott tájékoztatást.

Cataluccio Andrea a tánc- és drámajáték hatékonyságáról győzte meg a résztvevőket.

Horgosi Lea a vizuális nevelés fejlesztő hatásait elemezte.

Nagy Ibolya a terápiais célú lovagoltatás eredményeit ismertette.

A nagyon kellemes, közvetlen légkörben a konferencia résztvevői nagy érdeklődéssel követték mind a plenáris, mind a szekció üléseket. A rendező, vendéglátó intézmény valamennyi munkatársát elismerés illeti.

GSZA.

Képzések, továbbképzések gyógytornászoknak, gyógypedagógusoknak, testnevelőknek, edzőknek

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Szomatopedagógiai Tanszék (1097 Budapest, Ecséri út 3.)

1. *Rehabilitációs úszásoktató szakirányú továbbképzési szak (3 szemeszter)*
Jelentkezés feltétele: gyógypedagógiai tanár/terapeuta (bármely szak), vagy gyógytornász főiskolai végzettség, 2 év gyakorlat, egy úszásnem biztos úszása
2. *Rehabilitációs foglalkoztató terapeuta szakirányú továbbképzési szak (4 szemeszter)*
Jelentkezés feltétele: szomatopedagógia szakos gyógypedagógiai tanár/terapeuta, vagy gyógytornász főiskolai végzettség, 2 év gyakorlat
(További felvilágosítás: Tóth Ilona tanulmányi osztályvezetőnél)

Magyar Lovasterápia Szövetség Alapítvány (1066 Budapest, Teréz krt. 24.)

1. *Lovasterápia-hippoterápia szakág*
Jelentkezés feltétele: szomatopedagógia szakos gyógypedagógiai tanár/terapeuta, vagy gyógytornász főiskolai végzettség, alapvető lovaglás
2. *Lovasterápia-gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna szakág*
Jelentkezés feltétele: gyógypedagógiai tanár/terapeuta, végzettség és alapvető lovaglás
(További felvilágosítás: Barna Csillánál)

Fogyatékosok Nemzeti Sportszövetsége (1142 Budapest, Dorozsna út 56.)

„Fogyatékos személyek testkulturális és egészségnevelésének, valamint sportjának kiegészítő ismeretei” továbbképzési program

1. Gyógypedagógiai tanároknak, terapeutáknak, akik testnevelést tanítanak, diák-sportot vezetnek.
2. Testnevelő és gyógytestnevelő tanároknak, akik a gyógypedagógia területén testnevelést tanítanak, diák-sportot vezetnek.
3. Edzőknek, szakedzőknek, akik a fogyatékos személyek sportjával foglalkoznak.
4. Szervátültetett személyek testnevelésével, sportolásával foglalkozóknak.
(További felvilágosítás: Börzsönyi Annánál)

Benczúr Miklósné dr.

TABLE OF CONTENTS

<i>Csányi, Yvonne</i> : Changing of numbers and profiles partially in the institutes of persons with hearing impairment	81
<i>Mrs. Erős Brunner, Katalin–Csabay, Katalin–Mrs. Győri Gábor</i> : Speech perception, speech comprehension and text perception	88
<i>Mrs Szabó, Katalin dr.</i> : With or on them? The needs of roma children and their parents	97
<i>Dr. Kálmán, Zsófia</i> : Can speech therapy be a legal question?	110
<i>Tóth, Borbála–Mrs. Faragó Bircsák, Márta</i> : The Hungarian experience in the experimental model of "Leaming Clinic"	116
<i>Vékássy, László</i> : Visual presentation of stammering	135
<i>Szabó, Mária</i> : Assessment of persons having been completed their study at schools for the mentally retarded	143
From the life of MAGYE (<i>Mrs. Gordos Szabó, Anna – Mrs. Radich Szerencsés, Teréz</i>)	150
In Memoriam <i>Mrs. Ghyczy György (Révay, György)</i>	152
Observer (<i>Mrs. Földi Angyalossy, Zsuzsa–Mrs. Gordos Szabó, Anna</i>)	155
Greeting (<i>Mrs. Gordos Szabó, Anna</i>)	87
News (<i>Mrs. Benczúr, Judit</i>)	160

TARTALOM

<i>Csányi Yvonne</i> : Létszám- és részleges profilváltás a hallássérülteket ellátó intézményekben	81
<i>Erősné Brunner Katalin–Csabay Katalin–Győry Gáborné</i> : Beszédészlelés, beszédmegértés, szövegészlelés	88
<i>Szabó Ákosné dr.</i> : Velük vagy rajtuk? A roma gyermekek és szüleik szükségletei	97
<i>Dr. Kálmán Zsófia</i> : Lehet-e jogi kérdés a beszédgyógyítás?	110
<i>Tóth Borbála–Faragóné Bircsák Márta</i> : A „Tanulási klinika-modell” kísérleti működésének magyarországi tapasztalatai	116
<i>Vékássy László</i> : A dadogás képi megjelenítése	135
<i>Szabó Mária</i> : Értelmileg akadályozottak iskolájában végzett fiatalok felmérése	143
A MAGYE életéből (<i>Gordosné Szabó Anna–Radicsné Szerencsés Teréz</i>)	150
In memoriam	
<i>Ghyczy Györgyné (Révay György)</i>	152
Figyelő (<i>Dr. Földiné Angyalossy Zsuzsa–Gordosné Szabó Anna</i>)	155
Köszöntés (<i>Gordosné Szabó Anna</i>)	87
Közlemény (<i>Benczúr Miklósné dr.</i>)	160