

Gyógypedagógiai Szemle

A Magyar Gyógypedagógusok
Egyesületének Folyóirata

2003 – XXXI. évfolyam

3

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. július-szeptember

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

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

Tanulói kooperáció a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásában *

DR. PAPP GABRIELLA

Bevezetés

Az integráció fogalma ma már a magyar pedagógiában sem ismeretlen. Mind az elmélet, mind pedig a gyakorlat síkján van már tapasztalatunk. A témában egyre bővülő ismeretek birtokába kerülünk napról napra. Vizsgálatomban a magyarországi integrációs törekvéseket kutattam fel a speciális nevelési szükségletű, tanköteles korú gyermekek legnagyobb csoportjára (kb. 90%), a tanulásban akadályozottakra szűkítve le megállapításaimat, a gyermekek többségi iskolai pályafutásának megismerése révén a fővárosban és nyolc megyében (Papp, 2001). Mind a gyógypedagógia, mind pedig a többségi pedagógia számára fontos információkat nyertem a tanulás szervezésének kérdéseiről, a tanulás fölépítésének elemeiről, a pedagógiai segítség működő formáiról, még feltáratlan didaktikai kérdésekről. Kiemelten foglalkoztam a differenciálás elméleti és gyakorlati kérdéseivel (Papp, 2002). A kapott eredményekből a tanulók közötti kooperációról nyert adatokat emelem ki előadásomban. Kutatási módszereim a következők voltak: dokumentum-elemzés, esettanulmány, prestrukturált interjú, strukturált kérdőívrendszer.

Kooperáció az integrált oktatásban

Az integráció, a hatékony iskolai előmenetel alapja a gyermekek közötti kooperáció alkalmazása. A tanulás folyamata az integrált oktatásban minden gyermekre értendő. Minden gyermek a társaival kooperálva, saját fejlettségi szintjén, az ő pillanatnyi gondolkodási, észlelési és tevékenységi szintjén „közös tárgyon” (projekt, terv, tartalom, téma) tevékenykedik a többiekkel, vagyis játszik, tanul, dolgozik. Az integráció tehát *kooperáló* (dialógusokban zajló, interaktív, kommunikáción alapuló),

* A II. Országos Neveléstudományi Kongresszuson (Budapest, 2002. október 24-26.) elhangzott előadás

csoportban zajló tevékenység. Az integráció egy általános (bazális) pedagógiát hoz létre. *Bazális* pedagógia, mivel a gyermekek és fiatalok mindenfajta fejlettségi szintjét, a valóság észlelésének, a gondolkodási, észlelési, cselekvési kompetenciáknak minden fokát szociális kirekesztés nélkül képesnek tartja a tanulásra. *Gyerekkentrikus* pedagógia, mivel az ember személyhezköttöttségét (a biográfiája értelmében) és ezzel együtt minden emberi csoport heterogenitását feltételezi, és a tanulás és tanítás anyagát törvényszerűen az emberi fejlődéshez alakítja, vagyis egy gyermek/tanuló „aktuális fejlődési zónáját” figyelembe véve a tanulást és tanítást a „legközelebbi fejlődési zónához” (Vigotszkij) igazítja. Jellemző erre a pedagógiai gondolkodásra a közös tárgyon való munkálkodás (ez nem jelenti az ugyanazt cselekvését, hanem a folyamatot helyezi a középpontba, mindenki számára létezik egy folyamat a közös tárgyhoz kötötten). Így lehetséges elérni azt, hogy minden gyermek cselekvően vegyen részt a tanulásban, minden tudás, ismeret, ami egy gyermek birtokában van, hatást gyakorolhasson a másokra is, minden gyermek/tanuló fontos tapasztalatokat nyújtson a közösség számára, mivel a saját maga identitását mindenki csak más által tudja fölépíteni. (Feuser, 2000).

A kívánatos kooperatív tanulócsoportot a következők jellemzik: pozitív interdependencia, egyéni beszámoltatás, heterogén csoportösszetétel, megosztott vezetés és felelősség, a feladat és támogatása hangsúlyozása (M. Nádasi M., 1998, 2001; Horváth A., é.n.).

Kutatási eredmények

A gyermekekre vonatkozó kérdőív 41 kérdése közül hat kérdés foglalkozott a tanulói együttműködéssel. Mind az osztálytanító, mind pedig a gyógypedagógus válaszolt a kérdésekre. A 16. kérdés félig zárt formában kérdezett rá arra, hogy tanítja-e a pedagógus a gyermekeknek az egymással való együttműködést. A kapott válaszok alapján képeztünk kategóriákat.

A gyermekek közötti kooperáció alkalmazása

Kooperáció alkalmazása	osztálytanító		gyógypedagógus	
	n	%	n	%
még sosem gondolta	3	5	-	-
általános együttműködésre tanít	25	42,4	18	62
szituációban, kiscsoportos kommunikációban	9	15,3	4	12
csoportvezetőt készíti fel	2	3,4	-	-
feladat köré rendezi	11	18,6	1	3,5
nem a kérdésre válaszol	9	15,3	6	22,5
összesen	59	100	29	100

1. táblázat

A válaszadók 5,1%-a az osztálytanítók közül egyértelműen kijelentette, hogy még sosem gondolt annak szükségességére, hogy tanítsa a gyerekek közötti kooperációt. További 15,3% nem a kérdésre válaszolt, illetve válaszából kitűnt, hogy ő sem alkalmazott még olyan jellegű tevékenységet, amikor a tanulók együttműködésére lett volna szükség. A gyógypedagógusok esetében ez 22,5%, ami magyarázható azzal, hogy ők külső differenciálás keretében foglalkoznak a tanulókkal, és ez a forma az alacsony tanulólétszámok miatt nem alkalmazható. Legmagasabb arányban szerepelnek azok a válaszok, amelyekből az derül ki, hogy általában felszólítják a tanulókat az együttműködésre anélkül, hogy ennek a technikáját külön tanítanák nekik (osztálytanító:42,4%; gyógypedagógus:62%). Ennek a technikáját igen kis arányban tanítják a pedagógusok kiscsoportos kommunikációban, szituációban (osztálytanító: 15,3%; gyógypedagógus: 12%). Ezt a képet kicsit javítja az a helyzet, hogy az osztálytanítók 18,6%-ban olyan jellegű feladatokat adnak a tanulóknak, amelynek a kivitelezése során rákényszerülnek a helyes technikák használatára. Megállapítható tehát, hogy nem szervez a pedagógusok többsége olyan kooperatív tanulócsoportokat, ahol a pozitív függőség, az egyéni beszámoltatás, a heterogén csoportösszetétel, a megosztott vezetés és felelősség, a feladat mellett a támogatás hangsúlyozása is megjelenne. Mivel a válaszokban sem jelentek meg pontosan így ezek a fogalmak, ezért foglaltuk össze az ebbe a körbe besorolható válaszokat a szituációban, kiscsoportos kommunikációban megjelenő kategóriaként.

A kooperációval is összefüggő kérdés a csoportok összetételének vizsgálata. Mindez természetesen a differenciálásról alkotott képét is tükrözi az adott pedagógusnak. A kérdőív 18. zárt kérdése erre kereste a választ.

A tanulói csoportösszetétel változása a foglalkozásokon

csoportösszetétel	osztálytanító		gyógypedagógus	
	n	%	n	%
állandó csoportösszetétel	14	24,2	13	42
ritkán változó csoportösszetétel	22	37,9	8	29
állandóan változó csoportösszetétel	22	37,9	8	29
összesen	58	100	29	100

2. táblázat

Jellemző az állandó vagy ritkán változó csoportösszetétel (osztálytanító: 62,1%; gyógypedagógus: 71%). A hagyományos pedagógiai gondolkodásban a homogén csoportképzés a differenciálás alapja. Ezeket a csoportokat a tanulók képességei szerint képzik deklaráltnan, ténylegesen azonban a teljesítmények, még inkább a szorgalom alapján. A csoportok meglehetősen zártak, alig van lehetőség a mobili-

tásra. Állandóan változó csoportösszetétel abban az esetben születik, ha a csoportképzés nem a fenti elvek alapján történik, hanem a tanulók közötti kooperáció, a különbségek természetes módon való kezelése, a tanulási stratégiák figyelembe vétele, a gyerekek közötti szimpátia kérdése, a pozitív interdependencia különböző formáinak alkalmazása alkotják mások mellett a szempontsört.

A (Á) 19. kérdés az előző szerves folytatása, mivel a csoportváltozás kezdeményezőjére kíváncsi.

A csoportösszetétel változásának kezdeményezője

kezdeményező	osztálytanító		gyógypedagógus	
	n	%	n	%
pedagógus kezdeményezi	45	91,8	17	63
gyermek kezdeményezi	4	8,2	10	37
összesen	49	100	27	100

3. táblázat

Az osztálytanítók esetében az előző adatok megerősítését tapasztaltuk. 91,8%-ban ők határozzák meg a csoportösszetételt és változtatását. A gyógypedagógusok esetében 63%-ban kezdeményez a gyógypedagógus 37%-ban megengedi a gyermeki változtatást.

A tanulók közötti differenciáláson sokan sokfélét értenek. Mivel ez egyik központi kérdése ennek a pedagógiai gondolkodásnak, a kérdőívben nagy teret szenteltünk ennek a vizsgálatának. Ugyanakkor azért is indokolt a differenciálás ennyire sokoldalú körüljárása, mivel több elem együttes működtetése eredményezi a hatékony rendszer kialakulását. A csoporton belüli tényleges tevékenysége az egyes csoporttagoknak az együttműködés, a feladatok elosztása, a heterogenitás figyelembe vételének függvénye. A 20. kérdés nyílt formában azt tudakolta, hogyan képes biztosítani a pedagógus mindenki részvételét a csoportban. A kapott válaszok alapján az alábbi kategóriák mentén értékeltük az adatokat (lásd köv.o.)

A válaszokból a korábban kirajzolódott kép finomodása válik nyilvánvalóvá. Az osztálytanítók 41,5%-a nem alkalmazza a csoportmunkát. A gyógypedagógusok esetében ez az arány még magasabb, 48,5%. Ez utóbbi esetben azért indokolt ez a magas arány, mivel egy-egy gyerek esetében egyéni fejlesztő munkát végeznek. Ugyanakkor a vizsgálatból az derül ki, hogy sok esetben a gyerekek részleges integrációban vesznek részt, vagyis a tantárgyak egy részében a gyógypedagógussal tanulnak, sokszor összevont formában, amikor indokolt lenne a csoportmunka alkalmazása. Abban az esetben, ha alkalmazzák a pedagógusok a csoportmunkát, akkor legnagyobb arányban a sikerélménnyel biztosítják azt, hogy mindenki dolgozzon (osztálytanítók 20,8%; gyógypedagógusok 24,3%). Ez pozitív eredmény. A többi adat azt bizonyítja, hogy hagyományos értelemben vett csoportmunkát alkalmaznak

a pedagógusok, amikor is folyamatosan figyelik a csoportok munkáit, azt, hogy mindenki dolgozik-e, szűrőpróbaszerűen kiemelnek tagokat. Mindösszesen az osztálytanítók 11,2%-a jelezte, hogy az egyéni teljesítmények összege (valamint a csoporttöbbség) adja a csoport közös teljesítményét, éppen ezért mindenkinek érdeke, hogy dolgozzon, illetve, hogy segítse, kívárja a társát. Ebben az esetben valósul meg egyedül a klasszikus kooperatív csoportmunka.

A csoporttagok részvételét biztosító technikák

technikák	osztálytanító		gyógypedagógus	
	n	%	n	%
nincs csoportmunka	22	41,5	13	48,5
folyamatos ellenőrzés	5	9,4	4	12,1
szereposztással	2	3,8	1	3
szűrőpróba, szereposztás	1	1,9	-	-
folyamatos ellenőrzés, szűrőpróba	1	1,9	3	9,1
sikerélmény	11	20,8	7	24,3
szűrőpróba, sikerélmény	2	3,8	-	-
szűrőpróba, folyamatos ellenőrzés, sikerélmény	1	1,9	-	-
szereposztás, sikerélmény	1	1,9	-	-
egyéni teljesítmény összege	6	11,2	-	-
egyéni teljesítmény, szűrőpróba	-	-	1	3
sikerélmény, egyéni teljesítmény összege	1	1,9	-	-
összesen	53	100	29	100

4. táblázat

A (Á) 21. kérdés szorosan kapcsolódott az előzőekhez, mivel azt tudakolta nyílt formában, hogyan valósul meg az ellenőrzés. A kapott válaszok alapján az alábbi kategóriákat képeztük:

Ellenőrzés a csoportos tevékenységek kapcsán

ellenőrzés	osztálytanító		gyógypedagógus	
	n	%	n	%
nem a kérdésre válaszol	17	34	9	31
önellenőrzés	17	34	20	69
beszámoló	6	12	-	-
csoportok egymást ellenőrzik	10	20	-	-
összesen	50	100	29	100

5. táblázat

Az első kategóriába kerülők azok, aki nem alkalmaznak csoportmunkát, a kérdésre megpróbáltak válaszolni, de ez lehetetlen vállalkozás volt. A korábbiakkal összehangban a hagyományos formákat alkalmazzák a pedagógusok, az önellenőrzést (osztálytanítók: 34%; gyógypedagógusok: 69%) és a beszámolót, bár ezt már alacsony százalékban (osztálytanítók: 12%). Abban az esetben, amikor minden csoport ugyanazt a tevékenységet végezte, ez megfelelő eljárás. Akkor azonban, amikor a pedagógusok a csoportoknak különböző feladatokat adtak, fontos, hogy megismerjék egymás munkáját a különböző csoportokban dolgozó tanulók. Mivel ezt a formát kevesen alkalmazzák, az ellenőrzésnek ehhez kapcsolódó variánsait is, mint pl. a csoportok egymás munkájának megtekintését, ellenőrzését, kevesen használják (osztálytanítók: 20%).

A (Á) 22. kérdéssel nyílt formában tovább akartuk mélyíteni ezt a problémakört. Azt kértük a kitöltőktől, hogy részletezzék, hogyan érik el azt, hogy a csoportok megismerjék egymás munkáját. Nem kaptunk az előzőekhez képest újabb információkat. Ennek az az oka, hogy nem alkalmazzák a pedagógusok a kooperatív csoport-technikákat.

A csoportok közötti kapcsolatok formái

formák	osztálytanító		gyógypedagógus	
	n	%	n	%
nem a kérdésre válaszol	11	23,9	13	50,0
beszámoló	29	63,0	12	46,2
cserélnek a csoportok	6	13,1	1	3,8
összesen	46	100	26	100

6. táblázat

A következő nyílt kérdés arról tudakozódott, *hogyan kooperál a tanuló a társaival*. E kérdés indokoltsága többrétű. Egyrészt az osztályközösségbe való beilleszkedés egyik feltétele a megfelelő kooperáció. Másrészt a tanulók közötti kooperáció a tanulási folyamatban a differenciálás elengedhetetlen eleme. A válaszok alapján az alábbi kategóriákat képeztük: nincs is kooperációra lehetőség a tanulás alatt; nem kooperál; ő kezdeményez; ő nem kezdeményez, de elfogadja másoktól; jól kooperál; konfliktusokkal kooperál.

A tanulásban akadályozott gyermekek kooperációja a társakkal

kooperáció	osztálytanító		gyógypedagógus	
	n	%	n	%
nincs is kooperációra lehetőség	22	22,2	3	8,8
nem kooperál	22	22,2	4	11,8
ő kezdeményez	21	21,2	15	44,1
ő nem, de elfogadja másoktól	16	16,2	3	8,8
jól kooperál	7	7,1	2	5,9
konfliktusokkal kooperál	8	8,1	1	2,9
értékelhetetlen adat	3	3	6	17,6
összesen	99	100	34	100

7. táblázat

A vizsgált általános iskolákban a tanítás-tanulás szervezése olyan, hogy 22%-ban nincs is lehetőségük a tanulóknak a kooperációra. A gyógypedagógus által vezetett foglalkozásokon ez mintegy 9%. Az osztálytanítói válaszok szerint a tanulók szintén egynegyede nem kooperál, míg ezt a jelenséget a gyógypedagógusok fele olyan arányban jelzik. Külön kiemelendő az az adat, amelyik a tanulásban akadályozott gyermek kezdeményezéséről szól. A gyógypedagógusok szerint a tanulók fele kezdeményezi a kooperációt. Ezt a jelenséget az osztálytanítók fele annyiszor tapasztalják. A kooperációban rejlő pedagógiai lehetőségeket nem használják ki ma még a pedagógusok.

Összefüggésvizsgálat

Mivel a pedagógusok válaszaiban nem jelent meg a kooperatív technika kifejezés használata sem gyűjtő fogalomként, sem részletezve, hanem szinonimákból, a körülírásból következtettünk erre, mi a kategóriák között a „kiscsoportos kommunikációs szituációban tanítja” kategóriát hoztuk létre erre az esetre. Ezek után a gyermekek teljesítménye és a pedagógus együttműködést tanító szerepe közötti összefüggést alávetettük a χ^2 próbának. A matematika átlagos teljesítményében mind az osztálytanítók, mind pedig a gyógypedagógusok esetében szignifikáns kapcsolatot mutatható ki ($\chi^2=42,394$, $p=0,016$ osztálytanítók; $\chi^2=10,829$, $p=0,028$ gyógypedagógusok). Ahol az osztálytanítók általánosan tanítják a gyermekek közötti együttműködést, vagyis van csoportmunka, de a hagyományos értelemben, ott átlagos a gyermekek teljesítménye.

A gyógypedagógusok a kiscsoportos kommunikációs szituációk alkalmazása esetén a matematika és nyelvtan teljesítmény terén értek el javulást. Ezekben a területeken tendenciaszerű összefüggés mutatható ki a kiscsoportos kommuniká-

ciós szituáció alkalmazása és a jó teljesítmény között (nyelvtan: $p=0,070$; matematika: $p=0,117$). Megállapítható, hogy teljesítménynövelő hatása van a csoportos munkaformának: a hagyományos csoportmunka hatása is nagyobb, mintha egyáltalán nem alkalmaznának ilyen szervezési formát, de a leghatékonyabb eszköz a kooperatív csoportmunka.

Összefoglalás

Mind a gyermekeket tanító osztálytanító, mind pedig a gyógypedagógus válaszai-ból az derült ki, hogy sokan (mintegy 50%) egyáltalán nem tanítják a gyermekek közötti együttműködést. Ritkán szerveznek olyan tevékenységet, amelyhez nélkülözhetetlen a tanulói kooperáció. Amennyiben alkalmaznak csoportos munkaformákat, nem tanítják meg a tanulóknak az együttműködés technikáit. Jellemző az állandó csoportösszetétel, a differenciálás alapja a homogén csoportba sorolás, ahol a deklarált képességek szerinti besorolás helyett a tanulói teljesítmények, még inkább a szorgalom áll a középpontban. A tanulói csoportválasztást még a pedagógusok tíz százaléka sem engedélyezi. A csoportok ellenőrzése a hagyományos felelősi, csoportvezetői beszámolón keresztül folyik. A csoportok egymás közötti ellenőrzési formáit alig alkalmazzák. Megállapítható, hogy nem szervez a pedagógusok többsége olyan kooperatív tanulócsoportokat, ahol a pozitív interdependencia, az egyéni beszámoltatás, a heterogén csoportösszetétel, a megosztott vezetés, a felelősség, a feladat mellett a támogatás hangsúlyozása is megjelenne.

A tanulásban akadályozott tanulók többségi iskolai megfelelésében a megváltozott tanulás-irányítási technikáknak szerepük van. Megállapíthatjuk, hogy a tudatosabb, magasabb szintű differenciálás toleránsabb magatartással párosul mind a pedagógusok, mind pedig a tanulók részéről, a gyermek szívesen végzi a tevékenységet, sikeres lesz a feladatban, végül pedig a tanulói teljesítmény megnő. A tanulói teljesítmény függ a pedagógusok integráló hajlamától, az osztálytanító és a gyógypedagógus együttműködésétől és a tanulók közötti kooperációtól.

Javaslatok

A pedagógusképző intézményekben mind a graduális, mind pedig a posztgraduális oktatásban nagy teret kell szentelni a kooperatív technikák megtanítására, hogy ezáltal ne csak a tanulásban akadályozott, integráltan tanuló gyermekek, hanem minden gyermek tanulási esélyei nőjenek az általános iskolában. Kutatásomból az derült ki, hogy ma még az iskolák pedagógusai felkészületlenek a feladatra. A pedagógus *alapképzésben* kiemelt helyet kellene, hogy kapjon az együttnevelés köre. A *továbbképzések* számos ilyen tematikával állnak a hallgatók

rendelkezésére, mégsem jelentenek megfelelő kínálatot a gyakorló pedagógusok számára. A tanfolyamok tematikáját is módosítani javasolt a későbbiekben. Vizsgálódásom során pedagógiai helyzetképet kaptam az együttnevelés mai magyarországi helyzetéről. Ebből az derül ki, hogy számos helyen kényszerből kerülnek az osztálytanítók az együttneveléssel kapcsolatba. Fontos lenne a jövőben, hogy ne kényszerítsék a pedagógusokat erre a feladatra, ha mégis részt kell venni ebben, akkor pedig biztosítsák a pedagógusok felkészülését a feladatra. Gyógypedagógus jelenléte nélkül, az osztálytanítók jelenlegi felkészültsége mellett lehetőleg ne vállalják az együttnevelést, vagy legalábbis ne az ilyen gyakorlatból vonjanak le következtetéseket az együttnevelés hatékonyságára. Javaslom *integrációs centrumok* létrehozását.

Bibliográfia

- FEUSER, G. (2000) *Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik- eine Paradigmendiskussion?* Előadás (kézirat) Elhangzott: ELTE: 2000. 11. 29.
- HORVÁTH A. (é. n.) *Kooperatív technikák, hatékonyság a nevelésben*, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest.
- M. NÁDASI M. (1998) *Az oktatás szervezési módjai és munkaformái*. In: Falus I. (szerk.) *Didaktika, Elméleti alapok a tanítás tanulásához*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 345-367.
- M. NÁDASI M. (2001) *Adaptív pedagógia*, Comenius BT, Pécs
- PAPP G. (2001) *Tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában*, ELTE PhD disszertáció
- PAPP G. (2002) *Esélynövelés az integrációval*, GYOSZE Különszám, 61-69.

NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK

RMGYE Testvéregyesületünk alakult Kolozsvárott

Örömmel tájékoztatjuk olvasóinkat, hogy 2003. június 15-én Kolozsvárott megalakult a Romániai Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete (RMGYE). Az alakuló ülésen munkacsoportokban megfogalmazták alapszabályzatukat, amelyet a plenáris ülés elfogadott. Kilenc tagú vezetőséget választottak.

Terveik között szerepel egy Gyógypedagógiai Szemle című folyóirat indítása is. A két egyesület, a MAGYE és az RMGYE választott vezető tisztségviselői felvették a kapcsolatot egymással. Reméljük, hogy folyamatos és alkotó lesz az együttműködés.

Gordosné Szabó Anna

A roma gyermekek nevelési szükségletei*

SZABÓ ÁKOSNÉ DR.

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara Oligofrénpedagógiai Tanszékének tanulásban akadályozottak pedagógiája munkacsoportja az OTKA támogatásával a roma gyermekek nevelési szükségleteit és a szükségletek eredményesebb kielégítési lehetőségeit kutatja.

A kutatás indítékai

Noha a rendszerváltás utáni kormányok mindegyike elismerte a hátrányos szociális helyzetű, köztük a cigány gyermekek oktatásának a fontosságát (a kistelepülési általános iskolák kiemelt költségvetési támogatása, az ún. etnikai fejkvóta bevezetése, 1996-tól speciális támogatás a cigány gyermekek felzárkóztatására, KOMA támogatások a cigány gyerekek oktatásának javítására, Soros-ösztöndíj középiskolás és a felsőoktatásban tanuló roma fiataloknak), **a cigány családok romló szociális helyzetéből és a lakóhelyi sajátosságokból származó iskoláztatási hátrányokat, a többségi tantervű általános iskolai tudástartalmak és a tanulás-irányítás merev változatlanságát, valamint a többségi társadalmi környezet előítéletes magatartását az intézkedések és a lehetőségek azonban nem tudták ellensúlyozni.**

1997-ben *átfogó vizsgálat* történt *a kisebbségek oktatásáról*. A vizsgálatról készült jelentés megállapította, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek számára szervezett speciális iskolákba és osztályokba járó gyermekek fele cigány származású, tehát hatszor-hétszer magasabb az arányuk a szegregált iskoláztatásban, mint a közoktatási rendszer egészében. A vizsgálat a helyzet jobbítását elsősorban *a speciális intézményekbe való átirányítás szabályainak további szigorításával és finomításával remélte biztosítani*. A kisebbségi biztos jelentése azt is megállapította, hogy a cigány fiatalok felülreprezentáltsága a speciális intézménytípusban „nem a cigány tanulók szellemi alkalmatlanságának, hanem a velük szembeni diszkriminációnak és a rendes közoktatási intézmények pedagógiai kudarcának a jele.”

* A II. Országos Neveléstudományi Kongresszuson (Budapest, 2002. október 24-26.) elhangzott előadás

A Kormány is érzékelte a probléma súlyosságát, és 1998. május 31-i határidővel előírta az eltérő tantervű osztályok és iskolák, valamint az „áthelyező bizottságok” működésének a vizsgálatát azzal a céllal, hogy „ez az oktatási forma ne váljék nemkívánatos szegregáció területévé”.

A tanulásban akadályozottak pedagógiája, szociológiája és pszichológiája területén az utóbbi tíz esztendőben felhalmozódott elméleti tudások, gyakorlati tapasztalatok és a kutatásokkal együtt járó fejlesztések során kibontakozó *komplex embertudományi szemléletünk* alapján igyekszünk a tanulásban akadályozott cigány gyermekek iskoláztatásának kérdéseire hozzászólni. A problémakezelés aktuális honi gyakorlata is erősíti motiváltságunkat.

A tematizált kutatási-fejlesztési feladat a roma gyermekeknek és szüleiknek a többségi társadalom iskolájában és lakóhelyi közösségeiben történő együttnevelésének segítése pedagógiai, gyógypedagógiai és szociálpedagógiai tevékenységek által. Nem elsősorban a viselkedést, a (tanulási) teljesítményt szándékozzuk vizsgálni, hanem a viselkedést és a teljesítményt – az idegrendszeri és pszichológiai elemeket formáló – kívülről életre hívó környezeti hatásokat kívánjuk megismerni és befolyásolni. A kutatás-fejlesztés során a pedagógiai-gyógypedagógiai-szociálpedagógiai tevékenység hatást kíván gyakorolni a roma és nem roma gyermekek testi állapotára, idegrendszeri működéseire, pszichológiai funkcióira, tapasztalataira, tudására, ezek által teljesítményeire és viselkedésére.

A nevelési szükséglet értelmezési keretei

A tanulók tulajdonságai biológiai, pszichológiai és szociológiai szempontokból igen eltérőek lehetnek. Ezek az állapotok önmagukban nem hordoznak semmilyen pedagógiai minőséget. **Az oktathatóság és nevelhetőség attól függ, hogy a pedagógiai szituáció, a pedagógiai hatásrendszer milyen követelményeket támaszt a gyermek eme szempontokkal leírható állapotával szemben.** A merev, kizárólag a többségi kultúra közvetítésére, és arra is differenciálatlan, vagy nem elég differenciált módokon vállalkozó pedagógiai rendszerekben a kisebbségi kultúrákban és a hátrányos szociokulturális feltételek között (az iskolára) szocializálódó gyermek kudarcokra ítélt. Az iskola kultúrájához nem illeszkedő megismerési, nyelvi, magatartási, és (egyéb) tanulási sajátosságok – legyenek azok általa hiányállapotnak vagy többletnek minősítettek (tehetség) – *kihívásai akadályok*, az árnyalt nevelési szükségletek kielégítésére nincs hajlandóság. (Igaz, megfelelő feltételek sincsenek hozzá.) Az általános iskola az elmúlt évtizedek működési körülményei között (erőteljes homogenizációt kialakító monolitikus emberkép, gyermekkép, iskolakép) nem tudta kielégíteni sem a legrosszabb, hozzávetőlegesen 15-20 százaléknyi, sem a 10-15 százaléknyi legjobb biológiai, pszichológiai és szociológiai adottságú tanuló sajátos nevelési szükségletét, így **ez a 25-35 százaléknyi népesség oktathatóságában és nevelhetőségében akadályozottá vált.**

A gyermekek azon részének tehát, amelynek az egyéni nevelési szükségletei – a hagyományos iskolai tanítás tartalmi és módszertani feltételei között – nem elégülnek ki, „speciális”, „sajátos”, „különleges” nevelési szükségletei keletkeznek. A sajátos nevelési szükséglet azt jelenti, hogy a gyermek nevelési és oktatási szükségleteinek kielégítése a megszokott pedagógiai eszközökkel nem biztosítható, eredményes nevelése-oktatása más módon megközelítést és/vagy többletráfordítást igényel.

A nevelési szükségleteket kielégítő funkcionális válaszok

A sajátos nevelési szükséglet kielégítése a magyar iskolarendszerben a harmadik évezred küszöbén is a különbözőség filozófiai kezelése szempontjából is megkérdőjelezhető módon, **kompensatorikus szemléletmód** alapján történik: az iskolarendszer a családi szocializáció során kialakuló hátrányokat igyekszik kiegyenlíteni, igen gyakran nem színvonalasan működő, elkülönítő pedagógiai formákban. Az iskolarendszer a kompenzációt még csak nem is a felzárkóztatás optimális időpontjában, a bölcsődés kor végén, az óvodáskor elején kínálja, amikor a gyermeket körülvevő tárgyi és információs környezet „feldúsításával”, normalizálásával „az átlagos magyar gyermek átlagos általános iskolai, megfelelő fejlődéséhez” szükséges képességek még „időben” fejlődhetnek. A szegény és/vagy roma családok gyermekei még ahhoz sem kapnak tehát szociális és szociálpedagógiai megsegítéseket, hogy a többségi kultúrában „természetes módon” beszerezhető ténytudások, normatudások és értéktudások köre – amelyeket az általános iskola már a belépés pillanatában elvár – számukra is időben elérhetővé, elfogadhatóvá és elsajátíthatóvá váljon.

A gyermekek eltérő nevelési szükségleteinek **emancipatorikus megközelítése** és gyakorlata az iskolai egyenlőtlenségek rendszerét másképpen értelmezi: az iskola által elvárt tudás bizonyos elemeinek a hiányát *nem abszolút deficitként*, hanem a többségi társadalom családjában általánosnak tekinthető szocializáció eredményeihez viszonyított *relatív hiányként* értelmezi.

A gyermek mindig meghatározott szituációkban, **meghatározott feltételek között eredményes**, vagy vall kudarcot. A pedagógiai erőfeszítések eddig többnyire a gyermek „kijavítását” célozták meg (pl. korrepetálás, felzárkóztatás, korrekció, terápia). Valószínűleg nagyobb sikerrel – és így több örömmel – járna mind a pedagógus, mind a gyermek oldaláról, ha **a helyzeteket próbálnánk az egyes gyermek szükségleteinek megfelelően kialakítani.**

A kutatás célja

A kutatás a tanulásban akadályozott cigány gyermekek eredményes iskolai szocializációját szolgáló **többszintű (segítő) beavatkozások lehetőségeit** kívánja feltárni.

Hogyan kell fejleszteni és szervezni az iskolát, az iskolai életet és a tanítást az együttműködő partnerekkel (szülők, különböző önkormányzatok, a szociális ellátás rendszere stb.), hogy minél kisebb valószínűséggel alakuljanak ki tanulási korlátok a cigány gyermekek iskoláztatásában.

A kutatás olyan **pedagógiai és szociális szolgáltatásokat** (tanulásszervezési módokat, szociálpedagógiai módszereket stb.) próbál összeválogatni, adaptálni, illetve kidolgozni, amelyek alkalmasak az együttműködésre vállalkozó (normál tantervű) általános iskolákba járó gyermekek közötti különbségek, a különböző nevelési szükségletek, helyzetek, célok – lehetőleg egy iskolán belül történő – figyelembe vételére. Feltételezésünk szerint a pedagógusok nagy része nem felkészült arra, hogy módszereit rugalmasan, az általa tanított gyermekcsoporthoz, a szülőkhöz és önmagához igazítva alkalmazza, illetve újakat dolgozzon ki.

Az elmúlt évtizedek tapasztalatai alapján úgy tűnik, hogy azok az iskola-kísérletek, adaptációk, programok életképesek, amelyeket vagy egy iskola maga dolgoz ki, és így az egész tantestület a sajátjának érez, vagy az egyes pedagógusok által rugalmasan igazítható az adott iskola egyébként változtatni kevésbé kívánó világához. Nem nagyon terjednek olyan kész pedagógiai rendszerek, amelyeket teljes egészükben, sok megkötéssel lehetne csak átvenni. Az általunk kiválasztott, megtanult és az általános iskolákban tanító pedagógusoknak felkínált **szabad tanulás** rugalmasan alakítható eljárás, így **megfelelhet az egyes pedagógusok, s rendszerré építve egy teljes tagozat vagy iskola innovatív szándékainak is.**

A szabad tanulás (Freiarbeit)

Németországban a pedagógusképzésben kötelezően oktatott Freiarbeit elnevezésű tanulásszervezési eljárás gyakorlati alkalmazásáról a pedagógusok szabadon döntenek. A szabad tanulás gyökerei a reformpedagógiákig vezetnek, alkalmazásában viszont nincsenek szigorú kötöttségek, rugalmasan igazítható az aktuális feltételekhez és a pedagógus személyiségéhez.

A szabad tanulás, mint az ún. nyitott tanítási formák egyike, együtt kell, hogy járjon a **pedagógusok, a gyermekek, a szülők, az iskolák és a tantervek nyitottabbá tételével**, így reményünk és tapasztalataink szerint hozzájárul a káros kötöttségek oldásához. A tantervi változások szükségessége a **multikulturális nevelés** megvalósításának elengedhetetlen feltétele. A tanterv tartalmának és szerkezetének átalakítása biztosíthatja, hogy **a gyermekek ösztönzést kapjanak a különböző fogalmak, problémák és események különböző szemszögekből történő vizsgálatára és elemzésére.** A tanterv illetően átalakítása lassú, kis lépésekben történő, belső folyamatban valósulhat csak meg, és hosszabb távon a pluralizmus értékeit honosítja meg a gyermekek és fiatalok (hétköznapi) gondolkodásában, életmódjában. A szabad tanulás folyamán **a pedagógus, a gyermek és a szülő közösen alakítja, fejleszti a taneszközöket**, amelyeknek nem csak a tantervi és tanulásszervezési változásokat kell tükrözniük, hanem **a gyermekekhez alkalmazkodó és**

elfogulatlan képet is kell adniuk a különböző kultúrákról. A szabad tanulás „tudásmérési” és értékelési módja figyelembe veszi a tanulók kultúraspecifikus tanulási élményeit (nyelvi szint, a feladatok kontextusa, érzelmi szempontok stb.), önértékelési rendszerében alakul(hat) a tanulók szociális igazságérzete, meg-alapozódhat politikai tudatosságuk.

Az utóbbi évtizedekben a pedagógiai munkát hosszú időn keresztül uraló, meghatározó, ún. deficit szemléletet, amely a hiányra, az eltérésre, pontosabban a csökkentértékűsége, a problémásságra helyezte a hangsúlyt, kezdi felváltani az *ún. ökológiai szemléletet.* Ennek lényege, hogy *egy gyermek nem önmagában akadályozott, fogyatékos, hanem az adott környezettel való viszonyában.* Ha a társadalmi-tárgyi-pedagógiai környezetet számára megfelelően alakítjuk, akadályozottsága jelentősen csökkenthető, akár meg is szüntethető. A tanulásban akadályozott gyermek számára pedagógiai akadályt jelenthet pl. a nyelvi szintjét meghaladó kommunikáció az osztályban, a gyors tanulási tempó, a magasabb exteriorizációs szintű feladatok. A szabad tanulás *a gyermek számára biztosítja a választás lehetőségét* – többek között *a nehézségi szintek, az eszközök, a technikai megoldások, az egyedül, párban vagy kiscsoportban történő tanulás, a tanulási tempó terén.* Az így fejlesztett gyermekek *tanulási helyzetekben egészen másképp viselkednek,* jobb tanulási önismerettel, realisabb énképpel, nagyobb magabiztossággal, motivációval, érdeklődéssel, erősebb felelősségérzettel rendelkeznek, mint hagyományosan nevelt társaik. *Hiányosságaik háttérbe szorulnak értékeik mellett.* (A deficitekkel egyébként sem tud mit kezdeni a pedagógus, hiszen kiindulni csak a gyermek tudásából, meglévő képességeiből lehet.) Azaz a tanulási környezet megváltoztatása hozzájárul a tanulásban akadályozott gyermekről alkotott kép megváltozásához. További eleme a kép átalakulásának, hogy az eddig önállótlannak, sok segítségre, esetleg állandó „gyógypedagógiai” támogatásra szorulóknak tekintett gyermekekről (akiknek a függőségét a pedagógusok akarva-akaratlanul erősítették) a szabad tanulás folyamán kiderülhet, hogy önállóak, tudnak választani, dönteni, munkájukat egyre hosszabb távra megtervezni, önmagukat ellenőrizni és értékelni.

Miért a szabad tanulás?

A gyermekek – roma és nem roma gyermekek egyaránt – akkor teljesítenek a legeredményesebben az iskolában, ha *jól érzik magukat:* csak olyan köztöttségek szabályozzák és korlátozzák szabadságát, amelyek a tanulási-tanítási folyamatot, illetve a gyermek aktuális és jövőbeni társadalmi integrációját szolgálják.

Az a – már a kormányzat által is elfogadott – felismerés, miszerint többkultúrájú, azaz multikulturális társadalomban élünk, csak lassan jelenik meg az oktatásügy különböző szintjein. Az interkulturális nevelés meghonosodásához sem vezet királyi út, az iskolának, a pedagógusnak és a szülőnek – roma és nem roma szülőknél

egyaránt – ki kell munkálniuk azokat a tartalmakat és módszereket, amelyek a munkaerőpiaci és magánéleti boldogulás szempontjait egyaránt szem előtt tartják.

Szakirodalmi és gyakorló pedagógiai tapasztalatok alapján azt feltételezzük, hogy a cigány gyermekek – családi szocializációjuk sajátosságaiából és a kisebbséghez tartozás tudatából, a nemzeti gyökértelenségből származó – szabadságigénye –, és az iskola világának ehhez viszonyítva „másképpen”, esetenként túlszabályozottsága még az ezredfordulón is naponta konfliktushelyzeteket teremt gyermek és pedagógus, szülő és iskola között. A tanulók képességeit kötetlenebb tartalmakon és módon, az egyes gyermekek oktatási-nevelési igényére összpontosítva fejlesztő iskola *megelőzheti azoknak a sikertelenségeknek, összetűzéseknek, és az egyes pedagógusról az iskolára, és ami még nagyobb baj, általában a tanulásra kivetítődő ellenszenvnek a kialakulását*, ami az egész iskolai karrier kimenetelét tönkretelheti.

Az előadás az OTKA T 034966 számú, az Iskolai válaszok a cigány gyermekek nevelési szükségleteire című kutatás keretében készült.

Irodalom

Az előadás a kutatási pályázat alapján készült, és megjeleníti, több helyen idézi Illyés Sándor professzornak és a Tanszék munkatársainak, egyben a kutatás résztvevőinek – elsősorban Gaál Évának, Horváth Miklósnak, Mesterházi Zsuzsának és Szabó Ákosnénak – a gondolatait.

- AÁRI-TAMÁS LAJOS (szerk.)(1998): *A kisebbségi ombudsman jelentése a kisebbségek oktatásának átfogó vizsgálatáról*. Nemzeti és Etnikai Kisebbségi Jogok Országgyűlési Biztosa.
- GAÁL ÉVA (2000) *A tanulásban akadályozott gyermekek az óvodában és az iskolában*. In: Illyés Sándor (szerk.): Gyógypedagógiai alapismeretek. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Bp., p. 429-459.
- HORVÁTH MIKLÓS (1999): „Terminológia” – csupán játék a szavakkal, vagy pedagógiai állásfoglalás. In: GYOSZE, XXVII. 2. p. 102-107.
- ILLYÉS SÁNDOR (1992): *A speciális nevelés alternatívái*. In: Kozma T. – Lukács P. (szerk.): Szabad legyen vagy kötelező? A közoktatási törvény koncepciójához. Educatio Kiadó, Bp.
- ILLYÉS SÁNDOR (2001): *Tudomány és gyakorlat a gyógypedagógiában*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar. Kézirat.
- MESTERHÁZI ZSUZSA (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- SZABÓ ÁKOSNÉ (1999): *A tanulási akadályozottság szociológiai dimenziói. Gondolatok a tanulásban akadályozott cigány gyermekek nevelési szükségleteire adható iskolai válaszokról*. In: Kiss E.(szerk.): Interdiszciplináris Pedagógia (A Kiss Árpád Emlékkonferencia előadásai) Debrecen, Debreceni Egyetem Neveléstudományi Tanszék, p. 202-214.

A súlyos-halmazott fogyatékoság meghatározásának problémái nevelési és szociális szempontból*

MÁRKUS ESZTER

A súlyosan-halmazottan sérült gyermekek fejlesztésének törvényes lehetősége és előírása az 1993-as közoktatási törvényben fogalmazódott meg. Ezt megelőzően az érintett gyermekek az egészségügy hatáskörébe tartoztak, pedagógiailag „képezhetetlenné” nyilvánításuk kizárta őket a gyógypedagógia illetve a közoktatás rendszeréből. Így a gyógypedagógiának ez az összetett problémája hazánkban sem a kutatási sem a fejlesztési témakörök között nem szerepelt.

A képzési kötelezettség bevezetése újszerű feladatot jelent a gyógypedagógiában, ám a gyakorlatban a fejlesztést végző szakemberek számára nem áll rendelkezésre semmiféle útmutatás a fejlesztés koncepcióját, a képességfelmérő eljárásokat, a nevelés-oktatás alapelveit, célkitűzéseit, feladatait, módszereit, eszközeit illetően. Így a fejlesztés és nevelés a pedagógusok egyéni döntésein alapul, gyakran tudományos megalapozottság nélkül. Becsült adatok szerint hazánkban mintegy 6-7000 tanköteles korú gyermek teljesít képzési kötelezettséget, ami egyben azt is jelenti, hogy még mindig a közoktatási rendszer perifériáján találhatók, a neveléshez és tanuláshoz való jog esélyegyenlőségének szempontjából igen hátrányos helyzetben.

Röviden elemezzük a „súlyos-halmazott fogyatékoság” meghatározás tartalmi hátterét, összefoglaljuk, hogy kik tartoznak hazánkban a súlyosan-halmazottan fogyatékos gyermekek körébe, illetve mely tulajdonságaik szolgálhatnak a gyógypedagógiai megsegítés kiinduló pontjaként.

A súlyos-halmazott fogyatékoság meghatározásának problémái

A súlyos-halmazott fogyatékoság meghatározásának számos aspektusa lehet, megközelíthető a fogalom orvosi, pszichológiai, pszichológiai, perszonális, szociológiai, jogi, etikai valamint pedagógiai, gyógypedagógiai szempontok hangsúlyozásával. A fentiek mellett egyéb szempontokat is figyelembe vehetünk (antropológiai, teoló-

* A II. Országos Neveléstudományi Kongresszuson (Budapest, 2002. október 24-26.) elhangzott előadás

giai, biológiai stb.), ám most csak a gyógypedagógia határterületeinek aspektusait vizsgáljuk (Bach, 1991 nyomán).

Orvosi szempontból legsúlyosabb fogyatékoság alatt a testi vagy pszichés károsodás különösen súlyos fokát értik, ahol a gyógyíthatatlanság vagy kilátástalanság, hosszútávú és nagyarányú ápolási szükséglet vagy tartós felügyelet és intenzív személyi segítség igénye jelentkezik, ilyenkor a különböző károsodások együttes megjelenése következtében a „többszörös, halmozott fogyatékoság” fogalmát használják, sőt gyakran „ápolási eset”-ről beszélnek.

Pszichológiai szempontból a halmozott vagy súlyos fogyatékoságot az életkori sajátosságoktól való jelentős elmaradással jellemzik már a legkorábbi életkortól kezdve, valamint „sérült identitás”-ként értelmezik.

Perszonális aspektusból az életvezetés, a tanulási folyamatok, a világ megismerése, az életfeladatok és az élet-értelem megtalálása, valamint a társadalmi életben való részvétel extrém nehezítettsége áll a figyelem középpontjában, valamint az extrém élethelyzet szubjektív megélése, beleértve a fizikai korlátokat, terheit és a fájdalmat.

A szociológiai szempont a súlyosan-halmozottan fogyatékos ember és környezete kapcsolatát tárgyalja mindkét fél szemszögéből, a súlyosan fogyatékos hatását vizsgálja a környezetre, a családra, szomszédságra, munkahelyi környezetre, valamint a környezet hatását az érintett emberre, különösen akkor, ha a súlyosan-halmozottan fogyatékos ember mint teher jelentkezik a környezet életében, azaz extrém szociális függőség alakul ki.

Jogi aspektusból a törvényesen szándékolt vagy megvalósított védő-, támogató- és fenntartó rendelkezések az irányadók, beleértve a segélyezési rendeletektől a szociális támogatáson keresztül a gyámügyi rendelkezésekig terjedő jogszabályokat.

Etikai szempontból a viták, érvelések és állásfoglalások a súlyosan-halmozottan fogyatékosok védelmétől – mint a társadalom humanitásának központi kritériumaként történő megjelenésétől – az extrém fokban károsodott emberek élete értelmének és értékének megkérdőjelezéséig terjed, ami végső soron az „emberi-mivolt”, az „emberség” eltagadását jelentheti.

Pedagógiai/gyógypedagógiai szempontból a „súlyos-halmozott fogyatékoság” fogalma részben pedagógiai rezignációt váltott ki, amikor – hosszú ideig – „képezhetetlenségről”, „nevelhetetlenségről”, „oktathatatlanságról” beszéltek, s a pedagógiai kilátástalanság pusztá „felügyelő- illetve ápoló-gondozó pedagógiai” megközelítést eredményezett, majd ebből kirekesztés következett. Az elmúlt húsz-harminc évben a speciális pedagógiai koncepcióknak, a bazális fejlesztésnek köszönhetően a legsúlyosabb fogyatékosok fogalmának hallatán igen speciális nevelési és fejlesztési szükségletre, magas szinten differenciált pedagógiára – nevelésre és terápiára – és ennek megfelelő intézményekre illetve társadalmi integrációs lehetőségekre gondolunk.

A „**súlyos** fokú **fogyatékoság**” viszonylagos fogalom, egy elképzelt skálán lehet megjelölni azt a pontot, ami alatt – vagy felett – súlyosnak tekintjük a

fogyatékoságot. A szakirodalmi példákból kiderül, hogy minden fogyatékosági típus esetében külön kritériumokat állítanak fel a 'súlyos' kategória definiálására. A súlyos fogyatékoság meghatározásában a „súlyos” jelző tehát elsősorban arra utal, hogy a diagnosztizált sérülés, károsodás, fogyatékoság olyan akadályozó tényezővé válik, ami tartósan, maradandóan, véglegesen és jelentős mértékben nehezíti, akadályozza, gátolja a különböző funkciók zökkenőmentes kialakulását vagy fejlődését, (pl. olyan súlyos korai agykárosodás következtében kialakult mozgáskorlátozottság, ami motorikusan lehetetlenné teszi a beszéd kialakulását, valamint a társuló érzékelési-észlelési zavarok és a számottevő mozgásos akadályozottság miatt a kognitív funkciók fejlődése is nagy mértékben nehezített), már az élet első hónapjaiban behozhatatlan lemaradásokat okoz, az ép fejlődés-menettől való eltérés pedig az életkor előrehaladtával egyre nagyobb lesz.

A „**halmozott**” jelző egyértelműen arra utal, hogy egyidőben két vagy több, egymással nem közvetlen oki kapcsolatban álló különböző fogyatékoság is megfigyelhető. A halmozódóan, párhuzamosan fennálló fogyatékoságok kialakulásáért általában a központi idegrendszer komplex sérülése felelős, aminek következtében egyszerre *több „fő vagy vezető tünet”* is kialakul (pl. mozgáskorlátozottság és értelmi akadályozottság stb.), tehát a személyiség különböző funkcióinak sérülése, akadályozott működése, több agyi reprezentációs terület egyidejű károsodására utal, és nem következményesen (másodlagosan, harmadlagosan) kialakult fogyatékoságokkal állunk szemben.

Miután egy adott sérülésből következően nem minden esetben tapasztalható azonos súlyosságú fogyatékoság, azt is szem előtt kell tartani, hogy a súlyos vagy halmozott akadályozottság kialakulásában lényeges **szerepet játszik a környezet** támogató vagy akadályozó volta. A nyugat- és észak-európai országokban ugyanis az igen fejlett technikai segédeszközök alkalmazása és a komplex orvosi-pedagógiai-pszichológiai-szociális rehabilitáció magas színvonala következtében a fogyatékos emberek között kisebb arányban jelenik meg „súlyos akadályozottság”. Ezzel csupán arra kívánunk utalni, hogy a tárgyi (földrajzi, épített) környezet akadályai vagy akadálymentessége, valamint a társadalmi (személyi) környezet kirekesztő illetve befogadó-támogató jellege csökkentheti illetve növelheti azon fogyatékosok arányát, akiknek **komoly akadályokkal, korlátokkal, hátrányokkal kell megküzdeniük a mindennapi élet, a tanulás és képzés, a munkavállalás és a társadalmi beilleszkedés területén.**

Magyarországi viszonyok között – és ezen tanulmányban is – súlyosan halmozottan fogyatékos gyermeknek tekintjük azokat, akik legalább két területen minősülnek fogyatékosnak és ezek közül legalább az egyik területen a legsúlyosabb minősítést kapják. Ennek következtében – a hatályos közoktatási törvény értelmében – korai fejlesztésben vesznek/vehetnek részt, illetve 5-18 éves koruk között tankötelezettség helyett képzési kötelezettséget kell teljesíteniük fejlesztő felkészítés keretében.

A súlyosan-halmazottan sérült gyermekek pedagógiai jellemzése

A súlyosan-halmazottan sérült gyermekek jellemzése esetén gyakran találkozhatunk az egyes **képességek listázásával**, pontosabban a **magasabb rendű humánspecifikus funkciók hiányának** felsorolásával: „nem tud járni, nem tud önállóan étkezni, nem tud beszélni, stb”. Pedagógiai szempontból az ilyen jellegű meghatározások nem tűnnek célravezetőnek, hiszen mihez kezdjen a pedagógus egy olyan gyermekkel, aki a felsorolt hiányok miatt „sem mire sem képes”. Pedagógus szemével nézve a megváltozott nevelési feltételek, szükségletek játszanak döntő szerepet. Ha a fogyatékosnak egyszerűen azt tekinthetjük, akit a „hagyományos pedagógiai módszerekkel” nem lehet optimálisan nevelni, fejleszteni, oktatni, akkor súlyosan-halmazottan fogyatékosnak tekinthetjük azokat a gyermekeket, akiket a „hagyományos gyógypedagógiai módszerekkel, eszközökkel” sem lehet optimálisan fejleszteni (Hartmann-Passon, 1996). Ez a nevelési hozzáállás is negatív szempontokat rejt, ám rögtön sugallja, hogy amennyiben a gyermekek nem fejleszthetők a hagyományos módszerekkel, úgy új- vagy másfajta gyógypedagógiai módszereket kell keresni és kidolgozni, melyek összhangban állnak a fejlődés eltérései miatt kialakult speciális szükségletekkel.

A fejlődés eltérései a motoros, a szenzoros és az emocionális-szociális funkciók területén egyaránt tapasztalhatók. A **motoros** (mozgás) **funkciók** területén a felegyenesedés, állás, helyváltoztatás képességének hiányát, a végtagok (kar, kéz, láb) működésének súlyos zavarait, a fejkontroll és a tekintés kontrolljának hiányát, a komplex mozgásminták koordinációjának zavarait és a beszédszervek, valamint a belső szervek funkciójának érintettségét tapasztalhatjuk. A **szenzoros** (érzékelési-észlelési) **funkciók** területén az érzékelés organikus és pszichés jellegű kiesései, az ingerek felfogásának és feldolgozásának alacsony szintű képessége, az érzéklet és a mozgásminták, illetve viselkedésformák összehangolásának hiányos képessége, a túlérzékenység, vagy az alacsony ingerküszöb okozhat nehézséget. Az **emocionális-szociális funkciók** területén külön megfogalmazást nyer az agresszív/ autoagresszív viselkedés, illetve a túlérzékenység, a személyektől és tárgyaktól való elvonatkoztatás képességének hiánya vagy zavara, a hangulat labilitása, és a megfigyelhető ok nélküli nevetés/ sírás. Mindezekhez az eltérésekhez társulhatnak még különböző **krónikus betegségek**, fokozott görcskészség (epilepszia), tartós gyógyszerszedés és egészségügyi terapiás szükséglet, megnövekedett balesetveszély és halálzási rizikó. Ezek további súlyosbító, személyiségfejlődést nehezítő feltételeket teremtenek (Márkus, 1999a; 2002).

A súlyosan-halmazottan fogyatékos gyermekek képességeiben tapasztalható nagyfokú eltérések és az egyéni variációk sokfélesége miatt értelmetlen próbálkozás lenne a testi jellegű vagy organikus eredetű deficitek kritériumának

előtérbe helyezése, hiszen ez esetben minden gyermekre külön definíciót és jellemzést alkothatnánk. Hasonlóan nehezen értelmezhető az érzékszervek érintettségének, funkciózavarának, vagy az emocionalitás komoly zavarainak hangsúlyozása.

A tapasztalatok alapján egy általánosnak tekinthető tényező figyelhető meg minden súlyosan-halmozottan fogyatékos embernél: a **kölcsönös kommunikációs megértés zavara, akadályozottsága vagy hiánya**, vagyis az alapvető emberi együttműködés, interakció legfontosabb elemének hiányzó vagy nehezített működése. A kommunikációhoz és interakcióhoz legalább két személy kell, s ha nem halad a folyamat két párhuzamos sínen egy időben, akkor nem beszélhetünk sikeres kommunikációról. Vagyis ettől a pillanattól kezdve a folyamat mindkét résztvevője akadályozott lehet a kommunikációban. Ha nem vagyunk képesek dekódolni a fogyatékos ember jelzéseit, akkor a kölcsönös megértés korlátai bennünk is lehetnek. Ha a kölcsönös kommunikációs akadályozottságot tekintjük a súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek központi problémájának, akkor a pedagógiai megsegítést át kell hatnia a kommunikatív megközelítésnek, a nevelési folyamatot kölcsönös párbeszédre alapuló interperszonális kapcsolatként kell felépíteni (Mall, 1992., 1996., Schäffer 1996, 1998a,b. Márkus, 2001, 2002).

A kommunikáció és interakció, illetve ezen keresztül a sikeres és hatékony nevelő és fejlesztő munka megvalósításához a súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekeknek szükségük van

- közvetlen testi közelségre, hogy közvetlen tapasztalatokat szerezhessenek;
- közvetlen testi közelségre, hogy más embereket érzékelhessenek-észlelhessenek;
- emberekre, akik a környezetet a legegyszerűbb módon közel hozzák;
- emberekre, akik a hely- és helyzetváltoztatást lehetővé teszik számukra;
- emberekre, akik beszéd nélkül is megértik őket, megbízhatóan ellátják és gondozzák őket (Fröhlich, 1996).

A szociális szempontú megközelítés a kommunikáció és interakció mellett komoly hangsúlyt helyez a biográfiai tényezőkre is. Amikor megismerünk egy súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermeket, mindig figyelembe kell vennünk, hogy egész életútja – bármilyen rövid is volt addigi élete – befolyást gyakorolt jelenlegi személyiségére. Emellett fontos azt is tudni, hogy minden, amit tőlünk és rajtunk keresztül átél, tapasztal, szenzoros és kommunikatív élményei, emlékei stb. beépülnek a személyiségébe, hiszen ezek együttesen alkotják azt, amik vagyunk. A súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek életük első percétől fogva különleges élményeket szereznek, rendkívüli és extrém krízis- és határhelyzeteket élnek át szomatikus, pszichoszociális és pszichoemocionális értelemben egyaránt. Az elválás-élmények, vagyis a szociális depriváció, az orvosi kezelés „tárgyaként” való kezeltetés mind otthagyják nyomukat a gyermekek személyiségén és magatartásán. Ugyanígy a tapasztalati repertoár részét képezik az

„elszenvedett” terápiák is, melyek során gyakran jelentkezhet kellemetlenség, fájdalom, félelem és bizonytalanság.

A **pedagógiai megsegítés** szempontjából a következő jellemzőket kell figyelembe venni: a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek

- személyiségének **fejlődése** a súlyos és halmozódó károsodások miatt jelentősen nehezítetté és akadályozottá válik, mely akadályozottság az egész élet folyamán fennáll, vagyis mozgásképességben, kognitív képességekben, érzékelésben-észlelésben, kommunikációban, érzelmekben és szociális viselkedésben – életkortól függetlenül – a fejlődés **kezdeti (elemi) szintjét** mutatják;
- személyiségének különböző funkciói sérülhetnek, s emiatt **korlátozott az önálló életvitel**, ezért egész életükön át külső személyek segítségére szorulnak;
- nem különleges és „elkülönítendő lények”, hanem **emberek**, akiknek **speciális**, átfogó, egymást kiegészítő fejlesztő-, támogató-, valamint gondozó-eljárásokra, **megsegítésre** van szükségük;
- **képezhető** és **nevelhető** még akkor is, ha ez adott esetben nem rögtön bizonyítható;
- nemcsak szokások kialakításával és viselkedésformák megváltoztatásával befolyásolhatók, hanem alapvetően **humánus pedagógiai, nevelési és terápiás formákkal** is megközelíthetők;
- a szűkebb és a tágabb társadalmi környezet történéseiben **aktívabban vesznek részt**, mint arra reakcióikból következtetni lehet.

Szakirodalomjegyzék

- BACH, H. (1991): *Zum Begriff „Schwerste Behinderung”*. In: Fröhlich, A. (szerk.): *Pädagogik bei schwerster Behinderung. Handbuch der Sonderpädagogik*. Band 12. Berlin, 4-13.
- FRÖHLICH, A. (1996): *Életterek – életálmok*. In: Márkus E. (szerk.): *Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. BGGYTF, Budapest, 15-25.
- HARTMANN, N. – PASSON, B. (1996): *A legsúlyosabban fogyatékosok pedagógiája*. In: Márkus E. (szerk.): *Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. BGGYTF, Budapest, 27-36.
- MALL, W. (1992): *Kommunikation mit schwer geistig behinderten Menschen*. HVA/ Edition Schindele, Heidelberg
- MALL, W. (1996): *Elsődleges kommunikáció*. In: Márkus E. (szerk.): *Halmozottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. BGGYTF, Budapest, 161-171.
- MÁRKUS E. (2001): *Különleges élethelyzetű, súlyosan-halmozottan sérült emberek pedagógiai kísérése*. In Gordosné Sz.A.(szerk.): *Gyógyító pedagógia – nevelés és terápia*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest (kézirat, megjelenés alatt) 21.p.
- MÁRKUS E. (2002): *A súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek korai felismerése és nevelése*. In Várkonyi Á. (szerk.): *Fogyatékos gyermekek korai felismerése*. Semmelweis Egyetem Egészségügyi Főiskolai Kar, Budapest, (kézirat, megjelenés alatt) 74.p.

- SCHÄFFER, F. (1996): *Orientációs kommunikáció*. In: Márkus E. (szerk.): *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. BGGYTF, Budapest, 173-190.
- SCHÄFFER, F. (ford. és szerk.: Márkus E.) (1998a): *Munka – szórakozás – fejlesztés. Koncepció súlyosan-halmazottan akadályozott emberek és segítők életének és munkájának alakításához*. BGGYTF, Budapest
- SCHÄFFER, F. (1998b): *Orientierungskommunikation – Ein Weg zur Individualkommunikation mit nicht stimmlich sprechenden Menschen* – Berlin, (kézirat)
- SCHÄFFER, F. – MÁRKUS E. (1999): *Individuális kommunikáció súlyosan-halmazottan sérült emberek és segítők között*. In: Barbócz K-né (szerk.): *Védőháló. A halmazottan sérült gyermekek nevelése, fejlesztése*. „Fény Felé” Alapítvány, Debrecen, 59-75.

A MAGYE ÉLETÉBŐL

XXXI. Országos Szakmai Konferencia és a 2002. évi Közgyűlés

Sopronban, több társrendező intézménnyel és szervezettel, több mint 500 résztvevővel, 2003. június 26-27-28-án

„Diszkrimináció-mentesség + pozitív cselekvés = integráció”

témakörben rendezte meg a Magyar Gyógynevelésügyi Egyesület (MAGYE) Országos Szakmai Konferenciáját és 2002. évi rendes Közgyűlését.

A rendezvény fővédnökei voltak: *Vizi E. Szilveszter*, a Magyar Tudományos Akadémia elnöke, *Szabó Miklós*, a Győr-Moson-Sopron Megyei Közgyűlés alelnöke és *Walter Dezső*, Sopron város polgármestere.

A Plenáris ülésen a fogyatékoság-ügyben érdekelt minisztériumok államtitkárai és a Fogyatékos Gyermekekért Közalapítvány elnöke tartottak nagy érdeklődésre számot tartó tájékoztató előadásokat.

Nagy örömmel tájékoztatjuk tagságunkat, hogy a Közalapítvány 1.000.000.-Ft-tal támogatta a rendezvényt, amelyen a MAGYE 11 szakosztálya tárgyalta és vitatta meg az általa képviselt szakterület helyzetét, lehetőségeit, tennivalóit a *Fogyatékosággal élők Nemzetközi Évében*.

A Közgyűlésen elhangzott titkársági és gazdasági beszámolót mind a MAGYE Elnöksége, mind a Közgyűlés egyhangúan elfogadta.

Olvasóinkat a GYOSZE 2003/4. számában részletesen is tájékoztatjuk a rendezvényről, és folyamatosan közöljük az elhangzott és a Szerkesztőségnek írásban is megküldött előadásokat.

Gordosné dr. Szabó Anna

A pedagógiai és társadalmi integrációt elősegítő szakemberek képzése nemzetközi együttműködéssel*

DR. MESTERHÁZI ZSUZSA

Előzmények: Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (2000. január 1-től, továbbiakban: GYFK) jogelőd intézménye (1900-tól 1999. december 31-ig, továbbiakban: Főiskola) rendszeresen ápolta az oktatási-kutatási kapcsolatot azokkal a külföldi felsőoktatási intézményekkel, amelyek az adott országban a gyógypedagógus-képzés fejlesztésén dolgoztak. Ennek köszönhetően az egykori Főiskola a rendszerváltás folyamatával egyidőben megkezdte a gyógypedagógus-képzés átfogó tantervi reformjának a kidolgozását. 1992-től átalakult a szakok rendszere, a gyógypedagógiai tanári szakág mellett megjelent a gyógypedagógiai terapeuta szakág, a szakok és szakágak szabad kombinációja, valamint gyökeres változáson ment át a képzés tartalma; sok új tanegység jelent meg, ezekhez kapcsolódva új képzési anyagok készültek. A képzési reformfolyamat egyik meghatározó mozgatórugója a gyógypedagógiai tevékenységet folytató közoktatási, egészségügyi, szociális intézményhálózat strukturális és tartalmi átalakulása volt.

Ebben az átalakulásban megmutatkozott egy természetes fejlődési folyamat, valamint erős hatást gyakorolt a hazai közoktatási intézmények tantervfejlesztő munkája. A saját arculat kialakítására törekvő tantervfejlesztés mellett – részben külföldi hatásokra – széles körben megjelent az integrált nevelés hazai bevezetésének igénye. A 90-es évek elejétől a hazai gyógypedagógia valamennyi területén heves szakmai viták bontakoztak ki az *integrált nevelés* megvalósíthatóságáról. Kezdetben csak elszórt és kísérleti jellegű próbálkozások alakultak ki a fogyatékos és nem fogyatékos gyermekek/tanulók együttnevelése céljából, majd az 1993-ban hatályba lépett közoktatási törvény alapján megindult az integrált óvodáztatás és iskoláztatás lassú terjedése. Gyarapodtak az integrált nevelés hazai tapasztalata, amelyet a gyógypedagógus-képzés hallgatói, a továbbképzéseken résztvevő gyógypedagógusok, illetve az integrált nevelésben érintett más

* A II. Országos Neveléstudományi Kongresszuson (Budapest, 2002. október 24-26.) elhangzott előadás

pedagógusok nagy érdeklődéssel ismertek meg. A Főiskolán, majd a GYFK-án megindult kutatásokba az érintett hazai közoktatási intézmények szakemberei mellett bekapcsolódtak külföldi partnerintézmények is, mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén. Ebbe a folyamatba illeszkedett bele az a kezdeményezés, amelynek keretében a Darmstadti Evangelische Fachhochschule egy TEMPUS, majd ERASMUS program keretében 1998-ban kezdeményezte a Főiskolával a képzési és kutatási együttműködést az integrációs folyamatot elősegítő szakemberek képzésének kidolgozása céljából. (Később más külföldi felsőoktatási intézmények is kapcsolódtak a programhoz.) Az integrációs folyamat értelmezése több szinten történt meg: a.) az együttnevelés; b.) a fogyatékossgal élő személyek társadalmi integrációja; valamint c.) Magyarország Európai Unióhoz való csatlakozása, illetve az Európai Unió kibővítése szempontjából.

Célok: Ennek a kutatás-fejlesztésnek az a célja, hogy olyan szakemberek főiskolai és egyetemi szintű képzését dolgozza ki és vezesse be, akik az Európai Unió országaiban a sajátos nevelési szükségletű (fogyatékos) gyermekek integrált nevelésének és a fogyatékossgal élő felnőtt emberek társadalmi integrációjának szervezésére, koordinálására (menedzselésére), gyakorlati kivitelezésére, illetve továbbfejlesztésére képesek. A képzés-fejlesztés (szakalapítás és szakindítás) jogi alapját a salamancai UNESCO tézisek (1994), pedagógiai alapját a fogyatékossgal, illetve a sajátos nevelési szükséglet moderm értelmezése, a humanisztikus emberkép, a kirekesztés nélküli társadalom, valamint a normalizációs elv nevelési alkalmazása képezik. Ez a koncepció nem a szelekciós és szegregatív szempontú pedagógiára épít, hanem a speciális nevelési és életvezetési szükségletek kielégítését az általános emberi fejlődés és az individuális szükségletek összekapcsolására alapozza.

Az integráló gyógypedagógiai szakember bármely életkorú és bármely fogyatékossgú embernek (gyermeknek, fiatalnak, felnőttnek), valamint környezetének képes segítséget nyújtani a számára legkedvezőbb integrációs feltételek megteremtésével, a szükséges intézkedések összehangolásával. Alkalmazása nemcsak közoktatási/felsőoktatási intézményben lehetséges, hanem minden olyan állami, önkormányzati, egyházi, alapítványi stb. fenntartású intézményben, amelyben a fogyatékos ember munkát vállal, ügyeit intézik (közhivatalok, egészségügyi, szabadidős intézmények stb.).

Módszer: Nemzetközi kutatócsoport jött létre: az ELTE GYFK, az Evangelische Fachhochschule Darmstadt és két finn felsőoktatási intézmény (University of Kuopio, Department of Social Sciences; Diaconia Institut of Higher Education in Finland, Pieksämäki) működik együtt 1998 óta. Az integrált nevelés tapasztalatainak összehasonlító elemzése képezte a kutatás alapját, majd megtörtént annak a szakember-profilnak a leírása, amelyet eddig még sehol nem definiáltak. A kutatásban résztvevő országok *gyógypedagógus-képző* és *szociális segítő szakember-képző* tanterveinek összehasonlítása és megvitatása elősegítette, hogy mindhárom kultúra azonos értékű szempontokkal, tartalmi ajánlásokkal járulhasson hozzá a tanterv kidolgozásához. A kutatócsoport évente több alkalommal 2-4 napos

intenzív workshop keretében dolgozta ki a tantervi program (tanegységmodulok, kreditszámok, vizsgakövetelmény, gyakorlati feladatok stb.) koncepcióját, kereteit, elvi és technikai szempontjait. A részletes kidolgozás és a folyamatos szövegalkotás a csoporttalálkozók közötti hónapokban készült el.

Tartalom és képzési szerkezet: A 8, illetve 10 féléves stúdium modulokból épül fel. A Bachelor (BA) fokozat időtartama 1-8. félév, (ez két részből áll: 1-4. félév az alapozó szakasz, majd erre épül a főiskolai szintű képzés felső szakasza, az 5-8. félév), ezt követi a Master (MA) fokozat, a 9-10. félév. A nemzetközi kreditszámítást alapul véve a BA fokozaton 240 kreditet, az MA fokozaton további 60 kreditet kell teljesíteni a hallgatónak. (A külföldi partnerek számára pozitív tapasztalatot jelentett, hogy a magyar gyógypedagógusképzés képesítési követelményei, a főiskolai és az egyetemi képzési szint egymásra építése már ennek a felfogásnak a jegyében készült el és lépett hatályba 2000-ben.) A követelmények közé tartozik az a 30 kreditpontos tanulmányi időszak a BA fokozaton, amelyet a hallgatónak a három közreműködő ország (Finnország, Magyarország, Németország) valamelyikében kell eltöltenie. – A képzés didaktikai szempontjai szerint a hallgatónak a tudástartalmak elsajátítása mellett lehetőséget kell kapnia arra, hogy saját élmény alapján tapasztalatot szerezzen a humánértékek, az aktív részvétel, a folyamatorientált gondolkodás és cselekvés, valamint a szakterülethez kapcsolódó esztétikai dimenziók területén. A modulok kidolgozásában meghatározó szempont volt a multidiszciplinaritás érvényesítése, illetve az MA fokozaton a tudományos munkára való intenzív felkészítés. Felsőoktatás-módszertani szempontból döntően a következő oktatási, gyakorlati formák alkalmazása valósul meg: előadás, szeminárium, gyakorlat, tanácsadás, szupervízió, team-munka, projekt-munka, önálló tanulmányok.

Az egyes képzési szakaszok funkciói:

A.) BA szakasz

- a.) Alapozó képzés:* a szaknak megfelelő foglalkozási profilok értelmezése; etikai kérdések megvitatása; bevezetés a gyógypedagógia alapkérdéseibe (gyógypedagógia-történet, elméleti kérdések, kutatómódszertan); gyógypedagógiai cselekvési kompetenciák alapozása; ismeretek a gyógypedagógia határtudományainak területéről; az integráció társadalompolitikai szempontjai.
- b.) A képzés második szakasza:* további elméleti alapozás, illetve az elméleti ismeretek alkalmazása a gyakorlatban; a projektmunkák tapasztalatainak összefoglalása; az integratív gyógypedagógia szaktudományi ismereteinek elmélyítése; gyakorlati tapasztalatok feldolgozása, a cselekvési kompetenciák fejlesztése; szaktudományi és társadalomtudományi ismeretek alkalmazása a projektmunkákban; a kutatási módszerek alkalmazása.

B.) MA szakasz

Az elemző képesség elmélyítése a szakmai gyakorlati munkához szükséges kompetenciák területén; személyes álláspontok kialakítása az integratív gyógypedagógia etikai kérdéseiben; az integratív gyógypedagógia egyes szakmai

problémáinak feldolgozása interdiszciplináris megközelítésben; intézmények munkájának elemzése és értékelése; az integratív gyógypedagógia elméleti kérdéseinek rendszerezése, továbbfejlesztési lehetőségek feltárása.

Ezt követően a program részletesen leírja valamennyi (30) modul képzési funkcióját és a képzési tartalmak fő területeit, a hallgatói feladatokat és a vizsgakövetelményeket. Példaként egyetlen modul leírása a következő:

Etikai kérdések az integratív gyógypedagógiában (11 kreditpont)

Képzési cél: a hallgató megismeri egyes kultúrák és korok különböző emberképeit, etikai és teológiai magyarázó modelleket; azokat az értékeket, amelyek az emberi méltóság, az emberi jogok szempontjából relevánsak; képessé válik arra, hogy az autonómia kérdéseit szakterülete és az érintett személyek szempontjából áttekinthesse és kialakítson aktuális kérdésekkel kapcsolatban etikailag és szakmailag megalapozott álláspontot. (Írásbeli önálló munkák, szövegelemzések elkészítése egészíti ki a modul tartalmát.)

Eredmények: Elkészült a 8 illetve 10 féléves (főiskolai és a ráépülő egyetemi szintű) „integratív gyógypedagógia” szak alapításához és indításához szükséges valamennyi dokumentum német nyelven. (Fordításuk magyar és finn nyelvre folyamatban van.) A német tartományi oktatási minisztérium megadta az engedélyt a szak indításához. A 2002/2003. tanév őszén megindult a képzés Darmstadtban. Ebben mindhárom résztvevő intézmény oktatói részt vesznek. A képzés részét alkotó féléves külföldi tanulmányi szakasz előkészítése megkezdődött (a résztvevő három ország bármelyikében teljesítheti a hallgató.) Az Európai Unióhoz való csatlakozás szempontjából is rendkívül tanulságos volt az együttműködés, a közös munkafolyamat (különböző munkastílus, gondolkodásmód, a felsőoktatás törvényi szabályozásának eltérései, felsőoktatási metodika) valamennyi területén. A választható tanegységek lehetőséget kínálnak az integráció nemzeti sajátosságainak feldolgozására. – A közreműködő kutatók hazai és külföldi konferenciákon számoltak be a közösen végzett munkáról.

Pedagógiai jelentősége: Nemcsak megfogalmazódott egy új szakember iránti igény, hanem sikerült létrehozni egy új főiskolai, illetve egyetemi szintű szak („integratív gyógypedagógia”) alapításának és indításának valamennyi feltételét. Németországban, Finnországban és Magyarországon ugyanannak a tantervnek az alapján (egyes nemzeti sajátosságok figyelembevételével) folyhat a képzés. A kiadott diplomák mindhárom országban érvényesek (később a többi európai országban is). A képzésre bármely országból jelentkezhet hallgató, ezért a képzés nyelve döntően német és angol. A képzés megindításától folyamatos „akció-kutatás” veszi kezdetét. A tapasztalatok gyűjtése, elemzése és a képzés minőségének fejlesztése céljából a kutatócsoport továbbra is együttműködik. Az összehasonlító gyógypedagógia és a kialakulóban levő integratív pedagógia fejlődéséhez a kutatás mindhárom országban jelentős mértékben hozzájárul.

Felhasznált források:

A fejlesztő kutatás folyamatában 1998-2002. között készült belső munkaanyagok.

A hiperkinetikus és részképességszavaros gyermekek iskolai integrációját akadályozó tényezők

DR. SZÜCS MARIANNA

(Közlésre érkezett: 2003. január 3.)

A Gyógypedagógiai Szemle 2002. évi 3. számában az elmúlt két évben végzett kutatásom alapján arra kerestem a választ, hogy milyen okok miatt válnak az iskolai szelekció áldozataivá a HKZ-s gyermekek Magyarországon. A felvetett kérdést azon gyermekek oldaláról vizsgáltam meg, akikre elsősorban hiperaktivitás, ennek következtében különböző mértékű otthoni és iskolai magatartászavarok jellemzőek. Jelen munkában – problémafeltáró jelleggel – azt vizsgálom meg, hogy *milyen tényezők következtében nehezebb meg a hiperaktivitással, figyelem – és tanulási zavarral küzdő tanulók integrációja a hazai oktatási intézményekben. Melyek azok a tantervekből fakadó, valamint a pedagógusok és az iskolavezetés részéről megnyilvánuló tényezők, amelyek az érintett gyermekeknek különösen nagy nehézséget okoznak?*

A tantervek összeállításából származó problémák

Az egyik fő gondot az okozza, hogy az oktatási anyagot és a tantervet összeállító pedagógiai szakértők az azonos naptári évben született gyermekek azonos fejlődési üteméből indulnak ki. Egy-egy korosztály számára havi lebontásban kerül előírásra az adott időszakban kötelezően elérendő teljesítménybeli szint.

Külön tanulmányt érdemelne annak a kérdésnek a körbejárása is, hogy a jelenlegi iskolarendszer a tanulói teljesítmény és személyiség mely oldalait preferálja. Több olyan gimnáziumot találtam, ahol a jó magyar nyelvi osztályzat feltétele a szigorúan megkövetelt, az általános iskola alsó tagozatára érvényes formai kritériumnak való megfelelés, – például a szélközök és sortávok betartása a füzetben – az általános iskola alsó osztályaiban pedig sok tanító a szépírást tekinti az iskolai előrehaladás egyik legfontosabb kritériumának.

Iskolaszociológiai munkákból is tudható, (ld. Ferge [1974,1976, 1980], Gazsó [1976]), hogy a tanulók a legjobb osztályzatokat az alapvetően a középosztály által használt nyelvezethez közel álló, verbalításra épülő készségek alapján kapják. „A tanulók megmérettetése főként formális-intellektuális teljesítőképességük szerint történik. Aki jó emlékezettel rendelkezik és jól felel, azt 'jó tanuló' minősítik. Ez az egyoldalú értékelés a tanuló személyiségét szét darabolja. A kapcsolatteremtés adottsága, az érzelmi jegyek, a testi képességek csak annyiban érvényesülhetnek, ha nem zavaróak a tanórán. Az iskola így módon szinte leépíti a személyiséget” (Mattmüller-Frick, [1993] 65. o.).

A pedagógusok attitűdjeiből fakadó problémák

A mai iskolai gyakorlatot sajnálatosan sok helyen az jellemzi, hogy az előírt munkamenetet követni nem tudó gyermekeknek a pedagógusok megszegésénél, az osztály előtt neveltségessé, gúny tárgyává téve adják az instrukciókat. Ez a gyakorlat szinte indukálja a többi gyermek előítéleteit, hiszen azt közvetíti kimondatlanul a csoport felé, hogy csakis értelmi fogyatékosra vezethető vissza az, ha valaki nem érti meg az utasításokat, és nem tudja követni a megkívánt munkatempót.

„Valami egészen másra figyelt. És nem oda, ahova kellett... ez elsőben még nem olyan feltűnő, másodikban már kezd feltűnő lenni, és felső tagozatban már kinevetik. Amikor az én fiának mindig külön kellett szólni, hogy mindenki nyissa ki a könyvét, és a T. is nyissa ki a könyvét., akkor már kinevetik a gyerekeket.” (I. J. 44 éves jogász, 18 éves fiú anyja)

Az egyik lelassult tempójú, diszkalkúliás 139 -es IQ-val rendelkező kisfiút például az általános iskolában 4 éven keresztül neveltségessé tett és megalázott a matematikatanár, az osztálytársak pedig ezen felbátorodva a gyermek székére írták nap mint nap, hogy „idióta”.

Különösen az idősebb korosztályhoz tartozó pedagógusok esetében tapasztaltam azt, hogy nem mérik föl annak a jelentőségét, milyen jelentős személyiségfejlődési károkat okoz, mennyire mélyen aláássa egy kisgyermek önbecsülését, önértékelését az iskoláskorban elszenvedett megaláztatások sorozata.

„Az elsőben odaverték az ujját az olvasókönyvhöz, mert elakadt, nem tudta folytatni... ordított a tanítónő egy évvel a nyugdíj előtt, hogy hülye vagy fiam...” (I.Zs. 43 éves tanár, 20 éves fiú anyja)

„Hogy őt mik érték a pedagógusok részéről, azt ma már nem lehet felderíteni, de hogy a mai napig nincsen tisztában a képességeivel, az biztos. Egyszerűen képtelen felfogni, hogy milyen elképesztően jó képességei vannak. Az átlagosnál lényegesen jobb. És ezt ő nem tudja.” (L.J. 49 éves terapeuta, 18 éves fiú anyja)

Elgondolkodtató, hogy milyen jelentős számban vannak olyan pedagógusok, akik még a csendes, passzív, visszahúzódó gyermeknél is szándékos rosszindulatot tétéleznek fel az órai figyelem rövid intervalluma (max. 5 perc) mögött, és mennyire elenyészően kevés tanár jut arra a felismerésre, hogy a gyermek *legjobb akarata ellenére is képtelen* a tartós koncentráció fenntartására vagy, hogy fizikai fájdalomhoz hasonló érzéseket kelt benne, ha például írását az elvárásokhoz kell igazítania.

Még abban az esetben is, ha nem a zavaró magatartás, hanem „csupán” figyelem- és részképességzavar miatt nem olyan valaki, mint a többség (például a diszkalkúlia miatt még serdülő korban is az ujjain számol), az nemcsak a pedagógusok szemében, hanem az iskolai osztályon belül is kiközösítéshez, majd a tünetek tartós fennállása következtében szegregációhoz vezet. A HKZ-s gyermekek számára az egyetlen kortárs csoportbeli befogadó közeget gyakran egyedül csak a valamilyen okból (például más betegség vagy deviancia miatt) szintén peremhelyzetűvé vált fiatalok társasága jelenti.

„Periférián voltak így is, de mégiscsak ketten voltak, és nem voltak egyedül, tehát azt nem kellett ott nézniük, hogy mindenki barátkozik mindenkivel, csak ők ülnek magányosan egy padban... mert ővelük úgy más nem nagyon barátkozott... hívni sem hívta őket senki.” (I.J. 43 éves jogász, 19 éves fiú anyja)

Az interjúk tapasztalatai szerint a mai iskolarendszerben az a vélemény is meglehetősen elterjedt a pedagógusok között, mely szerint a lustának minősülő, lemaradó gyermeket elégtelen osztályzatokkal, valamint egyéb, büntető jellegű intézkedésekkel (például fekete pontok adása révén) lehet magasabb teljesítményre ösztönözni.

E módszer válogatás nélküli, bármely személyiségtípus esetében helyesnek tartott alkalmazása a vizsgálat tanulsága szerint a hiperaktív gyermekeknél a teljesítmény teljes visszaesését, az iskolai tanulás iránti motiváció elvesztését, erős depresszív állapotot és szuicid gondolatokat eredményez.

„Mikor a szomszédasszonnyal beszélgetett a lányom, kérdezte tőle, hogy mi lesz, ha nagy leszel, és mondja, hogy öngyilkos... vannak ilyen hullámvölgyek... ő nagyon-nagyon jó akar lenni, és mindent úgy akar csinálni, ahogy ez a nagykönyvben meg van írva...hullámszó, mikor milyen passzban van szerintem vagy hány feketepontot kapott az iskolában. Kapja a feketepontokat és abban a pillanatban visszaveti.” (M.É. 38 éves háztartásbeli, 8 éves kislány anyja)

Sajnálatos, hogy többnyire csak az alapítványi és magániskolák (például Waldorfiskola), valamint a kivételesen jó pedagógiai érzékű tanárok vallják azt a szemléletet, hogy az önbizalom megalapozása és fenntartása érdekében minden gyermeknek sikerélményhez kell jutnia az osztályon belül. A jelenlegi gyakorlatban leginkább az a jellemző, hogy a sikeres, jól teljesítő gyermekek állnak

minden lehetséges megmérettetés során az előtérben, míg az ügyetlen, számos területen alulteljesítők esélyt sem kapnak arra, hogy sikerélményhez jussanak.

A tanárok nem értik a jó, nemritkán kimagasló képességek mellett a teljesítmény indokolatlanul gyors és szélsőséges ingadozását sem, amely jelenség a – pedagógusok által is hozzáférhető – szakirodalom szerint a figyelemzavar egyik kísérelőjelensége.

A feszített haladási tempótól lemaradó gyermekekre már az általános iskola első osztályában ráakasztják a „rosszul olvasó, csúnyán író” címkéket. Az elmaradás tényleges okának felismerése és a szükséges fejlesztés hiánya miatt növekszik ezen gyermekek átlagtól való leszakadásának mértéke, és ezzel együtt egyenes arányban csökken annak az esélye is, hogy ki tudjanak kerülni a negatívan minősített kategóriából.

(A haladási ütem erőltetett voltát jelzi, hogy az általános iskola első osztályában a legtöbb helyen átlagosan hetente 2-3 betűt tanulnak a gyermekek, a második hónapban pedig kötelező ezeket összeolvasniuk.)

Több esetben is találkoztam azzal a jelenséggel, hogy az erősen teljesítményorientált pedagógusok – különösen az általános iskola első két osztályában, amikor alapvetően fontos lenne a tanulás iránti motiváció erősítése – minden olyan tanulói teljesítményt, amely nem tartozik az általuk jónak minősített kategóriába, erősen alulértékelnek.

„Az írásra, amire én azt mondtam, hogy gyönyörű, a tanító néni ráírta, hogy „sokkal szebben”, ami olyan volt mint a nyomtatás, az sem volt elég szép...”
(K.A.48 éves gyermekpszichiáter, 19 éves lány anyja)

Nem közismert eléggé az iskolában az a tény, hogy mekkora erőfeszítésbe kerül például egy írászavarral küzdő gyermeknek az erőltetett tempó és a megkívánt magas szint elérése, és mennyire személyiségromboló hatású a gyermekek munkájának folyamatos negatív minősítése.

Az sem eléggé ismeretes a pedagógusok többsége előtt, hogy ezen gyermekek teljesítménybeli kudarcától való szorongása olyan jelentős mértékű, kudarc toleráló képessége pedig olyan alacsony fokú, hogy hajlamosak az aktuálisan végzett tevékenység vagy az iskola teljes feladására, ha munkájukat nem fogadja el, vagy nem megfelelően méltányolja a tanár. Több esetben tapasztaltam, hogy a serdülőkorúak a végső megmérettetés (például érettségi vizsga) előtt hagyják abba az iskolát, a *kisiskolás korúak pedig olyan depresszióssá válnak, hogy napokon keresztül képtelenek bármely tanulással (iskolával) kapcsolatos tevékenységre.*

Az elavult, az adott korosztály szempontjából inadekvát tanítási módszerek (például középiskolások hangos olvasatása az osztály előtt) a diszlexiás gyermekeknél olyan pszichés sokkot eredményezhet (ezt két esetben tapasztaltam), amely akár a gyermek pillanatnyi beszéd- és olvasásképtelenségéhez, „megnémulásához” vezet. Mivel sok pedagógus nincs tisztában e jelenség valós okával, egyedüli kézenfekvő magyarázatnak csupán a tanuló szándékos feladatmegtaga-

dása tűnik számukra. Ha ennek a „nem teljesítő” gyermek morális elítélése keretében nyilvánosan is hangot adnak, nemcsak az érintett gyermek énképe rombolódik le a megaláztatás és a csökkent-értékűség érzete miatt, hanem nagy valószínűséggel a kortárs csoporton belüli pozíciója is leértékelődik, arról a pszichés kárról nem is beszélve, amit az eset megismétlődésétől való szorongás okoz.

Hiába kéri a szülő a tanárok diszkrécióját és tapintatát az átlagosnál jóval érzékenyebb pubertáskorú (diszlexiás) gyermekre való tekintettel, a pedagógusok reakciója sajnálatosan gyakran nem a megértés, hanem a felelősség áthárítása az iskolakezdés körüli időszakra és a családra.

*„Elmondtam, hogy ez a helyzet, de nem publikus, mert nem szeretném, a gyerek nem szeretné, ha megtudná, hogy milyen gondok vannak. Erre azt mondta a magyar tanárnő, hogy higgyem el, hogy nem ez a probléma, és igenis, azért van a gyerekek olvasási és írásvávara, mert a kezdet kezdetén nem tanították meg.”
(P.M. 43 éves erdőmérnök, 15 éves fű anyja)*

Meglehetősen gyakori az a jelenség, hogy noha napjainkban a diszlexia- diszgráfia témaköre viszonylag nagy publicitást élvez a pedagógiai szakirodalomban (mely például Selikowitz 2000-ben megjelent, magyar nyelvű könyve révén a szülők számára is hozzáférhető), számos pedagógus minden olyan új információ befogadását hátrítja, amely kívül esik az általa tanult pedagógiai tananyagon.

Azt tapasztaltam, hogy ha egy tanuló „csak” figyelem- és részképtelenségzavarban szenved, a hiperaktivitás nem jellemző rá, a lemaradás valódi okát abban az esetben sem ismerik ugyan fel az iskolában, de a gyermek legalább némi türelmi haladékot (egy-két évig terjedően) kap a végleges eltávolítás előtt az életkori sajátosságok indokával.

Kutatásom is azt támasztja alá, hogy ha az iskolák az egyes kirívó esetekben (például írástanulási nehézségek) fel is hívják a szülő figyelmét arra, hogy szakemberre van a gyermeknek szüksége, a maguk részéről a továbbiakban megoldottnak tekintik a problémát, azaz nem foglalkoznak korrepetálásukkal, fejlesztésükkel.

Vizsgálatom azt is alátámasztotta, hogy a magyar oktatásügy nagy részét jelenleg is jellemző frontális tanítási módszereken kívül *sem ismeretekkel, sem eszközökkel nem rendelkezik a tanítók/tanárok jelentős hányada ahhoz, hogy tegyen valamit a tanulmányi téren lemaradók felzárkóztatása érdekében.* Az említett pedagógusok nemcsak a gyermekekkel való egyéni differenciált foglalkozáshoz, hanem az iskolavezetés által jóváhagyott oktatási módszerektől eltérő módszer kikerítéséhez és gyakorlásához sem rendelkeznek elegendő szakmai kompetenciával.

E jelenség hátterében valószínűleg olyan ok is fennáll, hogy egyszerűbb, kényelmesebb és az iskolavezetéssel kevesebb konfrontációt ígér a pedagógus számára az, ha megmarad a régi „jól bevált” módszerek alkalmazásánál. Ezekben az esetekben csak az menti meg a gyermeket a végleges lemaradást megpecsételő

bukástól, ha a szülő – mint láttuk – napi folyamatossággal nyomon követi az iskolában történeteket, és intuícióját követve ő maga lát neki, hogy kivizsgálta a teljesítményzavar okát és felkutatja a megfelelő szakembert.

Azt találtam, hogy a HKZ-s gyermekek kudarcát az peccételi meg véglegesen, akkor válnak társadalmi integrációjuk esélyei minimálissá, ha nem áll mögöttük agilis, érdekérvényesítő attitűddel rendelkező és az iskola ítéletébe nem beletörődő szülő.

A pedagógusok jelentős része sajnálatosan arra vonatkozóan sem rendelkezik megfelelő ismeretekkel, hogy hol kaphat a szülő felzárkóztató segítséget, illetve mely alapítványi vagy magániskolák foglalkoznak a szükséges fejlesztő tevékenységgel.

„Halvány gőzük nem volt, hogy akkor esetleg más módszerrel kéne őt tanítani vagy hogy mondjanak valamit... az volt a legnagyobb probléma, hogy nem ismerte fel a pedagógus és én azt állítom, hogy a mai napig ez az iskolában így működik... nem járnak továbbképzésre vagy azon a szinten topognak, ahol 20 éve lediplomáztak. Nem kötelezik őket... szóval azért tragikus a helyzet szerintem... vidéken még rosszabb mint Pesten.” (T.M. 39 éves körzeti nővér, 15 éves fiú anyja)

Sajnálatosan meglehetősen gyakori, az is, hogy az egy iskolán belül működő pedagógusok testületileg szakmai tekintélyük csorbulásaként értelmezik, ha a szülő az ő véleményük ellenére keres iskolán kívüli szakemberek részéről segítséget, vagy egyszerűen csak kivizsgálta a tanulási zavar okát. Több gyermek esetében tapasztaltam, hogy az önérzetükön esett sérelmet a gyermek számára potenciálisan sikerélményt nyújtó szereplések hátráltatásaival (például versenyen való indulás megtiltásával) kívánják megtorolni. Amikor a szülő kísérletet tesz arra, hogy a pedagógusok előtt feltárja a születés körüli orvosi műhiba és az agyi funkciózavar tényét, cinikusan azzal hátrítják el próbálkozását, hogy a gyermek mindössze nevelési hiányban szenved, hiszen szemmel láthatóan ép és egészséges külsejű. Az információ- és tudáshiány ilyen megnyilvánulásai következtében több szülőben ma az a meggyőződés alakul ki, hogy *jogosnak érzett igazuk esetén sem tanácsos a tanárral vitába szállniuk, hogy az amúgy is negatívan értékelt gyermek helyzete ne romoljon tovább az iskolában.*

Még ma is akad arra példa, hogy egy hiperkinetikus szindrómás gyermek az általános iskola 8 évét több különböző, köztük gyógypedagógiai intézményekben végzi el, mivel egyik normál általános iskola sem vállalja fel tanítását egy évnél hosszabb ideig, valamint nem található a településen megfelelő fejlesztő intézmény. Az utóbbi hiánya torz és az érintett gyermek további lehetőségeit erősen behatároló megoldásokat is eredményezhet, mint azt az alábbi példa mutatja:

„Sok minden volt, csak autista nem. De már mindenholnan kikopott, és hát semelyik dobozba nem fért bele, berakták az autista iskolába, noha állapota ezt a legkevésbé sem tette szükségessé.” (K.A. 48 éves gyermekpszichiáter)

Kutatásom során azt tapasztaltam, amit Csepeli és munkatársai 1976-ban (!) megfogalmaztak: „A rossz tanuló szerepéhez hozzátartozik a fegyelmezetlenség, a rossz magatartás.” (Csepeli és munkatársai [1976])

Ha tehát egy tanuló osztályzatai nem jók, az új iskolában a teljesítménybeli sikertelenség valódi okának (például diszlexia) megismerése és a gyermek részéről bármilyen magatartási zavar megtapasztalása nélkül megelőlegezik az iskola részéről a negatív viselkedést.

„Már az elején hívatott bennünket az osztályfőnök, hogy nem szeretné, ha a T. a kemény maghoz tartozna” (R.M. 43 éves erdőmérnök, 15 éves fű anyja)

Kutatásom tapasztalatai szerint csak akkor értékelik pozitívan, és csak abban az esetben hitelesek a személyiség azon tulajdonságai, mint az őszinteség, nyíltság, egyenesség, ha azok az elvárásoknak megfelelően beilleszkedett, jól teljesítő, nem pedig egy „nehezen kezelhető” gyermektől származnak, valamint nem a tanári munka bírálatával kapcsolatosan jelennek meg.

*„Ővele azért is volt mindig több gond, mert őtőle face to face jött ki mindig, amit gondol. Nem válogatta, mondta. De ez együtt járt azzal, hogy iszonyú őszinte volt. Az óvodában a gyerekek hozzászórtak ahhoz, hogy igenis **mindig**, minden helyzetben felvállalom, amit csináltam, és arra hallgatnak is... Ő megszokta, hogy az ő szavában hisznek. És bekerült egy iskolába, ahol kb. egy-másfél hónap alatt megtanították neki azt, hogy mondhatsz, amit akarsz, én **akkor** is azt hiszem el, hogyha Kiss Jóska, Pista, akárki mondja... Na, ott volt egy elég nagy törésünk. Meg akkor jöttek ki belőle olyan dolgok, hogy anya, akkor mi a fenének mondjak igazat, ha úgyse hiszi el senki.”. (L.J. 49 éves terapeuta. 18 éves fű anyja)*

Az előbbi interjúrészlet alapján is látható, hogy milyen nagy nehézségeik vannak egy őszintétlen iskolarendszerben azoknak a gyermekeknek, akiknek a fő személyiségvonásai közé tartozik az, hogy nem tolerálják a hazugságot és a becstelenséget.

A szülők nagy részében meglehetősen korán tudatosul az, hogy milyen mértékben akadályozó tényezője lehet a gyermek szókimondása személye elfogadásának a mai iskolarendszerben.

Erre vezethető vissza, hogy olyan nagyfokú szorongással éli meg több szülő az iskolakezdés körüli időszakot, hogy ez komoly szomatikus betegséghez vezet.

„...nagyon féltem az iskolától. Nálam is pszichoszomatikus problémák jelentkeztek. Gerincsérvet kaptam egyszerűen a... szó szerint megroppansz a terhek alatt, mert annyira féltem, hogy mi lesz? Szóval egyszerűen tartottam attól, hogy még rosszabb lesz az iskolában. Mert ugye ő a véleményét kimondja úgy, ahogy gondolja. Nehezen tudja visszatartani magát... Ami sérelmek vagy csak vélt sérelmek érik, azt nehezen viseli. És, hát be is igazolódott a félelmem.” (O.K. 34 éves tanár, 9 éves fű anyja)

A HKZ-s gyermekek többsége autisztikus tüneteket is mutat, (például erősen ragaszkodik a megszokott tárgyakhoz, eseményekhez). E tény, valamint a figyelemzavar is azt indokolja, hogy a tanárral való folyamatos órai kontaktus fenntarthatósága érdekében ezek a tanulók lehetőleg az első padban, állandó ülőhellyel és padszomszédal rendelkezzenek az osztálytermen belül. Sajnos, a mindennapi gyakorlat mit sem változott az 1970-es évek iskolaszociológiai vizsgálatainak következtetése óta: Ferge (1980) számos jelenség mellett azt is kimutatta, hogy a jó tanuló gyermekek elől, a bármely ok miatt problémásnak minősítettek hátul ülnek. Ma is tipikus jelenség sajnos, hogy még olyan egyszerű, technikailag könnyen megoldható kérdés, mint az állandó ülőhely engedélyezése is viszonylag erős ellenállásba ütközik a tanár részéről akkor, ha a gyermeknek magatartási vétségek miatt már bizonyos „előléte” van.

„Heteken keresztül kérleltem a tanító nénit, hogy ültesse vissza, mert a gyermeknek ez borzasztó, hogy hetente más mellé ül... egyszerűen rosszul volt tőle, a változástól. Tehát annyira ragaszkodik a fix dolgokhoz.” (A.J. 34 éves szociális munkás, 10 éves kislány anyja)

Nem eléggé közismert az iskolai gyakorlatban sűrűn előforduló gyakori ülésrend-változtatás figyelemzavaros gyermekekre gyakorolt káros hatása. Az előbbi azzal jár, hogy az osztálytermet új perspektívából kell megismernie mindazon számtalan ingerrel együtt, amit eközben észlelnie kell. Ha a padváltás padszomszéd-cserével is jár, ez újabb komoly figyelemelterelő momentum.

A tanulási zavarokra és a hiperkinetikus zavarra vonatkozó ismeretek hiányában teljes értetlenséggel szemlélik a pedagógusok azt a jelenséget, hogy az egyazon iskolába járó testvérek közül – azonos környezeti és nevelési feltételek mellett – az egyik gyermek teljesen problémamentes, míg a másik hiperaktivitással és részképességzavarokkal küzd. Az utóbbi gyermek tüneteit sajnálatosan kizárólag az iskolával és a tanulással szembeni ellenállásra vezetik vissza, és szankciókkal sújtják az oktatási intézményekben. Ha mindezek mellett a szülő olyan ponton helyezkedik el a társadalmi hierarchiában, ahonnan a tanárok megítélése szerint nem vehet „revansot” a gyermek elkövetett jogtalanság miatt, és/vagy emellett nem elég agilis személyiségű, bármilyen jelentéktelennek tűnő fegyelmi vétség is indokul szolgálhat a hiperaktív gyermek iskolából való eltávolításához.

„Megkaptuk ugyanazt a tanár nénit, akihez a nagyfiam járt. Volt ez a nagyon kedves, tüneményes szép kölyök három évig a tanítványa, és megkapta az öccsét, akiről nem fogta fel, hipermotil volt, részképességzavar és hasonló... ott nagyon-nagyon gyorsan borult a bili. A gyermekből abban a pillanatban itthon jött ki, hogy mi történt. Hogy beleverte a fejét a padba, hogy elküldte melegebb éghajlatra, és elmondta mindennek... igazából nem talált rá okot, hogy mi a fenével tudná kirúgni. De miután az osztályban még volt rajta kívül kettő, abból az egyik egy ismerős házaspár unokája, a másik meg nem tudom kinek a kije, nem sok

választása volt, a D-től kellett megszabadulnia.” (L.J. 49 éves terapeuta, 18 éves fiú anyja)

A megkérdezett szülők egyértelműen alátámasztották azt, hogy a pedagógusok részéről még ma is általános az a meggyőződés, hogy a magasan iskolázott szülők ép értelmű, jó képességű gyermekei esetében a tanulási problémák kizárólagosan a szülő nemtörődömiségére vezethetők vissza. Az pedig különösen nagy ellenszenvet vált ki – amely elsősorban a gyermekre vetül ki – ha tudomásukra jut az, hogy a szülő különmunkát is vállal, még abban az esetben is, ha minderre megélhetési gondok miatt kerül sor.

Az alacsony iskolai végzettségű, fizikai munkakörben dolgozó szülők esetében a valamely részterületen (például írás-olvasás) fennálló gyenge teljesítményt – a másik részterületen megmutatkozó kimagasló képességek esetén is – a gyermek alacsony értelmi szintjének tulajdonítja az iskola. Az ily módon előítéletesen kezelt gyermekek esetében sajnálatosan sok helyen fel sem merül a szakemberhez való irányítás szükségessége.

A tanárok számára kötelező jelleggel előírt *értékelési rendszer* rejtetten a tanulási zavarokkal küzdő gyermekek szelekcióját szolgálja megítélésem szerint: ugyanis amíg az elmúlt időszakban volt arra lehetőség, hogy a némely területen kiemelkedő tehetségű, emellett a többi tantárgyból a követelményszint minimuma alatt teljesítő gyermekek ne kényszerüljenek bukás miatt az iskola elhagyására, jelenleg az az általános gyakorlat, hogy ha a tanuló munkája csak az 50%-os készségi szintet éri el, azt a jó minőség ellenére is elégtelen osztályzatúnak kell minősíteni.

„... az én időmben még működött az, hogy valahogy próbáljuk meg ezt a gyermeket kímélni az elméleti tárgyakból, mert nagyon tehetséges. Volt egy olyanfajta szemlélet, hogy igen, áthúzzuk... ez a rendszer ma már úgy működik, hogy elég annyi, hogy amiket ő csinál – például a dolgozatnak a fele van meg –, hiába jó, de ugye, a fele az még egyes. Ez a másik hülye szelektív módszer...” (L.J. 49 éves terapeuta, 18 éves fiú anyja)

Nagyon kedvezőtlenül érinti, nem egy esetben végletesen lerombolja a tanulási zavarokkal is küzdő hiperkinetikus gyermekek iskolával és tanulással kapcsolatos motivációját az, hogy a *versenyszellem* (az iskola presztízsének növelése érdekében) a *minél magasabb tanulólétszám* (ezzel együtt a magasabb összegű állami normatíva) elérésének igénye, és az adott településen belül az *egyres városrészek* (például Budapesten a II., XI. és XII. kerület) *magas iskolai végzettségű és társadalmi státuszú szülőinek nyomásgyakorlása* következtében a tanárok és az iskolák egymást túllicitálva igyekeznek munkájuk eredményességét az egyes osztályok tanulmányi sikereivel igazolni.

„... nagyon látványos volt, amit csinált. Ő bemutató tanár is volt ... iszonyú jól mozgatta a társaságot, rengeteget hozott ki belőlük. Ez volt, amit az ember

láthatott, ha bement egy ilyen órát végigülni... és a gyermekek nagyon jó tempóban haladtak” (L.J. 49 éves terapeuta, 18 éves fiú anyja)

Ha azonban egy gyermek nem képes a tanár és a tanmenet által erőltetett ütemben haladni, emellett hiperaktivitása is a tanóra menetét zavaró tényező, maximum a tanítási félév hátralévő idejéig túrik meg jelenlétét az adott osztályban. Ha az iskola egészére a magas oktatási nívó megteremtésének szándéka jellemző, gyakorlatilag még az osztályismétlés lehetősége sem áll rendelkezésére, mivel még az oktatási intézményen belül sem maradhat meg a nem odaváló gyermek.

Az iskolavezetés szemléletéből származó problémák

Általánosan megállapítható, hogy a normál általános iskolák többségében az iskolavezetés csak a hagyományos oktatási módszerekkel közvetített információátadást tartja az illetékességi körükbe tartozónak, az átlagtól eltérő gyermekek fejlesztésének felelősségét az iskolán kívüli intézményekre, valamint a szülőre igyekszik hárítani.

Teljességgel elfogadhatatlan az a gyakorlat, hogy számos iskolavezető indokolatlanul nagy mértékben ellenáll annak a jogos igénynek, hogy a súlyos zavart igazoló diagnózis alapján mentesüljön egy tanuló az érintett tantárgyból való osztályozás alól, vagy annak, hogy az igazolás egyáltalán beszámítható legyen a vonatkozó tantárgy értékelésébe, annak ellenére, hogy az utóbbiakat a közoktatási törvény is lehetővé teszi az érintett tanulók számára. Miközben a törvényhozás már 1993-ban a „más fogyatékoság” kritériumai közé sorolja a diszlexiát és a diszgráfiát, az igazgatók tetemes része – ha van is tudomása az adott zavarok létezéséről – sem ezek mibenlétét, sem súlyát nem hajlandó elismerni.

„Meg volt róla az A-nak a papírja, hogy mentességet kapjon, csak az igazgató azt mondta, hogy késett két napot a papír, és így utólag nem fogadja el... februártól májusig azért lett volna ideje elrendezni az igazgatónak... csak nem akarta.” (A.S. 22 éves gyógypedagógus hallgató)

Figyelemre méltó, hogy ennek következtében áll elő néhol az a helyzet, hogy némely tanár diákjainak megsegítése és az igazság érvényesítése érdekében szerepével ellentétes, humánusági szempontok alapján mindenképpen indokolt és elfogadott, azonban az iskolai életben törvénytelennek számító eszközökhöz kénytelen folyamodni

„Azt mondta a magyartanárnök, hogy nem baj, hogyha rosszul sikerül az érettségi, ő érvelni fog ezzel a papírral (diagnózissal), oda fogja csatolni a dolgozathoz, és az érettségi elnök figyelembe veszi. Végül is nem kellett elmenni a magyar érettségire, kiadta két héttel előre a tesztet... Én otthon megtanultam A-val. Kitöltöttem neki, és ő mindent bemagolt rajta.” (A.S. 22 éves gyógypedagógus hallgató)

Szomorú és sajnálatos, hogy ezen fiatalok jövőbeli sorsa – ha nem áll mellettük érdekeik érvényesítésére alkalmas családtag – napjainkban Magyarországon kizárólag a véletlen szerencsén, azaz egy-egy ember jóindulatú hozzáállásán múlik (az említett esetben például a magyartanárén).

Összefoglalás

Annak a hiperkinetikus zavaros gyermeknek az ottlétét tolerálja az iskola, azaz egy vagy több részterületen való tartós elmaradás ellenére sem válik a fő szelekciós eszköz, a megbuktatás, majd eltanácsolás áldozatává, aki esetében *legalább az egyik szülő részéről az oktatási intézménnyel való tartós együttműködést, a tanárok szakmai kompetenciájának feltétlen elismerését, valamint az arra való (például tanácskérés formájában történő) hivatkozást és a gyermek folyamatos tanulásbeli segítségét tapasztalják meg a pedagógusok.*

*„Ők tudták, hogy nálunk ez úgy van, hogy hazajövök a munkából, és leülök a gyerek mellé tanulni. És mondták is, igen, ezzel a gyerekekkel az anyuka, másképp nem is megy, ott kell mellette ülni... Ha ugyanakkor a magatartásával valami probléma is lett volna, akkor semmiképp se fogadták volna el ilyen könnyen...”
(I.J. 43 éves jogász, 19 éves fiú anyja)*

Az általam vizsgált gyermekek többségénél azt találtam, hogy ha a tanulási zavar magatartási zavarral párosul, az iskolavezetés jóváhagyásával – vagy egyenesen szorgalmazására – a tanári kar egységes gépezetként működve, a valós tények megmásításától és jogszerűtlenségtől sem visszariadva, a külső szemlélő számára elképzelhetetlenül rövid időn belül (egy-két hét leforgása alatt) távolítja el a „zavaró, nem odavaló” gyermeket az iskola tanulói közül. Míg egyes szakértők szerint ez a tendencia leginkább az általános iskolára jellemző, én ezzel a jelenséggel a közép fokú iskolákban is találkoztam.

„A gyereket elképesztő módon megviselte... végül is tényleg iszonyatos energiát fektetett bele, hogy meg tudjon felelni annak az elvárásnak, hogy ülök a helyemen, befogom a pofámat, mindent megcsinálok, amit akarnak – és pofán vágják. Ezt nem bírta megemészteni. Olyan szintig nem, hogy közölte velem, hogy: – Te anya, hát soha nem gondoltam: egy tanárnak szabad hazudnia?” (L.J. 49 éves terapeuta, 18 éves fiú anyja)

Az utóbbi jelenség azért is igen káros hatású, mivel a gyermekek korai szocializációjában az erkölcsi normák átadásának tekintetében a szülők mellett az oktatási-nevelési intézményekben dolgozó pedagógusoknak is kitüntetett szerepük van. Az ezen személyek részéről megtapasztalt morális vétségek a gyermekekben a felnőtt társadalom iránti bizalmat alapjaiban rendítik meg. Jelenleg is érvényesnek tartom azt a megállapítást, amely négy évtizeddel ezelőtt keletkezett. „Az iskola egyre inkább a tisztességtelenség és a rossz közérzet

terepévé válik. Mi, felnőttek ritkán vagyunk becsületesek a gyermekekkel, az iskolában pedig végképp nem... Még ennél is rosszabb, hogy magunkhoz sem vagyunk őszinték. Félelmeinket, korlátainkat és gyöngeségeinket nem valljuk be, előítéleteinket és családi indítékainkat letagadjuk. A gyermek szemében igyekszünk a mindentudó és mindenható isten képében tetszelegni – nekünk mindig igazunk van, mindig helyesen és ésszerűen cselekszünk. Ez rosszabb bármely hazugságnál, amit csak ki tudunk találni magunkról.” (Holt [1991] 187. o.)

Több példát találtam arra vonatkozóan is, hogy a nem hiperaktív, de valamilyen rész képességzavarban szenvedő, a gyermekek átlagától lefele eltérő tanulóval szemben abban az esetben intoleráns és elutasító a többségi iskola, ha ellenvéleményét kifejezésre juttatja, emellett ellenállást tanúsít az iskola „belső világával”, például az ott megkövetelt munkatempóval szemben.

„Ő folyton le volt maradva, de ugyanakkor ragaszkodott hozzá, hogy így fogja írni, és sehogy máshogy... Akárhogy próbáltuk győzködni, hogy gyorsabban, gyorsabban... ő kitartóan haladt a maga feje után, és abba az irányba, hogy eltanácsolják az iskolából” (I.J. 43 éves jogász, 19 éves fiú anyja)

A vizsgált családok nagyjából háromnegyed részére érvényes – több vidéki általános és budapesti középiskolában is tapasztalható ez a jelenség – , hogy a tipikus tünetek ellenére sem ismerték föl a pedagógusok éveken keresztül a diszlexiát, diszgráfiát, diszkalkúliát, majd amikor ezek meglétére kivizsgálás útján fény derült, arra hivatkoztak, hogy a feszített ütemű tanmenet miatt sem idejük, sem energiájuk nem marad arra, hogy a nagy csoportlétszámú osztályokban a tanulási és magatartási zavarok egyéni okait kutassák, valamint minden gyermekre egyenlő figyelmet fordítsanak.

A nemzetközi tapasztalok is azt igazolják, hogy az iskola rendszerint nem vagy csak igen csekély mértékben figyel fel a teljesítményzavar egyéni teljesítőképességbeli hátterére. Bizonyos részfunkciókban mutatkozó alulteljesítés gyakran az egész tanulmányi előmenetelt veszélybe sodorja, indokolatlanul csökkentve ezáltal a gyermek továbbjutási esélyeit. A pedagógusok a figyelemzavarral összefüggő diszfunkciók, valamint a rész képességzavarok terén – mint említésre került – igen hiányos ismeretekkel rendelkeznek. Feltehetően erre vezethető vissza az, hogy ha a gyermek személyisége és viselkedése nem kirívó, a tanárok az általános iskola alsó 1-2. osztályában általában nem tulajdonítanak nagy jelentőséget a lemaradásnak még abban az esetben sem, ha ez már a szülő számára is feltűnővé válik.

„Iskolában másodikos koráig nem mondtak semmit. Én saját magam vittem el a gyermeket megnézetni, mert én azt mondtam, hogy az nem létezik, hogy keveri a betűket, meg nem úgy haladunk. Soha nem mondta senki konkrétan, hogy probléma van vele... itt az általános iskolai tanárok is, fogalmuk nem volt, hogy mi az, hogy diszlexia vagy diszkalkúlia. (P.M. 44 éves szociális ápoló, 15 éves fiú anyja)

Arra is akad példa jelenleg, hogy a valamely részképességzavar (például diszlexia) írásos dokumentálása, pontosabban a diagnózis szülő részéről történő bemutatása az iskolában nem a tanárok gyermekekkel szembeni empátiájának és toleranciájának megnövekedését, hanem ellenkezőleg: ellenséges, negatív attitűdváltást eredményez. Ez a jelenség különösen abban az esetben gyakori, ha megítélésük szerint a lemaradás a megfelelő szülői segítség és gyakorlás elmulasztására vezethető vissza.

„Nem közösítették ki, de a pedagógusok szemében azért mindig szálka volt a gyerek onnantól. Holott egy borzasztó jóindulatú valaki. Magatartási problémája nem volt. Ha bármi volt, akkor ő volt az első, aki ott van, és segítőkész, és csinálja... Például szerepelni szeretett volna, meg verset mondani, akkor nem, te nem.” (P.M. 44 éves szociális ápoló, 15 éves fűnyója)

Igen sajnálatos és elszomorító az a szemlélet, hogy olyan súlyú zavar(ok) esetében mint például a diszkalkúlia vagy a diszlexia, gyakori, hogy még egy kis létszámú tantestületen belül sem tartják szükségesnek a pedagógusok azt, hogy közöljék egymással, ha ilyen gyermekről van tudomásuk. Ezzel szemben az a tény például, hogy a gyermek „elviselhetetlen” (nem tudja végigülni a 45 perces órát, belekiabál stb.), olyan fokú rendellenességnak számít, amely még intézményközi kommunikációt is maga után von.

Azon az állásponton vagyok, hogy ez a gyermekkorban tipikus, de maradványtünetei révén a felnőttkorra is áthúzódó zavar alapvetően genetikai és fiziológiai eredetű, ezért egyenlő eséllyel jelenik meg a társadalmi rétegződéstől, iskolai végzettségtől, anyagi helyzetétől és lakóhelytől függetlenül. Véleményem arra a tapasztalati tényre alapozom, hogy a magzati és újszülött kori részleges agyi oxigénhiányt okozó orvosi műhibák, illetve beavatkozások a szülész szakorvosok erre vonatkozó ismeretének és felvilágosításának hiányában a jól felszerelt városi kórházakban is gyakran előfordulnak.

Amíg a – különösen az általános iskolában tanító – pedagógusokat a kontra-szelekció jellemzi, és a pedagógusképző intézmények oktatási anyaga a nehezen kezelhetőség témakörében olyan egyoldalú és hiányos, mint jelenleg, addig nem is várható el, hogy felvilágosítás és módszertani segítség híján a tanárok képesek legyenek a HKZ jelenségét kezelni.

Irodalom

- CSEPELI, GY. – HEGEDŰS T., A. – KOZMA, T. (1976): Az oktatásügyi szervezetkutatás lehetőségei. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- FERGE, ZS. (1980): Társadalmpolitikai Tanulmányok. Gondolat, Budapest.
- HOLT, J. (1991): Iskolai kudarcok. Gondolat, Budapest.
- MATTMÜLLER – FRICK, F. (1993): A nehezen kezelhető gyermekek (POS). Gondolat – Talentum, Budapest.

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)

Oligofrénpedagógiai tanszék

Értelmileg Akadályozottak pedagógiája csoport

Az értelmileg akadályozott gyermekek iskolai tanulása

VÁGÓ ÉVA ANNA

(Közlésre érkezett: 2002. augusztus 29.)

Az észlelés és a környező világban tájékozódás

A *megismerő tevékenység* sajátosságairól szólva, az értelmileg akadályozott tanulónál nemcsak az összetett pszichés működések, hanem a kevésbé összetettek is sérültek – ha nem is egyenlő mértékben. Így beszélhetünk a látási észlelés meglassúbbodott tempójáról, korlátozottságáról, differenciálatlanságáról, és az észlelt „anyag” terjedelmének összeszűküléséről. A gyógypedagógusi tapasztalat és az elmúlt évtizedek vizsgálati eredményei egyaránt azt mutatják, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek észlelésének ilyen általános jellemzését csak viszonylagosnak ítélni lehet. Az *észlelés* meglassúbbodott tempóját, korlátozottságát, differenciálatlanságát, stb. nem állandó, nem változatlan és csak negatív jellegzetességgel bíró ún. másodlagos defektusoknak kell tekinteni, hanem olyan dinamikus fejlődési eltéréseknek, amelyek az oktatás és nevelés folyamatában jelentős pozitív irányú változáson mennek keresztül. Az iskola alsó, középső és felső szakaszos tanulóinak észlelése nem jellemezhető egyformán. A tanítási-tanulási folyamatban az észlelés fejlődik, és egyben minden szakaszban a fejlesztésnek újabb – potenciális – lehetőségei jellemzik. Az *észlelési folyamatok* fejlődése tehát alapvetőleg az oktatás-nevelés folyamatában valósul meg, annak sajátosságai ennek következtében szoros összefüggésben állnak a speciális iskolákban folyó pedagógiai munka kérdéseivel. (Gordosné, 1990; Gumpel, 1994)

Kiemelendő az észlelés és gondolkodás, illetve a beszéd kölcsönös kapcsolatának szerepe az észlelési folyamatok fejlődésében – ez a megállapítás is az elmúlt évtizedek pszichológiai kísérleteinek eredményeképpen vált ismertté az értelmileg akadályozottak pedagógiájában. A gyógypedagógiai pszichológia eredményei feltárták azt is, hogy mind a gondolkodás, mind a beszéd fejlődésével az észlelési folyamatok is magasabb szintűvé válnak. Ez például a szemléletes gondolkodás gazdagodásában és differenciálódásában a gyógypedagógus előtt nyilvánvalóvá válik. *Pedagógiai konzekvencia*: nem elegendő az elemi folyamatok mechanikus gyakorlása a tanulási helyzetek során. Itt kell megemlítenünk azt a fajta gyógypedagógiai iskolai gyakorlatot, melynek során az észlelési „defektusok” korrekcióját az oktatás és nevelés folyamatától elkülönítve ún. érzékszerv – funkciók fejlesztő gyakorlataival reméli elérni. A gyógypedagógiai gyakorlat ez esetben feltételezi, hogy a pszichikus működések „szenzoros szférájának trenirozásával” automatikus javulás mutatkozik majd például az értelmileg akadályozott tanulók *gondolkodásának fejlődésében* is. A képességek fejlesztésének eme elkülönítő koncepciója szerint mivel az értelmileg akadályozott gyermekek az érzékelő, észlelő, megfigyelő, emlékező, gondolkodó, stb. képességek különböző fokú hiányával, esetenként rosszul begyakorolt formáival rendelkeznek, azokat az oktatás folyamatától elkülönítve kell korrigálni. (Holzapfel, 1990)

Az a tény, hogy az értelmileg akadályozott gyermek számára jelentősen hosszabb idő szükséges adott tárgy felismeréséhez, mint pl. hasonló korú ép fejlődésű társának, olyan pedagógiai következményekkel jár, melyet a speciális iskolai oktató-nevelőmunka alapvetően figyelembe vesz. A tapasztalatok szerint az értelmileg akadályozott gyermek például *kevesebb objektumot észlel* differenciáltan a *környezet szemlélésekor*, s ez a tény bizonyos mértékig zavarja a tárgyakkal való megismerkedését (pl. hosszabb időre van szüksége ahhoz), illetve a lényeges részek kiemelését a további gondosabb megfigyelés biztosítja. Ezt igazolja például, hogy alsó szakaszos iskolai tanulók adott expozíciós idő alatt jóval kevesebb tárgyat ismernek fel a közismert megfigyelő játékok során, mint középső, illetve felső szakaszos társaik. Ugyanez tapasztalható a képfelismerési játékoknál is. (Ld. pl. Menger, 1981). Az iskolai évek alatt azonban meggyorsul az egyszerűbb tárgyak, illetve tárgyábrázolások észlelési gyorsasága, jelzi a tapasztalat. (Huba, 1992)

Az észlelési folyamatok meglassúbbodottsága nemcsak az egyes tárgyak, hanem a tárgycsoportok észlelésére is jellemző a tanuló esetében. Ez az a sajátosság – beszűkültség, korlátozottság – melyet a pedagógusok a tanítás során folyamatosan tapasztalnak. Az észlelési folyamatok beszűkültsége, korlátozottsága a pedagógus által adott feladatok bármelyikénél megfigyelhető. Vegyük például azt a helyzetet, mikor a tanulók azt a feladatot kapják, hogy egy ablakból kitekintve sorolják fel mindazt, amit az utcán látnak. Különféle összehasonlítások adódnak abból, hogy különböző fejlettségű, életkorú, csoportszintű, stb. paraméterekkel

jellemzett tanulók több-kevesebb, közelebb-távolabbi, kisebb-nagyobb, stb. tárgyat észlelnek-e egy utca adott szakaszán. A pedagógiai lélektan által bebizonyított, hogy az oktatás és nevelés folyamatában az észlelt elemek, illetve tárgyak száma növekszik, valamint, hogy az észlelés terjedelmének növelésében fontos szerepet játszik az objektumok közötti kapcsolatok értelmi feldolgozása. Annak a készségnek a fejlődése, hogy az *összetartozó objektumokat*, vagy elemeket *értelmes egységbe lássa* a tanuló, szélesíti a világos észlelés terjedelmét, és ezzel a környezet szemlélésének hatékonyságát növeli. (Pl. az olvasáspszichológiák mutatják, hogy az a tanuló, aki csak „a betűket ismeri”, többnyire csak 1-2 betűt észlel egyszerre, míg az „olvasni tudó” egész szavakat felismer. Ld. pl. olvasásteljesítmény vizsgálatok). A gyógypedagógiai pszichológiai kísérletek eredményei azt mutatják, hogy az értelmileg akadályozott gyermekek kevesebb alkotórészt és tulajdonságot vesznek észre egy adott tárgy észlelésekor, mint ép fejlődésű, hasonló korú társaik. (Boczás, 1982)

Az észlelési folyamatok differenciálatlanságát igazolja az a gyakori jelenség, mely szerint az értelmileg akadályozott tanuló könnyen *teljesen azonosnak tekint azokat a tárgyakat, amelyek csupán hasonlóságot mutatnak*. (Iwata, 1982)

Az *észlelési folyamatok fejlődésének sajátosságai* az értelmileg akadályozott gyermekek különböző tanulói csoportjainál más-más módon mutatkoznak meg. Azoknál a tanulóknál, akik esetében elsősorban az ingerlési folyamatok sérülése van túlsúlyban, az észlelési tempó meglassúbbodása, az észlelt anyag terjedelmének beszűkülése a jellemző. Ezek a nehézségek például az olvasás tanulása során úgy mutatkoznak meg, hogy nagyon lassan olvassák el a tanulók az ismert szavakat, mondatokat is, nehezen alakul ki náluk annak a készsége, hogy egyszerre egy egész szót, illetve néhány szót átfogjanak tekintetükkel. A másik típusba tartozó tanulók esetében az aktív gátlási folyamatok sérülésének túlsúlya áll fenn. Ezekre a gyerekekre különösen jellemző az észlelési folyamatok pontatlansága, differenciálatlansága. Később tanulják meg például megkülönböztetni a tárgyak színét, nagyságát, alakját. A *képek, eseményképek értelmezésénél* gyakran helytelenül az első esetleges benyomásra támaszkodnak, nehezen sajátítják el azok aktív, kritikus szemlélésének és elemzésének készségét. Mindkét tanulási típusba tartozó gyermekek hajlamosak az ún. *védő gátlás* állapotába kerülni. A foglalkozásokon néhány percig képesek csak figyelmesen hallgatni és megérteni mások beszédét. A pedagógus, illetve társaik verbális megnyilvánulásait a továbbiakban már nem hallják meg és nem értik meg, gyakran a gyógypedagógus szavait sem. (A hallási észlelés eme szaggatottsága különösen figyelmezteti a gyógypedagógust verbális közléseinek időtartamára, idejére, gyakoriságára, és természetesen tartalmára.) Mivel a tanári magyarázat a gyógypedagógiai tanítási módszernek is – sajnálatosan – leggyakoribb formája, ez azt eredményezheti,

hogy a tanuló elmulasztja a tanár magyarázatának egy részét, és ezért nem érti meg, illetve nem sajátítja el azt egészében. (Castane, 1993)

A cselekvéseken keresztül érvényesülő komplex tanulás

A tárgyak térbeli tulajdonságai, illetve a *tárgyak közötti térbeli viszonyok észlelése* több vizsgálat tárgyát képezi. (Például: a magyar szakirodalomban Gesztesi L-né, 1979; Jahn E, 1988; Kámán P-né, 1978).

Az értelmileg akadályozott tanulók kevésbé pontosan ítélik meg a tárgyak valódi nagyságát, ha azok tőlük különböző távolságra vannak elhelyezve. A távolság növekedésével észrevehetően csökken a valódi mérethez képest a tárgy megítélt nagysága. A térbeli észlelésnek ez a jellemzője a tanítás-tanulás hatására korrigálható. Ezt mutatja az a pedagógiai megfigyelés, mely szerint az iskola felsőbb csoportjaiban a tárgyak nagyságészlelésének konstans jellege megnő. A leírt jelenségre példa, ha foglalkoztatási helyzetben a gyermek azt a feladatot kapja, hogy keressen pl. építőköcek közül egy adott nagyságúval egyformát. Amennyiben a tanulónak különféle nagyságú köcek halmazából (pl. építőköcek közül), melyek tőle bizonyos távolságra helyezkednek el, kell kiválasztania az azonosakat (pl. házépítő játék), gyakran nem a mintával megegyezőt választják ki. A helyes választások gyakorisága az évek folyamán magasabb lesz, és a távolság is ezzel párhuzamosan növelhető. (Frühauf, 1992)

A gyógypedagógiai tapasztalatok azt mutatják, hogy a térbeli helyzetükben megváltozott tárgyak képekről felismerésénél mutatkozó nehézség a gyermek fejlődése során egyre csökken. Ezt segíti elő a tanulásszervezés (pl. a hosszabb ideig tartó és gondosabb szemlélődésre való lehetőség a helyes felismerés érdekében), illetve a *speciális tanulási eszközök* (tankönyvek, munkafüzetek, szemléltető eszközök, stb.), melyek a tárgyakat a megfigyelő tanulóhoz viszonyítva különböző szögben ábrázolják, (pl. felülnézetben, oldalnézetben, egyenesen állva, fekve, stb.) Az iskolai foglalkozásokon gyakori *játékos feladathelyzet*, mikor ismert tárgyak képét meghatározott észlelési idő mellett (játékos versenyszerűséggel aktivizálva) normál, illetve 90 fokban, 180 fokban megfordított helyzetben mutatja be a pedagógus. A megfigyelések szerint a normális helyzettől való eltávolodás mértékétől függően egyre nehezebbé válik a tárgy felismerése a tanulók számára. (A gyakorlások, illetve a játék során a képek bemutatásának sorrendjét a pedagógus változtatja annak érdekében, hogy az ábrázolások sorrendjét az ismételt játék során a tanulók ne láthassák előre.) Így a 180 fokos szögben megfordított, illetve a térbelileg határozott orientációjú tárgyak észlelése okozott nehézséget. Az ilyen tárgyak ábrázolásánál jól kifejezett a „lent” és a „fent” (pl. kalap, csésze, fenyőfa, stb.). Az ilyen megfordított tárgyakat más, egyenesen álló hasonló tárgyaknak ismerték fel a gyerekek (pl. a csészealjon álló csészét

megfordítva, mint gombát, a kalapot megfordítva, mint tányért észlelték). Ezekben az esetekben az *észlelés differenciálatlanságáról* is beszélhetünk, mert ahhoz, hogy a csészealjon lévő csészét megfordítva gombának „ismerjék fel”, figyelmen kívül kellett hagyni az olyan lényeges alkotóelemet, mint a csésze füle. (Ennél a feladatnál nem alkalmaz a nevelő olyan tárgyábrázolásokat, melyek minden helyzetben egyformán felismerhetők, mint pl. labda, dob, stb.) A pedagógiai megfigyelések azt igazolják, hogy a tárgyak felismerésénél a megszokott észlelési módtól akkor szakadnak el a tanulók a síkbeli ábrázolások során, ha a *tárgyakat különböző térbeli viszonyok között tanulmányozhatják*. Minél többször variálódik a tárgy észlelése a különböző tanulási helyzetekben, annál könnyebb lesz a továbbiakban a tárgy felismerése ún. szokatlan helyzetekben. A fenti vizsgálatok is jelzik, hogy az értelmileg akadályozott tanulók nehezen tudnak elszakadni a számukra megszokott észlelési módtól – a tárgyak számukra megszokott „fentlent” pozíciós szemléletétől – a tanulói megfigyelések megszervezése sajátos ráhatásokat, feladathelyzeteket igényel. (Fraser, 1990)

A tárgyak észlelése térbeli helyzetük megváltozásától függően, a megszokottól eltérő, a megváltozott helyzetben ábrázolt tárgyak észlelése ugyancsak nehézséget jelent az értelmileg akadályozott tanulók számára. Ahhoz, hogy a tárgyat helyesen felismerjék, nemcsak magát a tárgyat kell megkülönböztetniük, hanem annak térbeli helyzetét is, vagyis a tárgynak a környezethez való viszonyát is fel kell ismerniük. Az iskolai feladathelyzetekben gyakran előfordul, hogy a tanuló az adott tárgyat megváltozott helyzetben észlelve – képi ábrázolás esetén – olyan más tárgynak „ismerte fel”, mely számára megszokott térbeli elhelyezkedést mutatott (pl. a lefelé fordított lábos képére tányért mond).

Mivel a tanítási órák, foglalkozások gyakori módszere a képszemléltetés, azok helyes megszervezésének egyik fontos feltétele a *képek észlelésével kapcsolatos sajátosságok* ismerete. Az alábbiakban ezek közül elemezzük részletesen a képeken ábrázolt tárgyak közötti térbeli viszonyok észlelésének sajátosságait értelmileg akadályozott tanulók esetében. Különösen nehéznek mutatkozik a gyermekek számára a harmadik dimenzió – a mélység – ábrázolásának felismerése. (Ismeretes, hogy a mélységlátást elősegíti a képeken ábrázolt tárgyak ún. perspektivikus rövidülése, a tárgyak nagyságának kisebbedése a távolság növekedésével. Ez fejeződik ki az ábrázolásban a tárgyak részleges fedésével a közelebb álló tárgyak által, hasonlóképpen az ún. fény-árnyék alkalmazásával. A képi ábrázolások sajátja még az ún. levegő perspektíva is, azaz a közelebbi tárgyak körvonalai élesebben láthatók, míg a távolabbiak elmosódottabban.) A gyógy-pedagógiai tapasztalatból tudjuk, hogy a *mélységábrázolás* általános eszköze nem segíti elő kellőképpen az értelmileg akadályozott gyermekek esetében a harmadik dimenzió észlelését. Gyakran éppen ellenkezőleg: az ábrázolt helyzet torzított észleléséhez vezethet. Az a mélységábrázolási mód, hogy a távolabbi tárgyak a

képen kisebbek, míg a közelebbiek nagyobbak, a felső szakaszos értelmileg akadályozott tanulóknál is eredményezheti azt az értelmezést, mely szerint a kép előterében lévő „nagy” tárgy a „valódi”, míg a háttérben elhelyezkedő „kisebb” tárgy „játék”. Ez a jelenség a továbbiakban azt eredményezheti, hogy az értelmileg akadályozott tanuló az iskoláztatás későbbi éveiben is a három dimenziójú képet esetleg kétdimenziójúnak fogja fel, ahol a tárgyak a síkban egymás mellé kerülnek, és ezért – a mélységben való távolságukat figyelmen kívül hagyva – a képen ábrázolt nagyságuk határozza meg felismerésüket. A térbeli észlelésnek ez a fogyatékossága gyakran meghökkentő értelmezésekre vezeti a tanulót a különböző képek szemlélésénél. (Jelentősége a művészeti nevelésben is megmutatkozik.) (Hatos, 1993)

Az intelligencia funkcióinak a nyelvi, a szociális, a motorikus és a perceptuális teljesítményekben mutatkozó akadályozottsága mellett szükségszerűen találunk olyan többé-kevésbé átfogó sérüléseket, amelyek beszédfejlődési, kapcsolatteremtési, tájékozódási, látási-hallási, észlelési, motoros-taktilis, stb. *funkciózavarokként* írhatók le, anélkül, hogy ezeknek háttérben – a tudomány mai állása szerint – organikus ok kimutatható lenne. A szabálytalan tanulásmagatartás mellett ezek a zavarok strukturális jellegű kifejezőmódjai a központi jelenségnek: az értelmi akadályozottságnak. Ezt a jellegzetességet a gyógypedagógusi tapasztalatok is megerősítik, mind a hazai, mind a külföldi felmérések során (pl. Boczan, 1982; Bruininks, 1979; Csiky, 1990).

Az értelmileg akadályozott tanulók a *kognitív fejlesztés* során képessé válnak a számukra fontos ismeretek megszerzésére környezetükből, adott cselekvéses helyzetben folyamatokat és célokat észrevenni, azoknak megfelelően tevékenykedni, a számukra speciálisan megszervezett helyzetekben értelmesen tanulni, a tárgyak, jelenségek között elemi összefüggéseket megtapasztalni, a tapasztalatokat cselekvéseikben felhasználni, képességeikhez mért feladatokban tájékozódni, és a feladatokat eredményesen megoldani. A jelzett felsorolászerű összefoglalás mindazon elemeket tartalmazza, melyet az értelmileg akadályozottak kognitív fejlesztésével kapcsolatban mind a hazai, mind a külföldi szerzők szakmunkáikban leírnak. Többek között (Spren, 1978; valamint Stuffer, 1992; Wade – Moore (é.n.) és Zigler, 1973) is, akik kiemelik, hogy az irányítás, támogatás általában szükséges a tanulók számára, ez azonban nem zárja ki, hogy a tanulási helyzetekben az iskola ne várhatna el tanulóitól – bizonyos gyakorlottsági szinten – *önálló értelmi műveletek* végzését is. A szakmunkák tehát egyéni fejlettségi szintek szerinti differenciált, szociálisan „kompetens” cselekvési lehetőségeket feltételeznek az értelmileg akadályozottak iskolai életében. A kérdéskörhöz csatlakozó hazai szerzők hasonlóképpen szükségesnek ítélik meg a pedagógiai törekvést abban az irányban, hogy az értelmileg akadályozott növendékek is tevékenységüket- a lehetséges módon- *önkritikusan* végezzék. (Pl. meg tudják ítélni –

természetszerűleg konkrét, tárgyi szempont szerint – saját munkájuk, illetve magatartásuk minőségét). (Lányiné-Marton, 1991)

Az iskolai tanulásszervezés gyógypedagógiai konzekvenciái

Azok a *tanítási alapelvek*, melyek az ép fejlődésű tanulók fejlesztését meghatározzák, a gyógypedagógiai iskolában elsősorban tendenciaként érvényesülnek. Konkrét leírásukban az értelmileg akadályozottak nevelési céljának és feladatainak megfelelően módosított formában tartalmazzák azokat az elemeket, melyeknek segítségével nevelésüket, oktatásukat optimálisan tudja az iskola intézménye megtervezni és megszervezni.

Az értelmileg akadályozott gyermek tanulásának szervezése a *fejlődés dinamikus pedagógiai szemléletén* alapul. Feltételezi, hogy a pedagógus ismeri a gyermek saját fejlődésében addig elért eredményeit, és egyben a vizsgálatot is arra nézve, hogy az iskola segítségével a jövőben mit tud majd elérni a tanuló. A gyermek fejlődésének menete és oktatásának lehetőségei közötti viszonyt csupán az aktuális fejlődési szint ismeretében nem lehet reálisan megítélni. A pedagógiai tapasztalatok és vizsgálatok egyaránt azt mutatják, hogy például az önálló tevékenység szempontjából egyforma szinten álló gyermekek fejlődési dinamikája erősen eltérhet egymástól. (Hoyer, 1982)

Az iskolai fejlesztés a tevékenységek azon színtere az értelmileg akadályozott tanuló számára is, ahol feladatokat felnőtt – nevelő, gyógypedagógus szakember – segítségével old meg. Ezek a megoldott feladatok azokat a folyamatokat jelzik, melyek a kialakulás állapotában vannak, a meghatározott feltételek között önálló tevékenységgé alakulhatnak át. (A „meghatározott feltételek” kifejezés hordozza értelmezésünkben a tanulási feltételeket, beleértve az időtényezőt is, a fejlődés, önállósulás kivárását is.)

Hangsúlyozandók az értelmileg akadályozott gyermekek között a nevelési feladatok megoldásában mutatkozó egyénenkénti nagy különbségek. Az értelmileg akadályozottak tanításában, tanulásában nyilvánvaló, hogy nem várható el egyformán minden tanulótól pl. elvont összefüggések, bonyolult okok felismerése. Egyes tanulók esetében kétségtelenül ennél elemibb kognitív megnyilvánulás sem (Pl. az egyszerű cselekvéses helyzetek megoldását, vagy elemi szintű önálló ismeretszerzést, stb.). Az elsősorban külföldi nevelési tapasztalatok azonban azt is bizonyítják, hogy a kognitív, kommunikatív előbbre lépett, *környezetük hatására önállóbbá* vált tanulók erre is képesek. (Barton, 1989; Farber, 1988; Frank, 1993).

Az alábbiakban az iskolai tevékenységrendszer néhány, a tanulási jellemzőkből következő releváns szempontját soroljuk fel:

- a cselekvési tapasztalatokon nyugvó tanulói ismeretszerzés – többé-kevésbé önálló – ösztönzését és támogatását,
- az egyéni tanulói képességekhez mért gyakorlati életfeladatok megoldásához szükséges ismeretek elsajátítását és alkalmazását,
- az okok, feltételek megragadására való képesség kialakítását (pl. a munkaszituációkban, illetve társas helyzetekben),
- a környezet történései, jelenségei, tárgyai és saját tevékenységének eredményei iránti érdeklődés felkeltését, a környezet információiban való eligazodás fejlesztését,
- az értelmi képességek alaptényezőinek (ld. pl. szenzomotoros funkciók) intenzív szakszerű, sokoldalú, korrigáló hatású fejlesztését.

A következőkben az értelmileg akadályozott iskolásokra vonatkozó pedagógiai konzekvenciákból példák segítségével fogalmazzunk meg néhányat. Itt említendő meg az a szempont, melyet pedagógiailag több szerző különösen fontosnak tart: a diszkriminatív, *differenciáló képesség fejlesztését*. (Pl. Hegedüs I-né, 1986; Hittig Á-né, 1988). A szenzorium ugyanis – a gyakorló szakemberek szerint is – tudatosan fejleszthető a *megfigyelésre neveléssel*. Ennek kialakítása az értelmileg akadályozott gyermeknél különösen hosszú és következetes pedagógiai munkát igényel. (Példáit a tanulási helyzetek között több foglalkozásfajtában is megtalálhatjuk jelen munkában is.) Mint több helyütt utaltunk rá, az utóbbi évtizedek gyógypedagógiai tapasztalatainak eredményeképp az értelmileg akadályozottak pedagógusai belátták, hogy az érzékelő-észlelő funkció nem akkor fejlődik optimálisan, ha a tanulók ún. funkciótréningek során gyakorolják az egyes tárgyak érzékelését, hanem amikor összehasonlítják azok egyező és eltérő tulajdonságait (később a jelenségek, dolgok közötti összefüggéseket is). Közismert példa a gyakorlatból, hogy a nevelő irányításával, magyarázatával kísért manipulációs tevékenység (térbelileg, majd a síkban) jobban segít feltárni azok sajátosságait, juttatja a tanulókat pontosabb megismeréshez, helyesebb érzékeléshez, mint a kognitív funkciók megkerülésével végzett feladatok. Számos szakember hangsúlyozza, hogy a tanulóknak segítséget kell kapniuk a *megkülönböztető jegyek észrevevéséhez*. Ugyancsak fontos, hogy a *megfigyelés vezessen összehasonlításhoz, csoportosításhoz, válogatáshoz*, stb. – tehát *gyakorlati feladathoz* (pl. manipulációhoz). Az iskolai oktatás alapelve az *életközelség* (pl. hasznossági szempont), mely egyben a feladatvégzés motivációja is. Az értelmi akadályozottságból következő jellegzetes pedagógiai ajánlás szerint az értelmileg akadályozottaknak mintát kell adni a megoldás menetére, az elemzés lépéseire, jóllehet ez csak a kognitív jellegű feladatoknál ajánlható. Különben a kreativitást gátló hatást tulajdoníthatunk ennek a tanácsnak. (Kurdi, 1989)

A pedagógiai gyakorlat számára fontos figyelmeztetés, hogy az észlelés fejlesztésére nem kell külön tanítási órákat fordítani. Ezzel ellentétben viszont

szükséges, hogy az iskolai élet bármely színterén, idején, helyzetében éljen a nevelő az új tulajdonság, jellemző jegy, stb. megértéséhez, rögzítéséhez szükséges alkalommal.

Az értelmileg akadályozottak iskolai fejlesztésének további – és itt is megemlítendő – metodikai, jellemzője a *játékkal való kapcsolat*.

A pedagógiai gyakorlatból ismert, hogy a kialakulás állapotában lévő játék az oktatás hatására a tanuló által önállóan tevékenységgé formálódik. Ugyanakkor a pedagógiai munka hatására egyre újabb és újabb cselekvések végzésére lesz képes az adott tanuló.

Irodalom

- BARTON, L. (1989): *Disability and dependency*. The Palmer Press. London.
- BOCZÁN GÉZA (1982): *Különböző típusú foglalkoztató iskolai tanulók teljesítményének összehasonlító vizsgálata*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Szakdolgozat.
- BRUININKS, R.H. (1979): *Physical and motor development of retarded persons*. In: Ellis, H.R. (szerk.): *International review of research in mental retardation*. Vol. 7. New York. Academic Press.
- CASTANE, M.-PERIS, E.: *Visual problem in people with severe mental handicap*. *Journal of Intellectual Disability Research*. 1993/37/5.
- CSIKY ERZSÉBET (1990): *Az értelmi fogyatékos gyermek pszichés fejlődési sajátosságai*. In: *Az értelmi fogyatékoság felismerése gyermekkorban* (szerk.: Párdányi T.) Bp. Tankönyvkiadó.
- FARBER, B. (1988): *Mental retardation: Its social consequences*. Boston. Houghton Mifflin.
- FRANCK, K. (1993): *Kinder mit geistiger Behinderung in Frankreich*. *Geistige Behinderung* 3/1993.
- FRASER, W.I. (szerk.) (1990): *Key issues in mental retardation research* New York, Routledge.
- FRÜHAUF, TH. (1992): *Pädagogische Note im Alltag Behindertenhilfe*. *Geistige Behinderung* 1992/4.
- GESZTESI LÁSZLÓNÉ (1979): *Az összehasonlítás gondolkodási műveletének fejlesztése a foglalkoztató iskolában*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Szakdolgozat.
- GORDOSNÉ, DR.SZABÓ A. (1990): *Bárcki Gusztáv az értelmi fogyatékosokért – különös tekintettel az „imbecillisek” nevelésére*. *Gyógypedagógiai Szemle* 18. évf. 1.
- GUMPEL, T. (1994): *Social Competence and Social Skills Trainings for Persons with Mental Retardation*. In: *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities (ETMRDD)* 1994/29/3.
- HATOS Gy. (1993): *Az értelmileg akadályozott emberek művészi tevékenységéről*. In: *Életminőség-fejlesztő speciális mozgalmak a fogyatékosügyben*, (szerk.: Göllesz V.) Bp. A Szociális Munka Alapítvány kiadása.
- HEGEDŰS ISTVÁNNÉ (1986): *Foglalkoztató iskolai ötödik csoportos tanulók fejlettségének vizsgálata*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Szakdolgozat.

- HITTIG ÁGOSTONNÉ (1988/a): *A korrekciós nevelés alapkérdései a középsúlyos értelmi fogyatékosok nevelését-oktatását ellátó általános iskolában*. In: Tanulmányok az imbecillisek nevelése köréből, (szerk.: Hatos Gy.) Bp. MM.
- HOLZAPFEL, H.: (1990): *Lerntheoretisch orientiertes Hirnleistungstraining*. Dortmund. 1990.
- HOYER, H. (1982): *Die Bildung und Erziehung schulbildungsunfähiger förderungsfähiger Kinder und Jugendlicher. Studienmaterial*.
- HUBA JUDIT (1992): *Pszichomotoros fejlesztés a gyógypedagógiában II*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Bp.
- IWATA, B.A.-DORSEY, M.F.-SLIFER, K.J.-BAUMAN, K.E.-RICHMAN, G.S. (1982): *Toward a functional analysis of self-injury*. Analysis and Intervention in Developmental Disabilities. 2/3.
- JAHN E.DR. (1988): *Az elemi számolási-mérési készségek fejlettsége a foglalkoztató iskola nyolcadik csoportjában*. In: Tanulmányok az imbecillisek nevelése köréből (szerk.: Hatos Gy.) Bp. MM.
- KÁMÁN PÉTERNÉ (1978): *Számolási teljesítményszint felmérése a foglalkoztató iskolai harmadik csoportban*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Szakdolgozat.
- KURDI MAGDOLNA (1989): *Imbecillitás és kreativitás*. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola. Szakdolgozat.
- LÁNYINÉ DR. ENGELMAYER Á.-MARTON K. (1991): *Értelmi fogyatékosok szociális teljesítményeinek vizsgálata*. Bp. Akadémiai Kiadó.
- MENGER, H. (1981): *Zum Aufmerksamkeitsverhalten geistigbehinderter Kinder*. Heilpädagogische Forschung. Band IX. Heft 2.
- SPREEN, O. (1978): *Geistige Behinderung*. Berlin. Heidelberg. New York. Springer.
- STUFFER, G. (1992): *Lern-Begleiter. Lehrpläne der Schule für Geistigbehinderten Kindern*. Samerberg. 1992.
- WADE, B.-MOORE, M.É.N.: *Experiencing Special Education*. Buchingam.
- ZIGLER, E. (1973): *The retarded child as a Whole person*. In: Rowth, D.K. (szerk.): *The experimental psychology of mental retardation*. Chicago: Aldine.
-

A fogyatékos Isten¹ – avagy az integratív valláspedagógia alapelvei

BUDAY KORNÉLIA

(Közlésre érkezett: 2002. november 18.)

A közös tanulásnak új formáit kell felfedeznünk, s ez különösen is érvényes a hitoktatásra-nevelésre, ami az ún. rendszerváltozás óta az iskolai tanrend szerves része lett. Az integratív valláspedagógiát megalapozó két kiindulópont a pedagógia és teológia, melyek az elméleti képzés alkotóelemei is egyúttal. Előjáróban azonban érdemes leszögeznünk, hogy a vallási nevelés módszertani leírása nem felekezethez kötött, hanem felekezeteken felül álló didaktikai megközelítés és ugyanakkor a felekezetek közötti lehetséges együttműködést segítő tényező. Ez azt is jelenti, hogy az egy fedél alatt élő, de mégis különféle emberek együttéléséhez hasonlóan – a szélesebb értelemben vett ökumené égíse alatt – az egyházak e téren is tanulhatnak egymástól. Ezen írás abban a reményben születik, hogy a közös életterek és élethelyzetek reális-humánus értelmezése, megértése és kezelése a felekezetközi kölcsönös támogatás modelljévé válik.²

A fogyatékoság korábbi negatív zsidó-keresztény értelmezései – melyek igen széles skálán mozognak – a fogyatékoságot ördögi származékként, netán a szülői bűnök következményeként, esetleg hitpróbaként, vagy, ami még felháborítóbb hazugság, az Isten különös szeretetének megpróbáló jeleként interpretáló elméletekig –, revideálásra szorulnak. A világon élő hatszázmillió – ebből 300 millió Ázsiában (köztük 70 millió gyermek), 60 millió Európában, 50 millió Afrikában, 43 millió az USA-ban, 34 millió Latin-Amerikában élő³ – sérült ember számára ezek a válaszok semmilyen kiutat nem mutatnak. A legtöbb sérült ember a társadalmi megbecsülés elégtelensége miatt nem rendelkezik megfelelő önismerettel, ön-bizalommal és ehhez szükséges ön-tudattal! Ehhez nagymértékben

1 A kifejezést Eiesland-tól (1994) kölcsönöztem.

2 Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland 1994, 65

3 Vö. Unesco-Report 1995

hozzájárul korunk „test-politikája”, melynek ideálja a (nem létező) „tökéletes test”.⁴ A keresztény hagyomány föltámadt Krisztusa evvel szemben a „fogyatékos Isten”. A keresztény teológia mint inkarnációs teológia (~ a test teológiája) evvel a fogyatékos Istennel való találkozásra épül, ami elementáris erővel vonja maga után az olyan őseredeti keresztény szimbólumok és rituálék újráfelfedezését, melyekben mindenkinek helye van! Az olykor előítéletes és kirekesztő egyházból miért ne válhatna egy, a társadalmi fejlődést elősegítő, a minden ember teljes, intenzív részvételét manifesztáló közösséggé?

Az igazságosság megvalósulása

Igazságosság csakis odafigyelésből születhet. Gyakran észre sem vesszük, hogy a sérült emberekért való kiállásunk nem mindig az ő érdekeiket szolgálják... Helyzetüket a közösségekben kegyelmi ajándékként értelmezzük, noha ők nem föltétlenül „szentségként” – főleg nem mások megszentelődésének eszközeként – akarnak csupán jelen lenni az egyházban, hanem a közösség *teljes értékű* embe-
reiként, tagjaiként.

Az igazságos odahallgatás többek között azt jelenti, hogy fölismerjük és névén nevezzük a sérültek világszerte katasztrofális helyzetét, és aktív szolidaritásunkról biztosítjuk azokat, akiket sérülésük miatt a mai napig taigetosz-i szigorral akarnak elpusztítani vagy hagynak meghalni, akik gyakorta válnak kiszolgáltatottan gondozóik szexuális tárgyaivá, vagy akik a világpolitika mérhetetlen önzése miatt eleve minden segítségtől meg vannak fosztva.

További nehézséget jelent a biztos és tartalmas munkahelyek megteremtése. Az egyházaknak reagálniuk kellene arra a helytelen társadalmi képzési politikára (mert ez elsősorban nem pénz kérdése!), mely a sérültek emberhez méltó nevelését, ellátását és munkalehetőségeit teljességgel akadályozza.

Különösen kényes terület a sérült emberek intimitás-igényének kérdése. Tanulmányok sora számol be arról világszerte, hogy a nem sérültek félnek a sérült ember túlzott ragaszkodásától, függésétől, amely szorongások csak erősítik a kapcsolatok kiépülésének korlátait. A sérült ember izolációja, az intimitás hiánya és az ebből következő mély fájdalom akuttá, folyamatos gyásszá válik. A negatív klisékben gyökerező tudattalan reakciókat és hozzáállásokat morális felelősség terheli. Avval mentegetőzhetnénk, hogy a tudattalan, ösztönös reakciókért ugyan ki vállalhatja felelősséget. Már az is felelősség kérdése azonban, hogy mennyire vagyunk hajlandók beidegződéseinket kiemelni a tudattalan sötét világából. Az ösztönös ugyanis gyakorta generációk során beépült tanult folyamatok eredménye, s ha hibás, akkor korrekcióra szorul. Újra kell tanulmányoznunk,

4 Vö. „Barbie baba”-kultusz...

tanulnunk és tanítanunk viselkedésformáinkat, s a háttérben meghúzódó meggyőződéseinket.

Ebben égetően fontos szerepe volna a médiának, ami ugyancsak hajlamos sztereotípiákban ábrázolni a sérült ember világát. Vajon van-e ellenszele, kortárs teológiai válasza egyházainknak a populáris, de nem föltétlenül reális média-üzenetekkel szemben?

A gyógyítás teológiája

A német nyelvben a „*heil*” (ép, egészséges, gyógyult) és a „*Heil*” (boldogulás, üdvözülés) kifejezések azonos töről fakadnak, s egyúttal utalnak arra az érdekes szempontra, hogy a gyógypedagógia-történet (*Geschichte der Heilpädagogik*) tulajdonképpen mintegy szekularizált üdvtörténetként (*Heilgeschichte*) is értelmezhető lehetne.⁵ Mit jelent ez a gyakorlatban, különös tekintettel az egyházakra?

Jelenti a szokványos *liturgikus elemek* (a jelenlegi, de középkori gyakorlatra visszavezethető egyházi rituálék nemhogy a sérült embert nem szólítják meg, de alapvetően elbeszélnek minden ma élő ember feje fölött), a *liturgikus tér* (ami legtöbbször egyáltalán nincsen tekintettel a sérült ember közösségen belüli speciális igényeire), a *vallási képi megjelenítések* (amelyek leginkább a nyugati középosztálybeli fehér férfit teszik meg normává és fejlesztik ideállá) felülvizsgálatát. Ennek kiindulópontjai csakis konkrétan az „*itt és most*” emberei lehetnek. Az egyházi rítusok eredetileg a gyógyulást hangsúlyozták, a pozitív én-képet erősítették („*Isten látta, hogy mindaz, amit alkotott, jó*”, olvassuk a Teremtés könyvének 1. fejezetében). Ugyanerre az együttműködésre van szükség ma is: olyan atmoszféra kialakítására, melyben az emberi fájdalmak, nehézségek és nem várt örömpercok egyaránt helyet kapnak a közösségben és annak liturgikus kifejezésformáiban is.

Ennek legnagyobb akadálya a „mennyeik országának” utópikus értelmezése, mely a testi valóságot leértékeli, vagyis a tökéletes test paradicsomi mítoszának rendeli alá. Nem számol a végesség realitásával, ami többek közt azt jelenti, hogy nem vagyunk istenek, hanem földi valóságba ágyazott emberek, akik számára csupán kísértésként hathat az a szemlélet, mely szerint testi-lelki határaink a „másvilágon” elmosódnak, azoknak helyük nincsen. Az inkarnálódott Isten azonban éppen erre a csúsztatásra („élet-hazugságra”?) akart rámutatni: utópiánk következménye, hogy embertelen terveket és elvárásokat állítunk másokkal és magunkkal szemben, melyek behatárolt realitásaink elfogadása helyett elérhetetlen és természeténél fogva kudarcba fulladó ideákhoz vezet.

Nem akarok azonban a teljes mítoszتانítás hibájába esni avval, hogy elvitatnám a mindig jobbra törekvés perspektíváját. Éppen ez adja a *feszültséget*:

5 Vö. Möckel 2001, 41-57

miközben hajlandóak vagyunk szembenézni önmagunk *valóságával* (jelenti egyfelől a szülők-segítők-nevelők-lelkipásztorok-stb. realitásérzékét, ami egyúttal alapja a sérült ember számára közvetíthető reális látásmódnak), van bátorságunk – de soha nem utópikus szélsőségekbe zuhanva – merész *képzeletünkre*⁶ hagyatkozni. Ez természetesen mindig rizikóval jár, ami viszont ugyanakkor alapvető emberi tapasztalat és szükséglet születésünktől fogva. A változás, változtatás, a megszokottból történő kilépés mindig kockázatos, de az új utak fölfedezésének, a megélt remény fönmaradásának ez az egyetlen módja. Különösen is érvényes ez olyan, könnyen rutinszerűvé váló környezetben, ahol sérült vagy krónikusan beteg emberek élnek együtt. Vajon van-e a gyógypedagógia és az integratív valláspedagógia képviselőinek saját, már jól felépített elméleteit új lehetőségek, az élet fokozottabb igénye irányában kockáztatni? Tudjuk ugyanis, hogy a kirekesztő magatartások egyrészt mindig máshol húzzák meg és evvel relativizálják a *normalitás* határait,⁷ másrészt mindig visszaütnek, és saját kirekesztődésünkhöz, gettósodásunkhoz vezetnek.

Pedagógiai szempontok

Az integratív nevelés-oktatás leginkább hangsúlyozandó szempontja a kognitív tanulás mellett különös jelentőséggel bíró érzelmi-társas tanulás, ami egyszerre feltételezi a *különbözőség* elfogadásának és a tanulási folyamat *közösségi* formáinak együttes jelenlétét. A gyerekcsoport heterogenitása tehát nem kirekesztésként, hanem a tanulási folyamat lehetőségeként értelmezendő jelenség. Ez a fajta hozzáállás nem csupán a személyfejlődést gazdagítja, de – ami még fontosabb – az egyén életét igényli. Az integratív nevelői munkának ezért egyszerre kell lehetővé tennie az egyén fejlődési ritmusának és a tanulói együttműködésnek érvényesülését.⁸ A belső differenciáltságra alapozott közös tanulási folyamat során a személy szerepe felértékelődik. Jó esetben ez egyrészt az általános teljesítményt célzó normák relativizálódását, másrészt a sajátos képességekre történő odafigyelést vonja maga után. Ebben a helyzetben elsajátítható a helyesen értelmezett segítőkészség és önállóság, ahol helye van az érzelmeknek, a nyitottságnak, és ezáltal olyan fájdalmas élmények is realizálódnak, mint a betegségek, testi-lelki-értelmi sérülések, pszichikai és társadalmi szükségletek. A gyász és öröm, a harag és türelem, a bátortalanság és remény érzései csak akkor élhetőek meg és dolgozhatóak föl azoknak teljességében, ha teret kapnak, ami különösen hangsúlyos feladata a vallási oktatásnak-nevelésnek!

6 Nancy Eiesland ezt „*risky imagination*”-nek nevezi, in: Eiesland – Saliers 1998

7 Vö. Gryneaus 2000, 35, 59

8 Feuser – Meyer 1987, 12; vö.: Feuser 1995 és Eberwein 1999

Teológiai szempontok

A valláspedagógia elválaszthatatlan kapcsolatban áll az integrációs pedagógia elvével. Az integrációs elv *esélyegyenlőség*ből kiinduló emberképét a valláspedagógia is magának vallja (kellene vallania...).

A biblia kezdetén olvassuk, hogy amit Isten alkotott, JÓ, az ember Isten hasonlóságára és személyes társkapcsolatra teremtett (Ter 1). Martin Buber szavaival: az Én a Te által lesz Énné⁹. Ez a mondat egyszerre utal az emberi kapcsolatok vertikális (Isten-ember) és horizontális (ember-ember) síkjára, egyúttal kifejezi a személyek egyenlőségét és megkérdőjelezi azok bármilyen alá-fölérendelődését, hierarchiáját. Ezért a valláspedagógiának következetesen, kiemelten hangsúlyoznia kell az emberek egyenlő fontosságát és értékét, és támogatnia kell ezen egyenértékű személyek közt fölépülő szimmetrikus (!) dialógust. Az egyenlőségbe vetett hit segít a valóság megítélésében és értékelésében, ami által a vallási, társadalmi és politikai életből meghatározott személyeket kirekeszteni, helyzeteket dominálni szándékozó csoportok és szellemi irányzatok megkérdőjelezhetőek (és megkérdőjelezendők). A valláspedagógia impulzusokat adhat egyes élethelyzetek kritikus komolyan vételével és egyes uralkodó tendenciák konkrét megnevezésével. Ez a szemlélet többek között a kereszténységnek azt az egyenlőség-elvű alapállását tartja szem előtt, miszerint: „nincs többé zsidó vagy görög, rabszolga vagy szabad, férfi vagy nő...” (Gal 3, 28).¹⁰

Az iskola ma egyre inkább élet- és tanulóterként értelmezi önmagát, ami megváltozott képzési feladatokat von maga után. A képzés a közösségen belüli szabad önértelmezésre és a társadalmi helyzetek felelősségteljes kezelésére irányul. Az identitás, az egyéni élet értelmének keresése kapcsolatban áll a normák és értékek értelmezésével, a fennálló helyzet megváltoztatására irányuló motivációkkal. Az oktatás-nevelés tehát az emberlét alapidenziója. Ez azt jelenti, hogy semmilyen testi, érzelmi, értelmi adottság nem állhat szemben a képezhetőség elvével. Ha a magas szellemi intelligenciájúak esetén bevált tanulási módszerek a sérült emberek esetében nem is alkalmazhatóak azonos módon, még sincsen veszve semmi, ha van bátorságunk kreatív módon újabb és újabb lehetőségeket fölfedezni és kipróbálni (no nem a sérült ember kárára).

A minden egyes ember egyedülállóságát valló szemlélet a nevelési folyamatban különösen is sarkall a személyek sajátos képességeinek figyelembe vételére. A lehetőségeket és határokat megszabó különleges és egyszeri élethélményeket föl kell ismerni. Ezért az oktató-nevelő munka *élettörténet*-orientált, melynek célja az önmegértés fejlesztése, a behatároló és felszabadító megélt események integrációja. Az élettörténetet szem előtt tartó nevelői attitűd a *hibát mint*

9 Vö. Buber 1962, 79

10 Leimgruber 1995, 50-56; vö. Müller-Friese 1996

tanulási alkalmat értelmezi; a korlátokat éppúgy akceptálja, mint ahogyan támogatja a különös adottságokat (tágabb értelemben jelenti a generációk, kultúrák, felekezetek és vallások adottságait és korlátait is). Ily módon a sérült ember sem kizárólag vagy elsősorban hiányként éli meg magát.¹¹ Ahogyan tehát az interkulturális, felekezet- és vallásközi kölcsönös tanulási folyamat éppen nem a különbségek nivellálását jelenti (!), ugyanúgy az integratív oktató-nevelő munka során is inkább a különbözők együttműködéséről és nem uniformizálásáról van szó.

Végezetül említést kell tennünk az élettörténetet nagymértékben meghatározó, iskolán kívüli társadalmi és ökológiai környezetről is, amitől soha nem izolált az iskolai vagy egyéb oktatói-nevelői környezet.

Modern vallásdidaktikai fogalmak

A gyógypedagógia és valláspedagógia neveléstudományi területei közötti interdiszciplináris párbeszéd még gyerekcipőben jár. Az aktuális valláspedagógiának előtérbe került szempontja a (társadalmilag – testileg – lelkiileg – értelmileg) sérült és egészséges gyerekek és fiatalok együttes nevelése.

A múlt század 70-es éveitől a vallási oktatás többé nem a dogmatikus katekizmus vagy a biblia adott szakaszainak bebiflázását jelenti, hanem sokkal inkább – a *személyes tapasztalat* hangsúlyozásával – olyan, a *személyes környezettel* szoros kapcsolatban álló élő folyamatot, mely a bibliai történetekkel és a vallási hagyományokkal kapcsolatba hozhatóak. Ily módon az életet a hit fényében, a hitet pedig a megélt események tükrében hermeneutikusan értelmezi.

A *tárgy- és élmény-orientáltság* arra a fontos tényre hívja föl a figyelmet, hogy a hit nem készen delegálható rendszer, hanem személyes valóság, melyben mindig adott helyzet kezelése áll az előtérben. A helyzet megoldása egyúttal olyan tanulási folyamat, ami az embert annak *teljességében*, értelmi, érzelmi, ösztönös *kreatív* dimenzióival veszi igénybe, és ami által az „üzenet” vagy „jó hír” megváltoztathatatlan jellege megkérdőjeleződik.¹² A bonyolultnak tűnő helyzetek elemzése során a kérdések tartalmilag leegyszerűsödnek. Az egyéni konkrét sorsokkal kapcsolatba hozott összetettebb bibliai részek letisztulnak, elementáris erővel hathatnak.¹³ A személyes történetek elbeszélése különös jelentőséggel bír a vallási oktatásban-nevelésben, a narratív struktúra tudatosítja a fejszív-kéz (Joseph Cardijn ezt úgy fogalmazta: „láss-ítélj-cselekedj”) együttes fontosságát. A tárgy- vagy helyzet-orientált tanulás készen adott valóságelméletek

11 Vö. Nipkow 1990

12 Vö. Feifel – Kasper 1987; Werbick 1989; Röhrig 1999

13 Nipkow 1986, vö. *Elementarisierung* 2000

helyett folytonos konstruktivitásra, korrigálásra és főképpen a tapasztalatok tudatos adoptálására ösztönöz.¹⁴

Az isten-kérdés vagy a krisztológia – Karl Rahner és mások nyomán – többé nem önmagában, hanem az egészen konkrét emberi tapasztalaton keresztül közelíthető csak meg. Ez egyfajta *induktív* teológiai gondolkodást és *empirikus* metódust feltételez, amelynek kiindulópontja a mindennapok élettere. Erre az empíriára épül Maria Montessori módszere is, aki a játékos tanulást szolgáló, kézzel fogható anyagoknak egész sorát fejlesztette ki. Máiig ebből a kreativitásból profitál mind az általános, mind a valláspedagógia. Elsősorban nem szöveges tanórákra épít, hanem fejlesztő hatású *kézi* munka (fa, agyag stb. anyagok megmunkálása) által az élethelyzetek *kez*-elését segítő imaginatív-kreatív erőket szabadítja föl, ami elengedhetetlen a receptív, kognitív és memória-tanulás szempontjából. A tanulás tehát nem csupán a fejben zajlik, hanem az ember minden *érezékében* (a látáson, halláson, szagláson, ízlelésen, tapintáson keresztül) és az ingerek által kiváltott érzelmi reakciókban. A teljességre törekvő vallási nevelésnek a *teljes embert* tekintő antropológiával kell számolnia.¹⁵ Az „Isten gyermekeinek szabadságát” nem lehet elnyomni, félreértelmezni vagy figyelmen kívül hagyni, hanem az életet színesítő sokféleségben rejlő lehetőségként kell értelmezni.

A tanulás, mint „*keresési folyamat*”, egyedülálló alkalom a helyzetek tudatos megéléséhez, megváltoztatásához, melynek középpontjában a másikkal, mint idegennel történő bátor találkozás és kapcsolat, a konfliktus-kezelés, előítélet-oldás és szenzibilitás áll.¹⁶ A nevelés tartalma és célja a *biografikus* elemek felszínre hozása, a másokkal megosztott élettapasztalatok során felfedezett *határélmények* (új kezdetek, a büntudat érzései, betegségek, halál) tudatosítása.

A közös tanulás *ideológia-kritikai* szempontokat is magában hord. A valláspedagógiának saját módszerei felülvizsgálata számára teret kell hagynia, és meg kell válaszolnia azokat a kérdéseket, hogy milyen koncepciók, célok, érdekeltségek, gondolkodásmódok állnak munkája háttérében, s ennek keretében hogyan helyezkedik a sérült ember élete. A helyzet-orientált módszer témái és munkaformái alapján minden személynek azt kell megélnie a tanulói közösségben, hogy személyesen fontos és komolyan veszik őt. Ennek előfeltétele a közösségen belül biztosított szabad tanulói életér.¹⁷

A *szimbólumok világa* segíti a személyes mindennapi tapasztalatok értelmezését, ami egyúttal lehetővé teszi az öröm és gyász, a félelmek, konfliktusok és szenvedések megértését és megélését. A szimbólumok és rítusok kiemelt helyet foglalnak el a vallási nevelésben, mivel a rítusban résztvevő személy a hit

14 Hilger – Leimgruber – Ziebertz 2001, 97-100

15 Bahr 2000

16 Lange 1980, 108 f.

17 Vö. Lehmann ²1999

mélyebb dimenzióit élményszerűen (*saját-élmény!*) sajátítja el, vagyis sajátosan integrálja és egyúttal alakítja az évszázadok-évezredek homo religiosus-ának hagyományát. Az inkább a megélésre, mint tudatosságra épülő szimbólumokat (mesét, játékot, munkát, ünnepet, képet, mozgást és zenét) következképpen nem lehet felelőtlenül alkalmazni.¹⁸

A rítusoknak a tanulói közösségen belül is a személy egyedülálló helyét, az élethelyzetekből adódó szorító határok (határ-helyzetek) átlépésének lehetőségét, az identitást megengedő, sőt igenlő biztonságot kell jelenteniük. A vallási rítusok a „honnan jövök? – hová tartok?” feszültségében, sokszor szavak nélkül, az átélés és aktív részvétel során intenzív emocionális jelentőséggel bírnak.¹⁹ Ezek az élmények szerves részét képezik az általános tanulói környezetnek, és visszautkrözik az egyénnek a társas érintkezésben elfoglalt helyét: azt, hogy az egyén vajon a *tömegben* elveszve peremre szorulva, vagy éppen ellenkezőleg, a személy sajátos karizmáit fölértékelő és ösztönző-aktivizáló *közösségben* van jelen.

Kitekintés: Az integráció nem korlátozódhat az iskolára

Az integrált nevelés az egyháznak kivételes feladata, ha a képzés felelősségét, a társadalomban betöltött felhívó szerepét komolyan veszi. Az integrált nevelés nem lehet elsősorban financiaális vagy politikai kérdés, hanem a minden ember méltóságát hirdető és elismerő alappillér. A közösen vállalt felelősség egyúttal azt is jelenti, hogy a vallási nevelési célok az iskolát túllépő emberi valóságot tartják szem előtt, és integráció alatt a különbözők együttműködését, a mindenki számára való nyitottságot jelenti. Ily módon a feltámadt Krisztustól visszatalálunk a betlehemi kisgyerek és a kereszten szenvedő férfi kiszolgáltatottságának üzenetéhez (mert egy emberéletet csakis annak történeti valóságában lehet igazán megérteni), ami szerint nem „tökéletesek és tökéletesebbek” világa a mi emberi valóságunk, hanem sokkal inkább a „fogyatékos” Istené. Neki van bátorsága vállalni gyöngeségnek tűnő védtelenségét, s saját biográfiájának tudatos megélésével válik képessé aztán életre szólóan – nem álszenteskedő, hanem nagyon is a realitásban élő módon – e „gyöngék” (társadalmi előítéletek miatt valamilyen módon peremre szorultak: betegek, prostituáltak, vámosok, tanulatlanok stb.) előítélet-mentes megértésére, személyes valóságuk föl-értékelésével fölemelésükre.

18 Halbfás 1984, 445

19 Luther 1992, 218 f.

Felhasznált irodalom

- Elementarisierung*, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie 52 (2000), Heft 3 (témafüzet)
- BAHR, MATTHIAS: *Hand anlegen – Handlungsorientiertes Lernen*, in: Münchener Theologische Zeitschrift 51 (2000) 211-220
- BUBER, MARTIN: *Ich und Du*, Werke 1, München, 1962
- EBERWEIN, HANS (szerk.): *Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*, Weinheim, ⁵1999
- EIESLAND, NANCY L.: *The Disabled God. Towards a Liberatory Theology of Disability*, Nashville, 1994
- EIESLAND, NANCY L. – SALIERS, DON E. (szerk.): *Human Disability and the Service of God. Reassessing Religious Practice*, Nashville, 1998
- FEUSER, GEORG – MEYER, HEIKE: *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*, Solms-Oberbiehl, 1987
- FEUSER, GEORG: *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*, Darmstadt, 1995
- FEIFEL, ERICH – KASPER, WALTER (szerk.): *Tradierungskrise des Glaubens*, München, 1987
- GRYNEAUS, TAMÁS: *Az ethnopsychiatria egyes kérdései*, Szeged, 2000
- HALBFAS, HUBERTUS: *Religionsunterricht in der Grundschule*. Lehrerhandbuch 2, Düsseldorf, 1984
- HILGER, GEORG – LEIMGRUBER, STEPHAN – ZIEBERTZ, HANS-GEORG (szerk.): *Religionsdidaktik*, München, 2001
- KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (szerk.): *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*, Gütersloh, 1994
- LEIMGRUBER, STEPHAN: *Interreligiöses Lernen*, München, 1995
- LANGE, ERNST: *Sprachschule für die Freiheit. Bildung als Problem und Funktion der Kirche*, München, 1980
- LEHMANN, CHRISTINE: *Freiarbeit – Ein Lern-Weg für den Religionsunterricht?*, Münster, ²1999.
- LUTHER, HENNING: *Religion und Alltag. Bausteine zu einer Praktischen Theologie des Subjekts*, Stuttgart, 1992
- MÖCKEL, ANDREAS: *Heilpädagogik – eine säkularisierte Heilsgeschichte?*, in: Leimgruber, Stephan – Pithan, Annabelle – Spieckermann, Martin (szerk.): *Der Mensch lebt nicht vom Brot allein*. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Comenius Institut, Münster, 2001, 41-57
- MÜLLER-FRIESE, ANITA: *Miteinander der Verschiedenen. Theologische Überlegungen zu einem integrativen Bildungsverständnis*, Weinheim, 1996
- NIPKOW, KARL ERNST: *Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung*, in: *Katechetische Blätter* 111 (1986), Heft 8, 600-608
- NIPKOW, KARL ERNST: *Bildung als Lebensbegleitung und Erneuerung. Kirchliche Bildungsverantwortung in Gemeinde, Schule und Gesellschaft*, Gütersloh, 1990
- RÖHRIG, JÜRGEN: *Perspektivwechsel zu einer subjektorientierten Religionsdidaktik. Religionsunterricht mit geistigbehinderten Schülern*, Neukirchen-Vluyn, 1999
- UNESCO-REPORT: *Overcoming Obstacles to the Integration of Disabled People*, 1995
- WERBICK, JÜRGEN: *Glaubenlernen aus Erfahrung. Grundbegriffe einer Didaktik des Glaubens*, München, 1989

GYÓGYPEDAGÓGIA TÖRTÉNET

A Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium Centenáriumán

2003. január 18-án „*A Ranschburg Laboratórium 100 éve – 1902-2002 - Múlt-jelen és jövő a gyógypedagógia szolgálatában*” kerettémában az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar **Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézete**, a Kar Tudományos Tanácsa, az MTA Pedagógiai Bizottságának Gyógypedagógiai Albizottsága és a Magyar Pszichológiai Társaság Gyógypedagógiai Pszichológiai Szekciója együttműködésével **tudományos ülést** rendezett.

A három blokkra tagolt igen gazdag program keretében tizenkét előadás hangzott el, amelyek *Ranschburg munkásságának a gyógypedagógiára gyakorolt hatását* (dr. Torda Ágnes főiskolai docens: Egy tudományos műhely létrejötté a századfordulón, Gordosné dr. Szabó Anna ny. főiskolai tanár: Ranschburg Pál hatása a gyógypedagógiára, Lányiné dr. Engelmayer Ágnes: A ranschburgi örökség és közvetítőinek szerepe a gyógypedagógiai pszichológia mai arculatának kialakulásában); *a tanulási zavarok általános elméleti kérdéseit* (Gereben Ferencné dr. főiskolai tanár és dr. Zsoldos Márta főiskolai tanár: A tanulási zavar fogalmi meghatározásának változásai, dr. Jászberényi Márta főiskolai adjunktus: A szenzoros integráció elmélete és alkalmazásának lehetőségei, Csépe Valéria D.Sc. tudományos főmunkatárs: A diszlexia idegtudományi megközelítése; *valamint* (dr. Csiky Erzsébet főiskolai tanár: A tanulási zavar gyökértünetei a korai fejlődés időszakában, Mlinkó Renáta gyógypedagógus: A szenzoros integrációs bébi-teszt. Marton Ildikó gyógypedagógus: A Tübingeni Lurija-Christensen teszt, Mohai Katalin főiskolai tanársegéd: A specifikus tanulási zavar gyógypedagógiai pszichodiagnosztikai megközelítése egy esetelemzés tükrében, dr. Garai Dóra főiskolai adjunktus: Organikus és neurotikus hátterű funkciózavarok, Szabó Ildikó főiskolai tanársegéd: Testkép-tesztés és mozgáskorlátozottság) *a tanulási zavarok specifikus diagnosztikus kérdéseit* tárgyalták.

Az igen értékes szakmai anyag külön kötet formájában fog megjelenni. Ebből emeljük most ki Gordosné dr. Szabó Anna előadását, amely a Ranschburg-életműre vonatkozóan eddig nem ismert és közölt, új ismeretekkel gazdagította a gyógypedagógia történetét.

Gereben Ferencné dr.

Ranschburg Pál hatása a gyógypedagógiára - eddig ismeretlen adatok tükrében -

GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA

Amiről ezen a jubileumi tudományos ülésen nekem tisztem szólni, ti. *Ranschburg Pál* életművének pedagógiai vonulatáról, a gyógypedagógiára gyakorolt hatásáról, mindenekelőtt pályájának egy tudomásom szerint eddig egyáltalán nem publikált ösvényére kívánom elvezetni a hallgatóságot.

Ranschburg Pál 1897-ben, 27 évesen, egy hónappal – az ő szavaival – szive hajlama szerinti házassággötése után, felvételét kérte a *Demokratia* szabadkőműves páholyba.

Az *Országos Levéltárban* néhány héttel ezelőtt megtalált és itt először közölt, saját kézzel írott felvételi kérelmének tanúsága szerint, ekkor még nincs semmilyen kapcsolatban a gyógypedagógiával. „Foglalkozom az ideg- és elmekórtani gyakorlattal és búvárlattal és a pszichológiával, miután ezen szakmák terén szakmailag is működtem és működöm. Fiatal ember létemre többet eddig nem tehettem” – írja a felvételi kérelem önéletrajzi részében. (Ranschburg, 1897)

Sarbó Artur már ismeri. S amint rövid kitérő keretében megjegyzem, *Sarbó Sára*, *Sarbó Artur* most 101 éves, viszonylag nagyon jó egészségi állapotban, és rendkívül gazdag szellemi és kítűnő kommunikációs képességeinek teljes megtartottságával elmondta nekem, ez az ismeretség személyes barátság formájában is a két professzor élete végéig (Sarbó 1943-ban, Ranschburg 1945-ben halt meg) megmaradt, annyira, hogy pl. a két család gyakorta együtt is nyaralt itthon és külföldön egyaránt.

Sarbó Artur Ranschburg Pált 1896-ban még a Révay utcai ambulatórium idegosztályának rendelő orvosi állására javasolta, de minthogy *Ranschburg* akkor a poliklinika főállású tagja volt, ezt a munkát megbízottként látta el.

De ekkor még *Sarbó* sem volt kapcsolatban a mai Fővárosi Beszédjavító Intézet jogelődjével, a *Dadogók és Hebegők Gyógytanfolyamával*, amelynek csak 1898-tól lett a vezetője, *Náray-Szabó Sándor* orvos, a *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium* államtitkárának felkérésére.

Megjegyzem, hogy *Sarbó Artur* soha sem volt szabadkőműves, ezt leánya is határozottan megerősítette, ellenben a *Wlassics Gyula* kultuszminiszter által létesített *Dadogók és Hebegők Gyógytanfolyamának* megszervezője és vezetője,

Roboz József igen, aki már 1891-ben kérte felvételét Aradon az *Összetartás* páholyba, amikor hosszabb külföldi tanulmányútjáról hazatérve, *Colombat d'Isère* hatására, Aradon, párizsi mintára megalapította az *Ortophonicus Intézetet*, az első magyar logopédiai intézményt. (Gordosné, 1972; 2002)

A magyar gyógypedagógia 19. és 20. századfordulói nagyjai közül – eddigi levéltári kutatásaim szerint – többen voltak szabadkőművesek, de *Frim Jakabon* és *Roboz Józsefen* kívül valamennyien *Ranschburg Pálnál* később lettek valamely páholy tagjai (Palatinus, 1939). Erről a bizonyóra szintén érdeklődésre számot tartó témáról más alkalommal szeretnék beszámolni.

Még annyi azonban ide tartozik, hogy a levéltári dokumentumokból jól követhetően, bár a szabadkőműves tagság nem volt nyilvános, a páholyok közötti együttműködés révén a különböző páholyok tagjai nemcsak ismerték egymást, de – főként hasonló programok preferálása esetén – a profán világban is együttműködtek.

Ismert, hogy a szabadkőművesség egy a 14. századból eredő, a nemzeti, faji, vallási és nyelvi különbségekre tekintet nélküli egyetemes összetartozást és a társadalom ennek szellemében történő szerveződésének ideálját hirdető és képviselő, világszerte elterjedt mozgalom, amely az 1770-es évektől Magyarországon is megjelenik, majd császári rendelettel történő betiltás után a Kiegyezés hatására 1868-ban három hónap alatt újjáéled, és hamarosan mind a fővárosban, mind vidéken terjedni kezd. 1886 márciusában az akkor már közel 10 működő páholy Magyarországi Symbolikus Nagypáholy néven egyesül.

Az 1900-as évektől egy radikális eszmét hirdető szárny kialakulását követhetjük, ami a mozgalom egészében is és az egyes páholyokban is élénk, olykor igen heves vitákat, sőt ellentéteket vált ki. 1902-1917 között – jelentős belső átszerveződéssel is – 59 új páholy létesül. A szabadkőművesség Magyarországon 1920–1944-ig illegálisan működik, 1945-től újra törvényesen, majd 1950-től a rendszerváltásig ismét betiltás alatt van (Pataký, 1967).

Ranschburg Pál a szigorú felvételi procedúra során arra a kérdésre, hogy „*Mit keres Ön közöttünk?*” ezt válaszolja: „*Igaz idealizmust, a mit eddig odakünn közös célok szolgálatában nem találtam. A szép, jó és igaz szolgálatát. Barátságot és szeretetet – testvériességet, melyet az érdekek harca nem zavar meg.*”

A „*Mi módon óhajt Ön közreműködni a szabadkőművesség eszméinek megvalósulásánál?*” kérdésre *Ranschburg* válasza mindössze ennyi: „*Aktive, vagyis összes képességeimet ezen célok szolgálatának rendelkezésre bocsátva – és anyagi viszonyaimhoz képest.*”

Négy felkért véleményezője közül egy nem javasolja, aki nem is ismeri személyesen, de az illető általában nem ért egyet a még egzisztencia nélküli fiatal orvosok felvételével, akik – véleménye szerint – emiatt nem tudnak eleget tenni a páholy iránti, többek között anyagi támogatási köteleességeiknek és esetleg csalódnak vagy közömbössé válnak.

A többiek egyaránt pozitív véleményt adnak róla, van aki gyermekkorra óta ismeri, és arról is tudósít, hogy a „kereső” már korábban is tett a *Demokratia* páholyának szolgálatot. „... a legkevésbé fogunk benne csalódni” – írja. Gyermekkorában megfelelő légkörben nevelkedett „*Atyja kötény nélküli kőműves volt, mint rabbi kb. 30 éven át nemcsak hívőinek papja volt, de egy város jótévője és jóságos atyja is.*” (Ranschburg, 1897)

Mindezek ismeretében megengedhetőnek tartom azt a feltételezést – ami *Ranschburg Pál* egyik hozzá legközelebb álló tanítványának, életműve legjobb ismerőjének több róla szóló írásával egybecseng – hogy *Ranschburg Pál* a tudományos céljaival, törekvéseivel szemben fellépő – *Schnell János* szavaival – gánccsokodók miatt keresett a szabadkőműveseknél megértést és támogatást (Schnell, 1929/b; 1946).

A különböző páholyok a szabadkőművesség fő célját a társadalmi élet más-más területeit preferálva törekednek megvalósítani. A *Demokratia* páholy programjában a népnevelés és a tanügy kérdései kiemelten szerepelnek. Igen sokrétű tevékenysége – a páholy legális működése idejéből, az 1887-1920 között keletkezett, a levéltárban fellelhető dokumentumok szerint – a gyermekvédelem rendkívül aktív támogatásában teljesedik ki (Pataky, 1967).

Működése harmadik évében a gondozás nélkül maradt és az elzúllás veszélyének kitett gyermekeket veszi oltalmába, és megalakítja, majd hosszabb ideig fenntartja a *Gyermekvédő Egyesületet*, amely kiindulópontja az intézményes gyermekvédelemnek. Az alapító tagok között ott találjuk a *Demokratia* páholy egyik vezető személyiségét, lovag *Wechselmann Ignác*ot, aki mint közismert, feleségével *Neuschloss Zsófiával* 1908-ban vak gyermekek számára intézetet alapít a mai „*Mozgásjavító*” *Általános Iskola és Diákotthon* Mexikói úti épületében (Gordosné, 1998/a). Hozzáteszem, hogy – amint az szintén ismert – a 2003-ban centenáriumát ünneplő „*Mozgásjavító*” intézményünk jogelődjét, a *Nyomorék Gyermekek Egyesületét és Menhelyét Rothfeld Richárd* kezdeményezésére a *Deák Ferenc* szabadkőműves páholy létesítette 1903-ban, a páholy alapításának 18. évfordulóján (Nádas, 1994).

A *Gyermekvédő Egyesület* választmányának tagjai között pedig nemcsak *Ranschburg Pált*, hanem két testvérét, *Gusztávot* és *Viktort* is megtaláljuk.

A *Demokratia* páholy a 20. század első két évtizedében a gyermekvédelem területén – itt felsorolhatatlanul – sokat tett. Mindenképpen kiemelést érdemel azonban még az 1910-ben létesített (később differenciálódott) *Országos Pártfogó Egyesület* (a „*Patronázs*”), amelynek pl. az értelmi fogyatékossgal élő fiatalok foglalkoztatásáért oly sokat tett *Gyulai* és *Kisújszállási* gyógypedagógiai intézmények létesítését is köszönhetjük (Gordosné, 1980).

Azt is csupán futólag említhetem ezúttal, hogy a *Demokratia* páholy és a páholyokközi rendezvények napirendjén gyakran szerepelnek pl. a *Dadogók és Hebegők Gyógytanfolyamának*, más beszéd-gyógytanfolyamoknak, a *Siketnémá-*

kat Gyámolító Egyesületnek é.i.t. különböző ügyei, amikor is, azokat illetően, mindig valamilyen konkrét továbblépés történik.

Hogy *Ranschburg Pál* pályájának alakulására, munkásságának irányválasztásaira és kiteljesedésére a szabadkőművesség valójában milyen mértékben hatott, arra a levéltárban eddig megtalált dokumentumok alapján nem tudok választ adni.

Véleményem szerint ez az egyik ösvény, talán inkább egy ösvénynél szélesebb út, amelyet *Ranschburg* sokmindenben gazdagodva és eredményesen bejár. Figyelmem kívül semmiképpen sem hagyható, az ugyanis bizonyítható, hogy jelentős az életében, annál inkább, mert pályája meghatározó éveiben és igen intenzíven érik ezek a hatások. Ezért – bár természetesen nem lenne érdektelen, de – mindenáron nem tartom fontosnak megtudni, tovább kutatni, hogy meddig volt tagja ennek vagy más páholyoknak vagy, hogy az illegalitás időszakában is kapcsolatban maradt-e a mozgalommal.

A hatások egyébiránt *Ranschburg* és szabadkőművesség relációjában bizonyíthatóan kölcsönösek és természetesen messzebbre is kihatóak.

Pl. *Ranschburg Pál* készülő, 1905-ben „*A gyermeki elme fejlődése és működése, különös tekintettel a lelki rendellenességekre, ezek elhárítására és orvoslására*” c. könyvéről először, 1904-ben, a *Demokratia* páholyban tart előadást és olvas fel a kéziratból szemelvényeket (*Ranschburg*, 1905/a).

A könyv megjelenéséről és fogadtatásáról az 1905. évi páholyjelentés hosszan szól. „*Kulturális haladásunk ez elsőrangú ügye ezentúl a szabadkőművesség munkaprogramján állandóan szerepeljen*” – olvassuk a jelentésben (*Demokratia*, 1905). A *Ranschburg* által képviselt ügyet a páholy olyan jelentősnek tartja, hogy az arra szintén felfigyelő *Társadalomtudományi Társasággal* párhuzamosan társadalmi mozgalom elindítására is alkalmasnak ítéli.

Néhány pont e társadalmi mozgalom programjából:

- „*Az elemi és középfokú iskolák száma olyképp szaporítandó, hogy az elemi iskolában legfeljebb 50, a középiskolában legfeljebb 40 tanuló legyen egy-egy osztályban.*
- *A tanítók és tanárok modern képzése a modern pszichológiai kutatások alapján történjék.*
- *A tanító és a tanár munkásságának ellenőrzésére állami és társadalmi intézmények szervezendők.*
- *A tanító és a tanár munkájának megbecsüléséről a társadalom, jutalmazásáról az állam gondoskodjék.*
- *A tanítás idejének helyesebb beosztása (órarend, szünetek, tanév) a modern pszichológia elveinek alapján történjék.*
- *Szükséges a tankötelezettség határának kitolása.*
- *Az akarat nevelésének eszközei megállapítandók és a tanító- és tanárképzésnél különösen figyelembe veendőek.*
- *Nagyon fontos a szülők felvilágosítása (kioktatása) az iskola munkájának támogatásában.*”

És amint azt azután már más forrásokból is tudjuk, *Ranschburgot* a Társadalomtudományi Társaság is felkéri pl. az iskolai túlterhelésről értekezni, a Válás- és Közoktatásügyi Minisztérium pedig a középiskolák megreformálási munkálataiba vonja be (*Ranschburg, 1905/b*).

Így katalizálják egymást a különböző szabadkőműves páholyok, állami intézmények és civil szervezetek, valamint az illetékes tárca a fiatalok büntetéseinek büntetési rendszerének modernizálása ügyében is. Ezen esetben *Ranschburg Pál* a Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratóriumában végzett vizsgálatok felhasználásával „*A züllésnek indult gyermekek megfigyelési tervzeté*”-nek elkészítése révén válik az ügy egyik érdemi főszereplőjévé (*Ranschburg, 1907*), majd pedig *Éltes Mátyás* kíséretben iskolai igazgató mint a *Minerva* páholy és *Kármán Elemér* bíró mint a *Könyves Kálmán* páholy tagja vesznek részt az új belügyminisztériumi rendeletek előkészítésében.

Ismert, hogy a 19. és 20. század fordulóján a pedagógiában világméretűnek mondható reformmozgalom indul el, ami főként a pszichológia, jelesül a gyermekpszichológia és a gyermektanulmányozás felvirágzásának a következménye. Európában a kísérleti pedagógia (*Ernst Meumann*) és a pedagógiai naturalizmus (*Ellen Key* és *Maria Montessori* munkássága) kerülnek az érdeklődés előterébe.

A magyarországi szabadkőműves mozgalomban, a *Demokratia* páholyban mindenesetre a *szociálpedagógia* a népszerű. Annyira, hogy pl. a már említett, 1903-ban szabadkőműves-alapítású *Nyomorék Gyermekek Országos Otthona* is az 1886-ban *Hoppe* által alapított nowawesi, német szociálpedagógiai modellt követi. Amint azt a *Magyar Paedagógiai Társaság* 1903. novemberi ülésén elhangzottakból tudjuk, „... a nyomorék gyermekek iskoláztatására is szolgáló otthon a szociálpedagógia szolgálatában áll, mert célja a testileg nyomorék gyermekeket nevelőotthoni ellátásban, individuális orvosi kezelésben és nevelésben részesíteni és mesterségekre tanítani.” (cit. *Gordosné, 1998/b, 243.*)

De a szociálpedagógia is ezerarcú. A herbarti, a tekintélyvel, a tanítási módszerbe vetett hiten alapuló pedagógiára való reakcióként megjelenik a *személyiségpedagógiája*, a tanító eleven személyiségét előtérbe állító *Ernst Linde-féle*, szélsőséges tanításokat is képviselő szociálpedagógia éppúgy, mint a szociológiára, az addigi szociológiai ismeretekre épülő, *Paul Natorp-féle* szelídebb szociálpedagógia. A ma is, általunk is művelt szociálpedagógia történetét végigkövetve meg tudhatjuk, hogy éppen a 20. század első évtizedeiben a szociálpedagógia elmélete olyan ellentmondásos és tisztázatlan, hogy pl. *Molnár Oszkár*, aki a szociálpedagógia művelését fontosnak tartja, azt ajánlja, hogy emiatt inkább csak a *szociális pedagógiai intézmények* szociálpedagógiai kérdéseire fordítsuk figyelmünket, amint azt 1915-ben kiadott „*Szociális pedagógiai intézmények*” c. neves könyve is tanúsítja (*Molnár, 1915*).

Ez azt jelenti, hogy akkor (hozzáteszem, hogy más tartalommal és hangsúlyokkal ma is) a szociálpedagógia a gyermekvédelem pedagógiája (*Volentics, 1997*).

Ismerve a *Demokratia* páholy programjait, amelyekben szociálpedagógiai előadásorozat is szerepel, egészen bizonyos, hogy *Ranschburg Pál* is tanulmányozza a szociálpedagógiát, talán elsőként ezzel ismerkedik meg a pedagógiai irányzatok közül. Azt azonban hitelt érdemlően nem tudjuk követni, hogy melyik szociálpedagógiai vagy milyen más pedagógiai irányzat híve, annál inkább, mert *Ranschburg Pál* a pedagógiát valójában nem műveli, nem alkot pedagógiai elméletet, pedagógiai rendszert.

Mindenesetre a gyermekvédelemmel való elkötelezettsége egyértelmű. *Náray-Szabó Sándorral* és *Nagy Lászlóval* együtt 1906-ban megalapítják a *Magyar Gyermektanulmányi Társaságot*, amelynek egyik legaktívabb vezetőségi tagja és munkása, *kísérleti szakosztályának vezetője* lesz és jól tudjuk, hogy a Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratóriumban végzett kutatások is közvetlenül és közvetve tudatosan az egész, a legszélesebb értelemben vett gyermekvédelmet szolgálják.

Ranschburg Pál képzettsége szerint elme- és ideggyógyász, valamint pszichológus is, hiszen főként mint *W. M. Wundt* tanítványa, Lipcsében pszichológiai tanulmányokat is folytat, és most azt is megtudtuk, hogy a szociálpedagógiai szakirodalmat is követi.

Tehát mindent egybevetve, *Ranschburg* már a kezdetektől komplexen tudja vizsgálni és orvosi, pszichológiai, szociológiai, pedagógiai szempontból képes tanulmányozni a gyermeket.

A 20. század első évtizedében ez a komplex tudás a gyermekről hihetetlenül gyors tempóban gyarapszik. Ezt megtudhatjuk, ha *Ranschburg* 1905-ben megjelent, ahogy röviden emlegetjük „*A gyermeki elme*” című egyik alapmunkájának első kiadását összevetjük az 1908-ban megjelenő második kiadással. A 84 oldalal bővült munka előszavában *Náray-Szabó Sándor* tollából ezt olvassuk:

„Egyik előnye az új kiadásnak az is, hogy a hazai és külföldi irodalmi munkásság javának összefoglalása mellett, a tanulmányozó módszereknek bíráló ismertetését is közli. ...

Mindezen kutatások gyakorlati jelentősége az, hogy megismerve az elmebeli fejlődés menetét, ... magának a gyermeknek egyéni ismerete alapján, megtudjuk szabni tudományos alapon az ezen fejlődés egyes fokain kiszabandó szellemi munka minőségét és mennyiségét is. De megismerve a szellemi munka természetét is, azt vesszük észre, hogy azokból az apró mozaikszerű részletekből, melyeket a modern pszichológia munkásai eddig tételesen megállapítottak, a pszichológiai felfogások különbözősége mellett is, kifejlődött az utolsó 10 évben a szellemi munka ökonómiájának a tana. ...

Úgy a normális, mint az abnormis gyermeki elme egészségtanára, kicsiszolásának és munkára való edzésének kérdésére világosságot vetnek e műnek az abnormalitások okairól és megelőzéséről, az otthonnak és az iskolának az ideges gyermek szellemi fejlődésének elősegítéséről, a szellemi túlterhelés ellen való védekezéséről írott, nagyobb részben új fejezetei.” (*Náray-Szabó, 1907, IV-V.*)

Ranschburg gyógypedagógus és a gyógypedagógiával a laboratóriumi munkában szoros kapcsolatba került pszichológus és orvos tanítványai révén – a korabeli gyógypedagógiai és gyermekvédelmi folyóiratok hasábjain jól követhetően – a gyógypedagógia valamennyi klasszikus és akkor szerveződő újabb és újabb területein – itt felsorolhatatlanul – sokféle iskolai kísérlet indul, valamint számos gyógyító pedagógiai és tanítási módszertani újítás válik ismertté.

Kiemelkedőek pl. *Ranschburg* két közeli tanítványának, *Vértes O. József*nek és *Révész Margit*nak a kísérletei. *Vértes O. József* 1909-ben az *Ideges gyermekek alsó- és középfokú iskolájával* (*Vértes O. J.*, 1912; 1919), *Révész Margit* 1911-ben, akkori terminológiával testileg, lelkileg, szellemileg gyenge, nehezen nevelhető gyermekek részére létesített „*Gyógypedagógiai Iskolaszanatórium*”-ával, a Remete úti, becenevén a „*Szani*”-val keltett nemzetközileg is feltűnést és hírnevet (*Salamin*, 1998).

Az újítások egy része – sajátos módon – *Ranschburg* nemzetközi elismertségének visszacsatolásával keletkezett.

Schnell János részletes beszámolóiból ismert a *Ranschburg-iskola* eredményeinek külföldi fogadtatása, elismertsége és méltatása.

1929-ben írja: „*A külföldi tudományos irodalomban legélénkebb visszhangot keltették Ranschburgnak és laboratóriumának 1. a homogén gátlás, továbbá 2. az emlékezet, 3. a számolás és legújabbban főleg az olvasás és az írás pszichológiája, fiziológiája és pathológiája körébe tartozó megállapításai.*” (*Schnell*, 1929/a, 59.)

A külföldi közvetítéssel keletkezett hazai újítások közül – ezúttal – mindössze az *Éltes-féle* módszerkombinációkra utalok, amelyek a *Ranschburg-iskola* kutatási eredményeire alapozott *Descoedres-féle* számolás-tanítási, és a *Decroly-Deckock-Secelle-féle* olvasástanítási eljárások adaptálása révén kerültek itthon kidolgozásra és bevezetésre.

Ranschburg Pál hatása a gyógypedagógia gyakorlatára más módon, különböző szakvéleményezések révén is kimutatható. Pl. amikor *Bárcki Gusztávnak* a *surdomutitas corticalis gyógypedagógiai befolyásolására kialakított eljárását* főként hazai szerzők megkérdőjelezik, *Ranschburg Pál* több alkalommal, külföldön is, német nyelven is igen alapos és *Bárcki* számára kedvező véleményeket publikál, amelyekkel mind a hazai, mind a nemzetközi szakmai körökben nagyban hozzájárul *Bárcki-módszer* elfogadásához és elterjedéséhez (*Ranschburg*, 1935/a; 1936; 1937; *Gordosné*, 1999; 2000).

Átfogó, nagyívű méltatást *Ranschburg Pál* munkásságának a gyógypedagógiára gyakorolt hatása szempontjából a tanítvány *Tóth Zoltán*, az egykori Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola nagytekintélyű igazgatója kísérelt meg először a *Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium* 25 éves évfordulóján.

Ranschburg egész addigi élete – írja a kortárs *Tóth Zoltán* negyedszázad távlatában – „*nemcsak egy része a gyógyító nevelés fejlődésének, hanem e fejlődés számára oly értékeket termelt, amelyek nélkül a mai értelemben vett gyógy-*

pedagógiáról és gyógyítva nevelésről nem lehetne beszélni. Munkásságának ezen eredményei a fogyatékosok oktatásügyének 25 éves fejlődését nemcsak irányították, hanem ezt a fejlődést – amelyre minden magyar paedagógus büszke lehet – a gyógypedagógiai gondolat érvényesülésének irányában mintegy kikényszerítették” (Tóth Z., 1929, 203.)

Ez az átfogó értékelés – véleményem szerint – ma, 100 év távlatában is érvényes.

Ami a – *Tóth Zoltán* szavaival – *gyógypedagógiai gondolat érvényesülését* illeti, *Ranschburg Pál* munkásságával egy interdiszciplináris szakterület, a tágabb értelemben vett gyógypedagógia *tudomány rangjára* emelésének folyamatát indította el. Egy évtized alatt lerakta a gyógypedagógia tudomány alappilléreit, 1909-ben világosan megfogalmazta a gyógypedagógia alapkérdéseit, úgymint:

- mai értelmezésünkkel szinte megegyező tág kompetenciakör;
- pedagógiai gyógyítás/terápia és

– önálló, interdiszciplináris tudományterület (*Ranschburg*, 1909), és egyidejűleg a gyógypedagógia továbbépítésére felkészült és alkalmas tudományos iskolát teremtett, amelynek utódgenerációi ma is vállalják a *Ranschburg* örökséget.

A teljesség és hitelesség megkívánja, hogy utaljak rá, a magyar gyógypedagógia elmúlt 100 éve alatt volt olyan időszak is, amikor az uralkodó politikai ideológiai hatalmi viszonyok miatt a szakma nem sáfárkodhatott kellően e nagyszerű hagyattal. Az 1950-es években indexre került a pszichológia. *Pléh Csaba* szavaival: „*A pszichológusok hallatlan egyéni szívóssággal, leleménnyel és optimizmussal, rejtőzködve mentették csak át életüket és tudásukat húsz évvel későbbre, mikor újra megnyílt a valódi pszichológiai tevékenység lehetősége.*” (*Pléh*, 1992, 276.) A *Ranschburg* tanítvány-generációk is mintegy illegálisan, kerülő utakon művelték a gyógypedagógiai pszichológiát, és így a gyógypedagógia gyógypedagógiai pszichológiai forrásai is átmenetileg nagyrészt elapadtak (*Gordosné*, 1995).

A *Ranschburg-i* gyógypedagógiai elméleti koncepció sem élt töretlenül a 100 év alatt. Már a kortárs gyógypedagógusok egy része, az ún. szeparatista, egyoldalú oktatási irányzat sem fogadta el a *ranschburgi* gyógypedagógiai irányzatot, majd az 1960-as és 70-es években a szocialista (marxista) pedagógiához igazodó különpedagógiai irányzat is agresszíven fellépett a *ranschburgi* örökség, és az arra építkező akkori gyógypedagógiai irányzat ellen (*Gordosné*, 2000).

Engedjék meg elmondanom még, hogy áttanulmányozva a *Ranschburg Pált* személyesen ismerő, vele együtt dolgozó tanítványoktól származó, a mestert és munkásságát méltató valamennyi írást, beleértve a *Vértess O. József* által félévszázaddal ezelőtt készített, de a politikai cenzúra miatt csak 1994-ben megjelent kítűnő emlékező tanulmányát, mindannyiszor valamely új oldaláról ismerhettem meg *Ranschburg Pált*.

Schnell János többek között „*az intuíció, a fáradhatatlan kutatásvágy, a szigorú bizonyító eljárások iránti hajlamát*” emeli ki (*Schnell*, 1929/a, 3.).

Tóth Zoltán azt, hogy „Még saját kísérleti módszereivel szemben is milyen kíméletlenül őszinte tudott lenni.” (Tóth Z., 1929, 205.)

Révész Margit közvetítésével azt tudtam meg, hogy „Politikailag a kipróbált statikai felfogás, az óvatos átalakulás híve, ki mindig félt a dinamikus, robbanó eseményektől.” (Révész, 1946, 49.)

Vértes O. Józseftől pedig azt, hogy milyen „Érzékeny a végletekig. A közelmúlt esztendőök önérzetét sértő, nem közönséges, esztelen politikai hajszáját nehezen viselte el. 1919-1920-ban egyetlen sor írás sem hagyta el íróasztalát. Ugyanilyen néma volt és nagy veszteséget jelentett szakirodalmunk számára utolsó 2-3 éve is.” (Vértes O. J., 1994, 126-127.)

Számomra, aki személyesen nem ismerhettem, de munkásságát szorgalmasan tanulmányoztam és igen nagy tisztelője lettem, a kutatómunkában végtelenül precíz, kérlelhetetlenül szigorú tudósnak az eredmények interpretálásakor tanúsított nyitottsága és szerénysége talán a legmaradandóbb tanulság.

Akik most felidéznek a minden magyar gyógypedagógus által ismert, 1909-ben írott: „Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről” című, azóta leggyakrabban idézett tanulmányát, bizonyára hasonló következtetésre jutnak.

Ezt megerősítendő, befejezésül egy kevésbé ismert, 1935-ben megjelent írásból értelemszerűen ma is érvényes záró gondolatait idézem.

Miután ismerteti és kitűnően elemzi az akkor új pszichológiai irányzatokat, arra a kérdésre, hogy „Mit tegyen mindezen ugyanoly érdekes mint fontos tanokkal szemben a neveléstudomány?” így válaszol:

„Szerintem ez ma csak oly pszichológiára támaszkodhatik, mely a különböző természettudományos irányok által termelt fontosabb megállapításokat ismeri, pedagógiai jelentőségüket mérlegeli, de azok egyikét sem állítja oda végleges avagy kizárólagos valóság gyanánt a nevelés egyedül igaz alapjaként. Olyan határozottsággal, amilyennel akár Freud, akár Adler, akár Jung vagy Steckel, kinek Üzenet az anyáknak c. könyvében adott nevelésügyi tanácsait a Magyar Paedagógia hasábjain 1932-ben bíráltam, a maguk vélt igazságait az orvosi és nem orvosi világnak a jelen és jövő bajainak áfiumaként, minden egyikük igen meggyőzően hirdetik. A pedagógia e tanokat a maga pszichológiai alapjaként annál kevésbé fogadhatja el, mert hiszen mindegyikük ütközik a másikkal a legalapvetőbb tételeibe. Ugyanez áll Pawlownak, valamint Watsonnak tanaira is, kik szintén éltük javát szentelik a maguk igazságának minél szilárdabb megalapozására és mindkettőjük hirdeti a maga tanainak világmegmentő, boldogabb emberiség felnevelését lehetővé tevő voltát. De már Pawlow, a reflexologus súlyos ellentétben áll Bechterew-vel, a reflexologussal, s mint láttuk, Watson, a kiváló behaviorista nem ismeri el az öröklött ösztönöket, melyeket Hunter és Thorndike, a szintén kitűnő behavioristák, minden lelki jelenség, illetve minden magatartás hajtó erejének mondanak. Mindezek ellenére a valóság az, hogy az itten idézett szerzők tanaiban felsorolhatatlanul sok a pedagógiai szempontból alapvetően fontos, értékesíthető, gazdagulást jelentő, egyes megközelíthetetlennek tetsző

rejtélyek zárait megnyitó momentum, melyek mind – szilárdul hiszem – részben alapkövek, részben téglák, részben oszlopokként benne lesznek a jövő pedagógiájának épületében, melynek összefogó és betetőző boltozata és kupolája – bizonnyal remélem – semmi esetre sem fog a mechanikus tanoknak az embert irány- és vezetés nélkül hagyó szerkezetek szintjére lesüllyesztő, törekeny anyagából készülni.” (Ranschburg, 1935/b, 7.)

Irodalom

- DEMOKRATIA (1905) *Évi jelentés a Demokratia Páholy működéséről.* In: Levéltár – P. 1106. 36. csomó, 14. és 15. tétel
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1972) *A magyar logopédia kialakulása.* In: A Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve V. (szerk.: dr. Illyés Sándor) GYTF., Budapest, p. 479-500.
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1980) *Jubiláló intézményeink, különös tekintettel az 50 éves gyulai gyógypedagógiai intézetre.* In: *A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola tudományos évkönyve IX.* (Szerk.: dr. Pálhegyi Ferenc) GYTF., Budapest, p. 119-126.
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1995) *Gyógypedagógiai pszichológiai stúdiumok a magyar gyógypedagógus-képzésben (1900–1992)* In: „... önmagában véve senki sem ... „ *Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és határtudományainak köréből Lányiné dr. Engelmayer Ágnes 65. születésnapjára.* (Szerk.: Zászkaliczky Péter) BGGYTF., Budapest, p. 61-76.
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1998/a) *A látássérültek ügyének alakulása Magyarországon – az első figyelem felhívástól napjainkig.* In: *Látássérültek Magyarországon.* (Szerk.: Gordosné dr. Szabó Anna) MVGYOSZ., Budapest, p. 11-41.
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1998/b) *A szomatopedagógia előzményei a magyar gyógypedagógia történetében.* In: *Gyógypedagógiai Szemle*, 4. szám, p. 242-249.
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1999) *Arcképcsarnok – Bárczi Gusztáv (1890-1964)* In: *Pedagógusképzés*, Budapest, p. 85-97.
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (2000) *A magyar gyógypedagógus-képzés története.* ELTE BGGYFK, Budapest, p. 461
- GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (2002) *A logopédia fejlődése a 19. és 20. század Magyarországon.* In: *Fejlesztő Pedagógia*, 13. évf. 6. szám, p. 20-26.
- MOLNÁR OSZKÁR (1915) *Szociális pedagógiai intézmények.* Kolozsvár, Stief, p. 220
- NÁDAS PÁL (1994) *A „Mozgásjavító” Általános Iskola és Diákotthon (korábban Nyomorék Gyermekek Országos Otthona) 90 esztendő története (1903-1993)* In: *Gyógypedagógiai Szemle*, Különszám, '94, p. 4-10.
- NÁRAY-SZABÓ SÁNDOR (1908) *Előszó.* In: *Ranschburg Pál: A gyermeki elme ép és rendellenes működése, egészségtana és védelme.* Budapest, Athenaeum, p. I—VIII.
- PALATINUS JÓZSEF (1939) *A szabadkőművesség bűnei.* Budapest, Budai-Bernwalter, p. 397
- PATAKY LAJOSNÉ (1967) *A Szabadkőműves szervezetek levéltára repertórium.* Művelődési Minisztérium Levéltári Osztálya (Levéltárak Országos Központja) Budapest, p. 1-203.
- PLÉH CSABA (1992) *Pszichológiatörténet.* Gondolat, Budapest
- RANSCHBURG PÁL (1897) *Felvételi kérelem a „Demokratia” című, „Szabadság! Egyenlőség! Testvérség!” jeligéjű szabadkőműves páholyba.* In: Országos Levéltár, 5852/02. P. szekció 246. P. 1106. 12. csomag, 5. tétel.

- RANSCHBURG PÁL (1905/a) *A gyermeki elme fejlődése és működése*. Budapest, Athenaeum, p. VIII 163; 2. bővített és átdolgozott kiadás 1908, p. VIII 247
- RANSCHBURG PÁL (1905/b) *Az iskolai túlterhelésről* (Előadás a Társadalomtudományi Társaság 1905. március 31-én tartott ülésén) In: *A középiskola reformja. Vita a középiskolai kérdéssről*. Budapest, Politzer. (A Huszadik Század Könyvtára 12.) p. 14-29.
- RANSCHBURG PÁL (1907) *A züllésnek kitett vagy züllésnek indult gyermekek megfigyelési tervezete. Útmutató*. Magyar Kir. Belügyminisztérium, Budapest
- RANSCHBURG PÁL (1909) *Elmélkedések a gyógypedagógia jelenéről és jövőjéről*. In: *Magyar Gyógypedagógia*. I. évf. 41-50. és 81-85.
- RANSCHBURG PÁL (1935a) *A siketnémák egy csoportjának hallóvá tételéről a Bárczi Gusztáv-féle módszerrel*. In: *Magyar Gyógypedagógia*, 4-8. szám, p. 57-83.
- RANSCHBURG PÁL (1935/b) *Az új pszichológiák és a jövő neveléstudománya*. Klny. „A jövő útjain” 1935. évi 6. számából, Kalocsa, Árpád Rt. p. 1-6.
- RANSCHBURG PÁL (1936) „*Die Kortikale Taubstummheit im Kindesalter*”. *Bemerkungen zur Berichtigung Herrn Prof. Fröschels*. In: *Zeitschrift für Kinderpsychiatrie* (Basel) 3. vol. Juli. p. 62-64.
- RANSCHBURG PÁL (1937) *Az agykérgi siketnémaság és a siketnémák hallásos beszédfejlesztése*. In: *Orvosi Újság*, 35. évf. 2. szám, p. 25-29.
- RÉVÉSZ MARGIT (1946) *Ranschburg emberi sorsa*. In: *Lélektani Tanulmányok Ranschburg Pál emlékére*. (Szerk.: Harkai Schiller Pál) A Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete, Budapest, p. 44-50.
- SALAMIN ANDRÁS (1998) *A SZANI – Hrabovszkyné dr. Révész Margit Gyógypedagógiai Gyermekszanatóriuma a Remete út 18. alatt*. Infotop Kft., Budapest, p. 51
- SCHNELL JÁNOS (1929/a) *Eredmények a magyar kísérleti gyógypedagógiai és orvosi pszichológia területén*. Gyógypedagógiai Könyvtár. (Szerk.: dr. Tóth Zoltán és Szentgyörgyi Gusztáv) Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest, p. 90
- SCHNELL JÁNOS (1929/b) *Ranschburg Pál*. In: *Psychologiai Tanulmányok a lélektannak és határterületeinek elméleti és gyakorlati kérdéseiről prof. dr. Ranschburg Pál tiszteletére*. (Szerk.: dr. Schnell János) Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest, p. 1-6.
- SCHNELL JÁNOS (1946) *Ranschburg, a laboratórium alapító és módszeralkotó*. In: *Lélektani Tanulmányok Ranschburg Pál emlékére*. (Szerk.: Harkai Schiller Pál) A Pázmány Péter Tudományegyetem Lélektani Intézete, Budapest, p. 17-18.
- TÓTH ZOLTÁN (1929) *Ranschburg és a gyógypedagógia fejlődése*. In: *Psychologiai Tanulmányok a lélektan és határterületeinek elméleti és gyakorlati kérdéseiről prof. dr. Ranschburg Pál tiszteletére*. (Szerk.: dr. Schnell János) Magyar Gyógypedagógiai Társaság, Budapest, p. 203-208.
- VÉRTES O. JÓZSEF (1912) *Ideges gyermekek tanítása*. Pedagógiai Pszichológiai Könyvtár 1. Stark, Budapest, p. 28
- VÉRTES O. JÓZSEF (1919) *Az ideges gyermekek intézetének reformja*. In: *A Gyermekek*, p. 79-87.
- VÉRTES O. JÓZSEF (1994) *Ranschburg Pál emlékezete*. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 4-5. szám, p. 126-131.
- VOLENTICS ANNA (1997) *szociálpedagógia*. In: *Pedagógiai Lexikon III*. (Szerk.: Báthory Zolán és Falus Iván) Budapest, Keraban, p. 400. – Lásd még: *Gyógypedagógiai Lexikon* (Szerk.: dr. Mesterházi Zsuzsa) ELTE BGGYFK., Budapest, p. 148-149.

Piarista Iskola, Kecskemét

A merevütős tenisz bevezetésének indikációja és lehetőségei a magyarországi gyógypedagógiai oktatásban

DEBRECZENI GABRIELLA

(Közlésre érkezett: 2002. november 2.)

Bevezetés

Jelen dolgozat célja, hogy megvizsgálja egy, az Amerikai Egyesült Államokban elterjedt, hazánkban azonban ismeretlen sportág, a merevütős tenisz bevezetésének indikációját és lehetőségét. Először bemutatjuk a sportágat dr. John E. Hármon, a Connecticuti Állami Egyetem professzorának cikke alapján; ezt követően megvizsgáljuk, javasolható-e a bevezetése a magyarországi gyógypedagógiai iskolákban. Ez utóbbi szempontoz „*A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló Magyarországon*” címet viselő, 2000-ben megjelent felmérési anyag ide vonatkozó (73-76. old.) fejezeteit használjuk fel. A dolgozat végén kísérletet teszünk arra, hogy összegzést nyújtsunk a vizsgáladás eredményéről.

A merevütős tenisz

„Nevezéktan”

Mindenekelőtt meg kell magyaráznunk az elnevezést. A sportágat angol nyelven „paddle tennis”-nek nevezik. Brazíliában, ahol szintén népszerű, az azonos gyökből származó „padel” szó került a tenisz jelzőjeként a kifejezés elejére. A Magyar Tudományos Akadémia internetes szótára¹ a „paddle” szó következő vonatkoztatható névszói jelentéseit ismeri: uszony, vízikerek, hajókerék, evező.

1 Elérhető: <http://dict.sztaki.hu/index.jhtm>

Amint később látni fogjuk, a kifejezés a sportágban használatos ütő milyenségére utal - rendkívül szellemesen. A magyar nyelv azonban jóval kevésbé támogatja a hasonló szóképzést, így a deskriptív „mervütös tenisz” kifejezést megfélelőbbnek tartottuk.

A játék leírása

Eszközök

A mervütös teniszhez szükséges pálya a hagyományos tenispályának mindössze a negyedét teszi ki. Méretei 50 x 20 láb (15,2 x 6 m), az adogatás fogadására szolgáló terület pedig 22 lábnyira (6,7 m) van a hálótól, ami azt eredményezi, hogy az alapvonal távolsága az adogatóudvartól az 1 m-t sem éri el (3 láb = 0,91 m). A háló 31 hüvelyk (78 cm) magasán van. A pálya és a háló méretei ugyanezek gyermekek és páros mérkőzés esetén is. Az ütő teljes egészében fából készül – lehet keményfa, de akár rétegelt lemez is. Az ütő kerete, nyaka és markolata készülhet fémből vagy egyéb anyagból, az ütőtest azonban fából kell, hogy legyen. Húrok nem lehetnek rajta, lyukak azonban igen: ezek segítségével könnyebben lehet a labdát a kívánt irányba pörgetni. Az ütő mérete nem haladhatja meg a 17,5 x 8,2 hüvelyket (44,5 x 21 cm). A játékhoz teniszlabdát használnak, amely azonban ki van szűrve, hogy kevésbé pattogjon.

Szabályok²

A mervütös tenisz szabályainak nagy része megegyezik a hagyományos tenisz szabályaival. Kivételek csupán az adogatással kapcsolatban vannak: egy adogatás engedélyezett csak, amelyet nem lehet a háló magasságánál feljebb megütni. Adogatni lehet feldobás vagy lepattintás után, de az egész szettben csak azonos módon. Ha a fogadó a szervát visszaadta, az adogató csak egy lepattanás után üthet ismét a labdába („röpte tilalma”).

A játék története

A mervütös teniszt Frank Peer Beal gondolta ki Michigan állam Albion nevű városában, ahol ezzel a módszerrel akart gyerekeket teniszezni tanítani. Fából készült olcsó ütőket és gumi alapanyagú, szivacsos szerkezetű labdákat adott nekik (ezt csak 1959-ben váltotta fel a kiszúrt teniszlabda). Igazán fejlődésnek akkor indult a játék, mikor Beal epizskopális³ lelkész lett Manhattanban, és az egyházközséghez tartozó gyerekeknek lehetőséget akart teremteni a szabadidő hasznos és kellemes eltöltésére. Rávette a város közterület-fenntartó szervét, hogy

2 A következőkben azt vesszük alapul, hogy az olvasó legalább felületesen ismeri a tenisz szabályait.

3 Az egykori anglikán egyház az Amerikai Egyesült államokban.

városszerte alakítsanak ki ilyen pályákat. Mivel ebben az időben sokkal kevesebb jármű róta a várost, az utcákon is lehetett így teniszezni: ha jött egy autó, leoldották a hálót. Az új sport New York strandjait is hamarosan meghódította. Az első bajnokságot 1922-ben tartották, és egy évvel később megalakult a nemzeti szövetség, melynek legismertebb bajnoka Bobby Riggs volt. New York környékén kívül a merevütős tenisz népszerű Kaliforniában, Floridában és Dél-Karolinában is. Minden korosztály szívesen játssza, de különös népszerűségnek örvend a gyerekek és az idősebbek között.

A merevütős tenisz bevezetése a hazai gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményekben

Első indikáció: a mozgásnevelés jelenlegi helyzete

Számos tanulmány, felmérés és egyéb munka bizonyította az elmúlt fél évszázadban, hogy a mozgásnevelés és –fejlesztés rendkívül fontos szerepet tölt be minden gyermek fejlődésében; a megváltozott fejlődésmenetű, vagy akadályozottsággal élő gyermekek számára azonban különleges jelentőségű. A bevezetőben említett tanulmányt idézzük:

Mind az ép, mind a fogyatékos gyermek cselekvéses tapasztalatait a mozgáson keresztül szerzi meg. Az érzékelés, észlelés, a téri tájékozódás, a nagy és finommozgások fejlesztése sok-sok mozgáson keresztül történik. A fogyatékos gyermeket/tanulót nem szabad megfosztani e fontos fejlesztési lehetőségtől. (Salné, 2000, p. 73)

Természetes tehát, hogy a hazai tantervek tartalmazzák a fogyatékos tanulók mozgásnevelésének programját. Ennek kivitelezéséhez azonban eszközökre is szükség van. A felmérés szerint:

270 intézményben nincs önálló tornaterem. Megállapítható, hogy a felsorolt pedagógiai tevékenységeknek (t.i.: a mozgásfejlesztésnek) nincsenek meg a tárgyi feltételei (50 %-nál több jelölés volt arra, hogy nincs külön helyiség). (...) A törvényben meghatározott eszközök és felszerelések hiányosan és általában rossz minőségben található az intézményekben. (...) Az eszközök és felszerelések hiánya különösen nagy az értelmi fogyatékos tanulók többségi iskolák mellett működő osztályaiban (...) ahol az ugyanabban az épületben lévő általános iskola eszközeit, felszereléseit, szaktantermeit csak korlátozottan, vagy nem használhatják. (Salné, 2000, pp. 74-75)

Megállapíthatjuk tehát, hogy bár a mozgásnevelés fontossága és szükségessége senki számára nem kérdéses, a jelenlegi helyzet mégis elszomorító. Ennek oka – úgy tűnik – részben a direkt anyagi források hiánya, ill. elégtelen volta; részben pedig (az értelmi fogyatékos tanulók többségi iskolák mellett működő osztályainak esetében) az a negatív társadalmi előítélet, amelynek tartalma röviden az, hogy az értelmi fogyatékos gyermekek tönkreteszik vagy elveszítik, esetleg eltulajdonítják

az eszközöket. A fentiekből világosan látszik, hogy a változtatás – így esetleg egy új sportág bevezetése is – ezen a téren mindenképpen szükséges és előnyösen érintené az akadályozottsággal élő tanulókat.

Második indikáció: a merevütős tenisz sajátos előnyei

A tárgyi feltételek előnyei

A játékhoz szükséges eszközök felsorolásánál láttuk, hogy a merevütős teniszhez használt pálya relatíve kis helyigényű. Egy 15 x 6 m-es pálya valószínűleg a legkisebb iskolaudvaron vagy egy osztályteremből átalakított tornateremben is felrajzolható. Nincs követelmény a pálya talaját illetően, vagyis bármilyen viszonylag egyenletes helyen játszható. Még nagyobbak az előnyei az ütőnek, amely a legolcsóbb rétegelt lemezből is elkészíthető, s ez a játék minőségén egyáltalán nem ront. Szülők, de akár maguk a tanulók is, ha tartozik az intézményhez műhely, elkészíthetik, egyénire formálhatják ütőiket. Ha az ütő elvész vagy megrongálódik, könnyen készíthető új helyette. Hasonló a helyzet a teniszlabdákkal is. A hagyományos tenisznek sem túlságosan nagy a labdaigénye: a bekerített pályákon nemigen vész el labda, elhasadni pedig csak a profi versenyzők igen kemény ütéseitől szoktak a teniszlabdák. A legtöbb teniszlabda leselejtezésre kerül egy idő után, mivel a felületéről lekopik az a puha, bolyhos műszálas felszín, amely lehetővé teszi a labda pörgetését húros ütő használata esetén. A teniszklubok az ilyen okok miatt leselejtezett labdákat minden bizonnyal szívesen bocsátanak tanulóink rendelkezésére. A játékhoz szükséges hálót szintén elkészíthetik a tanulók a szövéshez, varráshoz vagy kézimunkához használatos anyagokból, tanár irányításával.

Az értelmi fogyatékos tanulók sajátosságaihoz alkalmazkodó előnyök

Az értelmi akadályozottság *per definitionem* az idegrendszer hátrányos érintettsége, a fejlődés elmaradottsága, megváltozott mivolta. A megváltozott tulajdonságok tetten érhetők már az érzékelés és az észlelés területén is: gyakoriak a percepcióval, ingerületvezetéssel, szenzoros integrációval kapcsolatos nehézségek. A merevütős tenisz az ilyen tanulók számára előnyös, mert a kilyukasztott labda mozgása pattanáskor lassabb; a pálya méretei miatt a labda közelebből indul, tehát könnyebb észrevenni, tekintettel követni („nagyobb”); szintúgy könnyebb figyelemmel kísérni a partner vagy partnerek ütőjének mozgását, mivel az ütőtestet nem „átlátszó” húrok képezik, hanem egy relatíve nagy fa felület.

Az értelmi akadályozottság az esetek többségében nem önállóan jelenlévő tünet, hanem valamely szindrómának, tünetegyüttesnek a része. Emiatt értelmi fogyatékos tanulók esetében nagy valószínűséggel számolnunk kell a mozgás valamilyen mértékű akadályozottságával is. Ez az akadályozottság lehet szomati-

kus retardáció vagy testséma-zavar; fennállhat az érzékelés-mozgás koordinációjának valamilyen zavara, előfordulhatnak dinamikai vagy a mentális kontrollt érintő hiányosságok is. Mindezekhez jól alkalmazkodik a merevütős tenisz kis pályamérete, amely kevesebb kimerítő futkosást követel, így a tanuló nem fárad el még azelőtt, hogy a játékba egyáltalán „belejönne”. Ugyanígy segít a homogén szerkezetű ütő, amellyel könnyebb a labdát megfelelően eltalálni. Itt szeretnénk visszautalni arra, hogy a sportág elindítója a játékot segédeszköznek szánta ép, ám fiatal gyerekek tenisztanításához. Márpedig a fogyatékos tanulók sok esetben egy alacsonyabb életkorra jellemző idegrendszeri és mozgásképet mutatnak. Érdemes arra is reflektálni, hogy Amerikában⁴ is főként az idős emberek és a kisgyermekek játsszák szívesen.

A harmadik tényező az értelmi fogyatékos tanulók életének szabadidő-eltöltési sajátosságai. Gyakran látjuk, hogy délután vagy szünetben a tanulók az udvaron lézengenek, mert egy közös játékban (pl. körjáték vagy csapatban játszott sport) nincs mindannyiuknak kedve részt venni; az egyéni tevékenységhez viszont rendszerint hiányoznak az eszközök (lásd a felmérést). Nem lehet 10-15 tanulót szabadidőre vinni egyetlen rollerral vagy gördeszkával – mindannyiuknak viszont nincs elegendő. A merevütős tenisz segíthetne ezen a helyzeten, mivel könnyebben akadna 2-2, esetleg 4-4 gyerek, akinek kedve van együtt játszani. Aki pedig végképp egyedül marad (pl. mert páratlan számú a tanulócsoport), egy falnál ütögetve is gyakorolhat kicsit.

Társadalmi előnyök

Aligha képzelhető el, hogy ha egy többségi iskola mellett működő gyógy-pedagógiai osztály tanulói, vagy egy speciális iskola növendékei megjelennek egy többségi játéktéren egy új játékkal, amelyhez színes, saját készítésű ütők tartoznak, a többi (ép) gyermek ne találná a játékot vonzósnak. Az értelmi fogyatékos gyermekek pedig megismerkedhetnének azzal az élménnyel, hogy nekik is van valami értékes tulajdonuk-tudományuk, amelyre más gyermekek vágyanak.

Összegzés

A merevütős tenisz egy, az Amerikai Egyesült Államokban elterjedt sport, amely a teniszből alakult ki oktatási módszerként, majd később önálló sportággá vált. Mivel az értelmileg akadályozott tanulók mozgásfejlesztésének ügye hazánkban egy 2000-ben készült felmérés szerint rendkívül rossz helyzetben van, megvizsgáltuk annak lehetőségét, hogy e játék bevezetése pozitív hatással lenne a gyermekek mozgáskultúrájára. Úgy találtuk, hogy a merevütős tenisz egyrészt kis forrásigénye, másrészt az értelmi fogyatékos tanulók sajátosságaival való

4 Ezt az szót "az Amerikai Egyesült Államok" értelemben használjuk

nagyfokú konkordanciája miatt jól alkalmazható lenne tanítványaink mozgásának fejlesztésére, mozgáskultúrájuk és szabadidő-eltöltésük színesebbé tételére.

A felhasznált irodalom elérhetőségi helyei

Dr. John E. Harmond: Atlas of Popular Culture in the Northeastern United States: Platform and Paddle Tennis

<http://www.geography.ccsu.edu/harmonj/atlas/platpad.htm>

A gyógypedagógiai oktatás helyzete az ezredforduló Magyarországon. (Budapest, 2000. november) **dr. Salné Lengyel Mária** – projektvezető; Gordosné dr. Szabó Anna ny. főiskolai tanár, a neveléstudomány kandidátusa; dr. Salné Lengyel Mária, OKI PTK tudományos munkatárs; Vinczéné Bíró Etelka gyógypedagógus; Kőpatakiné Mészáros Mária gyógypedagógus

<http://www.oki.hu/cikk.asp?Kod=egyeb-salne-gyogyped.html>

További információk a merevütős teniszről

<http://www.sportquest.com/sports/paddle-tennis/index.html>

<http://www.paddle.com.br/>

<http://www.ncpaddletennis.netfirms.com>

<http://www.madracket.com/paddle.html>

Albion MI városáról

<http://www.ci.albion.mi.us/>

A szerző címe: _____

Debreczeni Gabriella
Kecskemét, Jókai u. 1.
Tel: (20) 324-2270

A tudásalapú társadalom pedagógiája

II. Országos Neveléstudományi Konferencia

– Budapest, 2002. október 24-26. –

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága az Akadémia székházában, tematikus előadások és szimpóziumok keretében rendezte meg a II. Országos Neveléstudományi Konferenciát.

A *Gyógypedagógiai Albizottság* önálló programját „GYÓGYPEDAGÓGIA ÉS INTEGRÁCIÓ” címmel, október 25-én a Képes teremben, az érdeklődők népes körében lehetett követni. A szimpózium elnöke *Dr. Mesterházi Zsuzsa*, opponense *Dr. Szabó László Tamás* volt. Az előadók valamennyien az *ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar* oktatói.

Dr. Papp Gabriella főiskolai docens: *Tanulói kooperáció a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásában*; *Szabó Ákosné dr.* főiskolai docens: *A roma gyermekek nevelési szükségletei, az integrált nevelés lehetőségei*; *Márkus Eszter* főiskolai adjunktus: *A súlyos-halmozott fogyatékoság meghatározásának problémái nevelési és szociális szempontból*; *Dr. Mesterházi Zsuzsa* főiskolai tanár: *A pedagógiai és társadalmi integrációt elősegítő szakemberek képzése nemzetközi együttműködésben* címmel tartott előadást.

A programfüzetben a konferencia Tudományos Programbizottságának tagjaként *Dr. Mesterházi Zsuzsa* az alábbiakban foglalta össze az előadásokat:

„A fogyatékos gyermekek integrált nevelése és a fogyatékosággal élő felnőttek társadalmi integrációját elősegítő kutatások a hazai gyógypedagógia területén több mint húszéves múlttal rendelkeznek. Ezek eredményei segítették elő az integrált nevelés/oktatás hazai gyakorlatának kialakulását, a törvényalkotási és a pedagógiai feltételek megteremtését. A szimpózium négy előadása válogatást ad az integrált nevelés, integrált életvezetés témakörben folyó legújabb kutatási, kutatás-fejlesztési eredményekből.

A tanulásban akadályozott gyermekek, mint a gyógypedagógiai segítséget igénylő legnépesebb tankötelesekorú népesség, eredményes iskolai oktatása nem lehetséges a hagyományos módszerek kizárólagos alkalmazásával. Szükséges olyan új tanulási formák kidolgozása, amelyek például a kooperatív tanulás segítségével készítenek fel az önálló életvezetésre.

A roma tanulók nagy arányú szegregált nevelésének csökkentése érdekében indult az a kutatás, amely a speciális nevelési szükséglet feltárását célozza ebben a tanulói csoportban. A közreműködő iskolákban olyan komplex tanulássegítési formákat dolgoznak ki, amelyek a gyermekek személyisége szempontjából „környezetbarát” módon a legtagabb értelemben érvényesítik a gyógypedagógiai és szociálpedagógiai szempontokat.

A gyógypedagógiai segítséget igénylő, a fejlődés szempontjából a legheterogénebb okokat, tüneteket és szükségleteket mutató csoportba tartoznak a súlyos-halmozott fogyatékoság miatt nehezített élethelyzetű gyermekek és felnőttek. Rendkívül bonyolult az

ebbe a népességbe tartozó személyek speciális nevelési szükségleteinek pontos definiálása, a szociális környezet felkészítése az elfogadáson alapuló nevelésre.

Azoknak a szakembereknek, akik a fogyatékos gyermekek integrált nevelését és a fogyatékossgal élő felnőttek társadalmi integrációját elősegítik, speciális felkészültséggel kell rendelkezniük. Ez a tapasztalat indította el azt a képzésfejlesztő kutatást 1998-ban, amelynek eredményeként három ország szakembereinek összefogásával létrejött *finn-magyar-német kutatócsoport* kidolgozott egy nemzetközi képzési formát az „*integratív gyógypedagógia*” szak megalapítása és bevezetése céljából. A kutatás-fejlesztés pedagógiai koncepcióját ismerteti a befejező előadás.”

A *Gyógypedagógiai Szemle* e számában a négy előadást teljes terjedelmében olvashatjuk.

Gordosné dr. Szabó Anna

Atlétikai edzés Down-kóros fiataloknak

A spanyolországbeli Kantábriai Down Szövetség lapja, a „*Revista Síndrome de Down*” 2002 júniusi száma egy érdekes Down-kórosoknak szóló testnevelési programról számol be. A cikk tudományos formában, statisztikai adatokkal alátámasztva mutatja be egy 4 éven át tartó intenzív atlétikai edzésprogram eredményeit.

A serdülőkorú és fiatal felnőtt Down-kórosok által látogatott edzések egyik fő érdekessége az volt, hogy a gyakorlatok nem különböztek a nem Down-kóros atléták edzéssorozataitól; a feladatokat nem dolgozták át a Down-kóros sportolók számára. Az is említésre méltó, hogy ez a Malagában folytatott program volt az egyik legintenzívebb és leghuzamosabb ideig tartó Down-kórosoknak szóló atlétikai edzés program. Az edzések igen sikeresek voltak, a Down-kóros sportolók szerepeltek a helyi atlétikai bajnokságokon, és komoly eredményeket értek el nem sérült atléták között.

Az atlétikai program előnyös hatása több területen is megnyilvánult. Először is, az intenzív edzés igen kedvezően hatott a résztvevők fizikai állapotára: a testsúlyon belül csökkent a zsír (22,36 %-ról 17,66 %-ra) és nőtt az izmok (40,27 %-ról 43,48 %-ra) és a csontok (13,32 %-ról 14,87 %-ra) súlyának aránya. Az atléták kondíciója is jelentősen javult. A sportolók erőnléti állapotát a következő gyakorlatokkal mérték: 1000 és 500 méteres futás, távolugrás, magasugrás és medicinlabda-dobás. Ezek a próbák megmutatták, hogy már igen rövid időn belül nagymértékben nőtt a versenyzők ellenálló-képessége, gyorsasága és ügyessége. Az edzések alatt a sportolók szívritmusát is mérték. Fontos megjegyezni, a gyakorlatok során a résztvevők pulzusa többször megközelítette a maximális pulzusszámot, ami a sportolók nagyfokú motivációját jelezte. A különböző próbákon elért eredmények azt mutatják, hogy a malagai programban résztvevők fizikai állapota általában jobb volt a szakirodalomban szereplő többi Down-kóros sportolónál. A cikk írói ezt azzal magyarázzák, hogy a malagai edzésterv az eddigi legintenzívebb és leghosszabb ideig tartó Down-kórosoknak szóló atlétikai program.

A fizikai eredmények mellett hasonló fontosságú volt a program jótékony hatása a Down-kóros fiatalok pszichoszociális fejlődésére. A tény, hogy az atléták képesekké váltak új feladatok végrehajtására, nagymértékben növelte az önbizalmukat és a függetlenségérzetüket. A versenyeken való gyakori részvétel szintén kulcsfontosságú volt. Ezek a versenyek konkrét célt jelentettek a versenyzőknek, és hatalmas motiváló erővel bírtak. Továbbá, a csoporthoz tartozás érzését is erősítették.

A cikk írói a program sikerének kulcsát az intenzív edzésekben, a módosíthatatlan gyakorlatokban és a versenyeken való részvételben látják. Atlétikai programjuk jótékony hatásáról megbizonyosodva, hasonló edzéstervek kidolgozását sürgetik más Down-kórossal foglalkozó központokban is.

Sarkadi Ágnes

Kerégyártó Éva-Kőrösi Kálmánné: A tanulás tanítása tanulása (Szokásrendszerek, tanulási technikák kialakítása, fejlesztése az 1-4. osztályban)

Az iskolai tanulási nehézségek egy részének hátterében okként feltételezzük, hogy a tanuló nem sajátította el azokat a tanulási technikákat, melyek segítségével az egyre növekvő tananyagot képes tudássá alakítani és raktározni. Mindezt persze egyáltalán nem a tanulón kell számon kérnünk, hiszen legtöbbször mi pedagógusok mulasztjuk el megtanítani a tanulás tanulását.

Ezért született meg az a technikai forгатókönyv, melyet kezdetben saját iskolájukban alkalmaztak a szerzők, majd programjuk egyre elterjedtebbé vált az országban, mégsem elég ismertté.

A kiadvány az általános iskola alsó tagozatán tanulóknak szól, és így jól illeszthető a nagyobb tanulók számára már korábban kidolgozott programokhoz, elsősorban az Oroszlány Péter szerzőségével született könyvekhez. Nem véletlen, hogy ennek a kötetnek is Oroszlány Péter a lektora.

A két kötetes munka első részében folyamatok, eljárásrendek szerepelnek, második része pedig feladatgyűjtemény a tanulási képesség fejlesztéséhez. Az eljárásrendek osztályfokokhoz és főtémákhoz rendelték, ezen belül a szerzők minden esetben megadják a program tartalmát, módszertani javaslatokat, az ajánlott eszközöket, és felhívják a figyelmet arra, amire különösen ügyelnünk kell. A módszertani javaslatban szereplő tevékenykedtetés azért fontos, mert ennek segítségével minden tanuló saját élményen keresztül érti meg, hogy mire is kívánjuk megtanítani.

Egy példa segítségével jobban érthető, hogy milyen folyamat részese lehet segítségünkkel a tanuló: a tanuláshoz szükséges rend mint kialakítandó szokás a célunk. Ehhez és más szabályok betartásához jelkártyákat használunk, ilyenek a csend, rend, világítás kártyák. **Nevelői kérdésekkel** segítjük a szabály megfogalmazását. Miért szükséges tanulásunk közben a rend? A tanulóktól kapott válaszok alapján közösen fogalmazzuk meg a szabályt: **rend a lelke mindennek**, ezt természetesen közösen értelmezzük és példák segítségével megértetjük.

Tevékenykedtetés a szabály tanulásához kapcsolódóan: az asztal rendje. A tanulók helyezzék el célszerű rendben a magyar órán használatos taneszközeiket a padon. **Ajánlás:** folyamatosan korrigáljuk és egyénileg segítjük a nehezen boldoguló tanulókat.

Az egyszerű szabályok elsajátítása után jutunk el a bonyolultabb tanulási tudatossághoz: pl. mekkora szerepe van érzékszerveinknek a tanulás folyamatában? Ha megértik a tanulók, hogy a hallás, látás, cselekvés együttesen ígéri a legeredményesebb tanulást, akkor továbblépve már arról is lehet beszélni, hogy ki milyen bemeneti csatornák fokozott használatával lehet a legeredményesebb tanuló, vagyis eljutunk a tanulási szokások tudatos alkalmazásához.

A kiadványt a Komárom-Esztergom megyei Önkormányzat Pedagógiai Intézete jelentette meg, és az intézet székhelyén, Tatabánya 2800 Fő tér 4. címen lehet megrendelni.

Dr. Torda Ágnes

Schwalmné Navratil Katalin: Szabálybarát. Helyesírási gyakorlóanyag

Annak ellenére, hogy az anyanyelvi tárgyakban szükséges felzárkóztató, kompenzáló pedagógiai munkát örvendetesen sok gyakorlóanyag, feladatgyűjtemény segíti, kívánatos, hogy a választék egyre bővüljön, hiszen minden esetben más és más készség fejlesztéséhez keres anyagot a fejlesztőpedagógus. Különösen nagy az igény felső tagozatos tanulók fejlesztésére, mert ebben az életkori szakaszban az olvasás és írás durva hibái nagyjából megszűnnek, de feltűnőek és makacsok a helyesírási hibák.

Nagyon gyakran a szülők is szívesen fogadják a tanácsot, melyik könyvben találnak olyan anyagot, ami a leggyakoribb hibák kiszűrését és a „helyes” írás újratanítását segíti. Ilyen helyesírási gyakorlóanyagot állított össze a szerző, aki társszerzője volt a sikeres Írd füllel! fonémahallási-képességfejlesztő programnak.

A Szabálybarát 168 oldalán bőségesen adódik alkalom a helyesírás gyakorlására, a kötet további oldalai pedig a feladatok helyes megoldását tartalmazzák, segítve az önellenőrzést.

A könyv szerkezete könnyen áttekinthető és végtelenül egyszerű: sorra veszi a „veszélyes” nyelvhelyességi csapdákat, és azokat, sok példával megerősítve, újra tanítja. Így a magán- és mássalhangzók helyesírását, a j hang jelölését, az igék, főnevek, melléknevek, számnevek stb. helyesírását. Külön fejezet a nyelvi szerkezetek, nyelvi alakok felismerése és alkalmazása, valamint a kiejtéstől eltérő betűkapcsolatok írása.

A szerző már más könyveiben is bizonyította, hogy vonzódik a rímes beszédhez, és ebben a gyakorlóanyagban is számos, mondatásra, rögzítésre alkalmas versike szerepel, melyek egyúttal egy szabályt tanítanak. Pl. a j hang kétféle jelölésére tollbamondásként szereplő rövid szöveg: „Hej, de kicsi ez a hely! Színpad előtt sűgőlyuk! Benne ül a sűgőjuk.”

A munkatankönyv emblémája egy egyenlő oldalú háromszög, ami önmagában jelzi a szabályosságot a helyesírásban is. A háromszög-emberkének teste és ruházata van, a megnevezett részletek mindegyike egy-egy fontos szempontra irányítja a tanuló figyelmét:

A kiejtés (a helyes beszéd), **a szóelemzés** (a szabályok alkalmazása), **a hagyomány** (amikor sem a kiejtés, sem a szóelemzés nem segít, mert a hagyomány a mérvadó), **az egyszerűsítés** (ha ezt a szabályok megengedik).

A legfőbb szabály azonban nagyon rövid: írj ésszel és füllel. Ésszel, mivel helyesírásunk értelemtükröző, füllel, mivel az élő beszédre épül.

A feladatok gyakorlása előtt lehetőség van szintfelmérésre, hiszen a felmérés eredménye jól mutatja, hogy mely készségterületeken vannak erős hiányosságok, vagyis indokolt a szabályt alkalmazó tudás újra tanítása.

A kiadvány a szerző gondozásában jelent meg, mindazokban a könyvesboltokban megtalálható, melyek fejlesztő anyagok forgalmazásával foglalkoznak.

Dr. Torda Ágnes

TABLE OF CONTENTS

<i>Dr. Papp, Gabriella:</i> Co-operation in the integrated education of students with learning disabilities	161
<i>Mrs. Szabó, Katalin dr.:</i> Educational needs of Roma children	170
<i>Márkus, Eszter:</i> Difficulties of determining severe-multiply disability from educational and social points of view	176
<i>Dr. Mesterházi, Zsuzsa:</i> International co-operation in training specialists enhancing educational and social integration	183
<i>Dr. Szücs, Marianna:</i> Effects hindering the school integration of students with hyperkinetic and partial skill disorders	187
<i>Vágó, Éva Anna:</i> School-based learning of students with intellectual disabilities	200
<i>Buday, Kornélia:</i> The disabled God – the basic principles of integrative religious education	210
The centenary of the Special Educational Psychological Laboratory (<i>Mrs. Gereben, Katalin dr.</i>)	219
<i>Mrs. Gordos Szabó, Anna:</i> The impact of Pál Ranschburg on special education, in the light of newly found data	220
<i>Debreczeni, Gabriella:</i> Reasoning and possibilities for introducing paddle tennis in Hungarian special education	231
Observer (<i>G.Sz.A., Sarkadi Ágnes, Dr. Torda Ágnes</i>)	237
International Relations (<i>G.Sz.A.</i>)	169
From the life of MAGYE (<i>G.Sz.A.</i>)	182

TARTALOM

<i>Dr. Papp Gabriella:</i> Tanulói kooperáció a tanulásban akadályozott gyermekek integrált oktatásában	161
<i>Szabó Ákosné dr.:</i> A roma gyermekek nevelési szükségletei	170
<i>Márkus Eszter:</i> A súlyos-halmozott fogyatékoság meghatározásának problémái nevelési és szociális szempontból	176
<i>Dr. Mesterházi Zsuzsa:</i> A pedagógiai és társadalmi integrációt elősegítő szakemberek képzése nemzetközi együttműködéssel	183
<i>Dr. Szűcs Marianna:</i> A hiperkinetikus és részképességzavaros gyermekek iskolai integrációját akadályozó tényezők	187
<i>Vágó Éva Anna:</i> Az értelmileg akadályozott gyermekek iskolai tanulása	200
<i>Buday Kornélia:</i> A fogyatékos Isten – avagy az integratív valláspedagógia alapelvei	210
A Gyógypedagógiai Pszichológiai Laboratórium Centenáriumán (<i>Gereben Ferencné dr.</i>)	219
<i>Gordosné dr. Szabó Anna:</i> Ranschburg Pál hatása a gyógypedagógiára – eddig ismeretlen adatok tükrében –	220
<i>Debreczeni Gabriella:</i> A merevütös tenisz bevezetésének indikációja és lehetőségei a magyarországi gyógypedagógia oktatásban	231
Figyelő (<i>G.Sz.A., Sarkadi Ágnes, Dr. Torda Ágnes</i>)	237
Nemzetközi kapcsolatok (<i>G.Sz.A.</i>)	169
A MAGYE életéből (<i>G.Sz.A.</i>)	182