

Gyógypedagógiai Szemle

A Magyar Gyógypedagógusok
Egyesületének Folyóirata

2005 – XXXIII. 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 Zsuzsa
Tervezőszerkesztő: Durmits Ildikó
Szaktanácsadók: Dr. Buday József
Dr. Csányi Yvonne
Dr. Csocsánné Horváth Emmy
Dr. Farkas Miklós
Dr. Hatos Gyula
Krasznárné Erdős Felícia
Lányiné dr. Engelmayer Ágnes
Subosits István

A szerkesztőség címe: 1097 Budapest, Ecséri út 3. Telefon: 358-5598
e-mail: bogyo@barczy.hu

HU ISSN 0133-1108

2005. július-szeptember

Kiadja a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete
1071 Budapest, Damjanich u. 41-43. Tel.: 461-3512
Felelős kiadó: Kamper Antal elnök

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága
1008 Budapest, Orczy tér 1.
Előfizethető valamennyi postán, kézbesítőknél,
e-mailen: hirlapelofizetes@posta.hu, faxon: 303-3440
További információ: 06 80/444-444;

Egy szám ára: 400,-Ft

Indexszám: 25 359

Megjelenik negyedévenként. Évi előfizetési díj: 1600,-Ft

Nyomda:

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

*ELTE Társadalomtudományi Kar (Budapest)
Szociálismunkás-képző Tanszék*

Facsalád-rajzok szerepe a gyermek-pszichodiagnosztikában I. rész

FEUER MÁRIA

(Közlésre érkezett: 2004. október 28.)

A gyermekklinikumban rendszeresen alkalmazunk projektív rajzteszteket, amelyek mind a diagnosztikus eljárások keretében, mind a terápiás folyamatban felhasználhatók. Két elem igen gyakran jelenik meg a rajzi vizsgálatok körében, nevezetesen az ember és a fa. Ezek az alakzatok a gyerekek spontán készült szabad rajzaiban is rendre feltűnnek.

A presematikus fejlődéslélektani szakaszban az ideoplasztikus ábrázolás során a gyerekek szinkretikus látásmódja az embernek, illetve a fának még csak képzeti ábrázolásait teszi lehetővé. Az élő-élettelen fogalompár szélső értékeiben való első tájékozódási pontokat a lokomóciós képesség, illetve annak hiánya jelenti. A következő fokozatban a helyváltoztatásra képtelen fa élő természetének megértése idézi elő a bipoláris világ elemeinek egymáshoz való közelítési lehetőségét.

A sematikus szakaszban a szocializáció fejlődése a rajzokon a kölcsönösségi viszonyok, a kapcsolatok és kapcsolódások kifejezésében nyilvánul meg. Az emberek csoportokat alkotva tárgyi és természeti közegben jelennek meg, vagyis házak és fák veszik őket körül. Az átvezető, átkötő elemek felfedezését az ember-rajzokon a nyak, a váll, a tenyér, míg fák esetében az ágrendszer grafikus jegyei teszik láthatóvá.

A rajzi realizmus idején a valóság-hű ábrázolás igénye dominál, s a szociális percepció differenciálódása a hangulati elemek és a drámaiság ábrázolásának nagy ívű kibontakozására teremtenek lehetőséget. A rajzokon karakterisztikus, átható emocionális tartalommal bíró emberek és fák tűnnek fel.

A jellemző fok szakaszába lépő serdülők individuális elemek és tulajdonságok kiemelésével bonyolult érzelmeket is képesek kifejezni, s nemegyszer készítenek speciális tanulmányrajzokat, amelyek az emberi alakokon túlmenően tájba illesztett, egyedi kivitelezésű, és mondanivalóval felruházott fákat ábrázolnak.

Vizsgálati eljárások

Az ábrázolást már *Claparèd, Edouard* (idézi: Süle Ferenc 1988), mint a non-verbális kommunikáció egyik formáját tekintette. Az 1900-as évek első évtizedeitől egyre több kutatás folyt a gyermekrajzok személyiségfeltáró lehetőségeivel kapcsolatban. A projektív folyamatok pszichodinamikai elemeinek feltárása rávilágított arra, hogy a gyermekben tudattalanul meglévő feszültségek, intrapszichikus konfliktusok áttételes formában ugyan, de tükröződnek rajzaikon. *Gegesi Kiss Pál* és *P. Liebermann Lucy* (1965) szerint: „ha a gyermeket felszólítjuk, hogy rajzolja le a családját, ... bizonyosra vehetjük, hogy érzelmi szempontból hű képet fogunk kapni a családról, amelyben él, annak érzelmi légköréről, erő-hatalmi viszonyairól, azaz egész érzelmi szerkezetéről”. *Illyés Gyuláné* (1971) is hangsúlyozza, hogy a rajzokról emocionális, hangulati és karakterjegyek jól leolvashatók. Ugyanerre a megállapításra jut a hazai kutatók közül *Gerő Zsuzsa* (2003), *Hajnal Ágnes* (1995, 2000), *Harsányi István* és *G. Donáth Blanka* (1962, 1978), *Hirsch Margit* (1968), *Geiger Ágota* (1988), *Sándor Éva* (1990), *Székácsné Vida Mária* (1970), *V. Binét Ágnes* (1967) és mások.

Erre a felismerésre épül többek között a Ház-fa-ember teszt (Buck, John N., 1948), a Fa-teszt (Koch, Karl, 1957), a Családrajz teszt (Porot, Maurice, 1952, és Minkowska, Françoise idézi Harsányi István, 1965), a Kinetikus családrajz (Burns, Robert C. és Kaufman, S. Harvard, 1972), a Humoros családrajz (Harsányi István, 1971) és az Elvarázsolt családrajz (Kos, Marta és Biermann, Gerd, 1973).

A fákkal kapcsolatban már *Schliebe, Georg* (idézi: Sáray Julianna 1937) rámutatott arra, hogy a gyerekek minden nehézség nélkül képesek különféle érzelmeket kifejező fákat rajzolni. A néző számára felismerhetően ábrázoltak örülő, féltő, szenvedő és halott fákat.

A gyermeki fa-ábrázolások projektív tartalmainak értelmezése a felnőttekéhez képest viszonylag kevésbé kidolgozott, bár a klinikai gyakorlatban a tesztet rutin-eljárásként alkalmazzák. A hazai kutatók közül elsősorban *Harsányi István* és *G. Donáth Blanka* (1962, 1965, 1978) foglalkozott a gyermekek fa-ábrázolásaival. *Koch* tesztjével kapcsolatban több, azt kiegészítő és módosító variáció jelent meg. Hazánkban *Noszlopi László* (1971) és *Süle Ferenc* (1988) tanulmányai a legjelentősebbek.

A projekció folyamatában ma már nem csak a tudattalan által motivált és módosult formában ki-, vagy rávetített tartalmakat tekintjük, hanem „a személyiség egészének holisztikus leképezését is” (Vass Zoltán 2003). Erre alkalmasak a

rajzvizsgálatok, hiszen a tematikus projektív tesztek megismételhetők, így széleskörűen térképezhetők fel a személyiség pszichodinamikai jellegzetességei. Ezt az elvet és kívánalmat célozza például a Dinamikus Rajzvizsgálat (Hárdi István 2002), vagy a Wartegg-teszt (Wartegg, Ehrig 1939) is.

Hangsúlyozni szeretnénk, hogy egyfelől a projektív technikák - legyen szó felnőttől vagy gyerekről, verbális vagy non-verbális eljárásról - nem csak a tudattalan tartalmakat mobilizálják, hanem a vizsgált személy tudatos szféráját is mélyen érintik, amennyiben számos elemet maga a páciens is átlát, szándékosan alkalmaz, tud és ért. A gyermek által készített, teszt-instrukcióra születő rajzainak ugyanúgy közlő funkciója van, mint bármilyen más, szabad, spontán alkotásának. Másfelől a diagnosztikus munkában alkalmazott projektív eljárások tekintetében teljes mértékben egyetértünk *Vass Zoltán* (2003) megállapításával, amely szerint ezek a tesztek, illetve ezek helytelen alkalmazása adott esetben növelhetik a gyermek feszültség- és szorongásszintjét. Sőt büntudatot, zavart, kifejezetten kínos emocionális élményeket hívhatnak elő. Határozott véleményünk szerint a pszichológiai tesztek csak olyan megfontoltsággal és a pontos diagnózis felállításához szükséges szakmai tudással és adekvációval kell és szabad alkalmazni, mint ahogy egy orvos dönti el, hogy organikus testi megbetegedés kivizsgálása esetén milyen diagnosztikus eszközöket vet be és miért. A tesztvizsgálat ugyanis erőteljes beavatkozás az egyén pszichodinamikai rendszerébe. Ennek várható konzekvenciáit és lehetséges rizikófaktorait előre fel kell mérnünk és kezelni kell tudnunk az esetleges negatív következményeket.

A családrajzok megfigyelési szempontjai

- Meghatározzuk, hogy a rajz általános színvonalra megfelel-e a gyermek életkori átlag-teljesítményének.
- Megnézzük, hogy milyen összefüggésben vannak ábrázolva a családtagok.
- Megfigyeljük az egyes családtagok sorrendjét a rajzolás során és a kész rajz alapján. A két sorrend nem feltétlenül egyezik, hiszen nemritkán tapasztalható, hogy a gyerek rajzolás közben „helyeket ugrik”, de végül szabályos egymásmellettség látható. (A továbbiakban 1989-es közleményemből idézek.)
- A rajzlap felületének felhasználása.
- Az elrendezés térhatása. (Szétesettség, ziláltság, ritmusosság stb.)
- Mekkora a térköz az egyes figurák között.
- A családtagok egymástól való elválasztására utaló vonalak vagy vonalhálózat.
- Kivel kezd és kivel zárja a rajzot.
- Melyik családtagot hányadiknak rajzolja.
- Kit ki mellé, esetleg alá-főlé rajzol.
- Önmaga elhelyezése.
- Méretbeli viszonyok a rajzon belül.

- Ki ki felé fordul, kinek fordít hátat.
- Ki kivel érintkezik.
- Egy-egy családtag különös, jellemző, másoktól megkülönböztető jegyei.
- Ki kire hasonlít a rajzon belül.
- Az egyes alakoknál produkált vonalvezetések közötti különbségek.
- Az egyes figurák arckifejezése.
- A figurák ruházata.
- Mozdulatok.
- Az alakokon egyes testrészek váratlan hiánya, indokolatlan kicsinyítése, vagy felnagyítása.
- Van-e olyan családtag, aki „viccesen” van ábrázolva, valamilyen feltűnő tulajdonság kiemelésével karikatúra-szerűen hat.
- Díszítettség.
- Színezés.
- Esetleges más elemek, például tárgyak ábrázolása.
- Kit hagy le a rajzról.
- A családtagok közötti hierarchia.
- A családtagok és a rajzoló közötti rokon-, illetve ellenszenvet, indulatokat.
- Saját szorongás és agresszió.
- Saját szükségletek, vágyak.
- Önértékelés.
- A családstruktúra a rajzoló szemszögéből nézve.

A fentiekén kívül külön figyelmet szentelünk az esetleges feliratoknak:

- Kit milyen névvel illet.
- Kit hív becenevén.
- Kinek a nevét írja nagy, illetve kis kezdőbetűvel, vagy betűkkel.
- Van-e hiba a feliratokban.
- Milyen színnel, színekkel írja fel a neveket.
- Továbbá rajzolás közben megfigyeljük a gyerek metakommunikációs jelzéseit és verbális megnyilvánulásait.
- A rajz befejeztével explorációt végzünk és közben megfigyeljük, hogy a gyerekek hogyan viszonyul saját rajzához.

A családrajzok leggyakoribb zavarjelei

- Az alak vagy alakok torzítása, inadekvát vonalakkal való túlszűfölvétele.
- Elakadás a rajzolás folyamán, hosszabb szünet tartása két figura között.
- Alak befejezetlensége, esetleg kifejezetten torzó-szerű ábrázolása.
- A gyerek által általában rajzolt testrész hiánya.
- Túlságosan nagy távolság két alak között.

- A családtagok közötti választóvonal a lap teljes hosszában súlyos milieukonfliktusra, a család, vagy a különálló egyén emocionális, intellektuális, vagy fizikai elhatárolódására, szeparációjára utal.
- A sorba rajzolt családtagok közé valamilyen tárgy beiktatása a távolítás jele, amelyet érzelmi problematika hoz létre. A közbeiktatott tárgyat külön is értelmezzük, mert speciális felszólító jellege van.
- Más, kívülálló emberek, a gyerekekkel csak időszakosan találkozó egyének, vagy állatok, esetleg tárgyak családtagnak kijáró helyen való ábrázolása a személy vagy tárgy kitüntetett figyelmére utal, szemben az adekvátan ott következő családtaggal.
- Az alakon belüli jelentős hézagok, például a fej-nyak, vagy törzs-végtagok illesztésénél.
- Feltűnően „csúnyára” rajzolt figura.
- Egy családtagon a külsőségek extrém hangsúlyozása, az öltözék túlszínezése, esetleges túlékszerzése.
- Rendőr, vagy fegyveres őr, katona ábrázolása, ha egyébként annak a családtagnak nem ez a foglalkozása. Ez általában a nagyon erősen tiltó hatalmat, a vele kapcsolatos fantáziák leállítását jelenti.
- Boszorkány ábrázolása a családrajzon általában a gyermek elhárítási küzdelmét jelzi a szigorú, tiltó, kemény, „rossz” anyával szemben.
- Angyalszerű alak ábrázolása a női szereppel, vagy az anyával kapcsolatos szorongás tagadását jelenti.
- Ördögszerű figura rajzolása a férfi-szereptől, vagy az apától való erős szorongás mutatója.
- Saját maga kisbabaként, vagy életkoránál jelentős mértékben infantilisabb alakban való ábrázolása szorongásra és nemi identifikációs zavarra utalhat.
- Egyes alakok túlságos részletezése, vagy cirkalmas túldíszítése.
- Bizonyos családtagokon két-hárommal való több szín alkalmazása, mint a többiekben.
- Fenyegető nagyságú, vagy ilyen mozdulatokat tevő felnőtt alakok durva, esetleg brutális testi és/vagy lelki bánásmódra engednek következtetni.
- Ha a rajzoló saját magát leahagyja és még kérdés formájában sem merül fel, hogy rákerüljön-e a lapra, érzelmi önértékelési problémák meglétét veti fel.
- Ha saját magát összezsugorított, vagy túlméretezett, illetőleg állatszerű alakban ábrázolja, generalizált szorongásra utal.
- Súlyos zavarjel, ha nincs globális családszerkezet és az alakok össze-vissza vannak dobálva.
- Ha a gyermek kereken megtagadja a családrajz készítését és minden gátlásfeloldási kísérletnek ellenáll, az egyértelműen milieukonfliktusra és lelki problémákra utal. Ők akár szorongáskeltőnek is találhatják az instrukciót. *Malchiodi, Cathy A. (2003)* megfigyelései szerint az ellenállást okozhatja a biztonság hiánya; a családdal kapcsolatos negatív érzések; családi titkok el-

árulásától való félelmek; belső konfliktusok az aktuális családi szituációval kapcsolatban; válás, vagy halál esetén bizonytalanok abban, hogy ki kerüljön a rajzra és ki ne; szorongás, gyanakvás, ellenállás a terapeutával kapcsolatban; nagy feladatot ró a gyerekekre a túl népes család lerajzolása; idősebb gyerekek elutasíthatják a feladatot azért, mert tudják, hogy a realitás és a grafikus kivitelezés között óriási különbség van.

- Megfigyeléseim szerint „a gyerek által elrontottnak nyilvánított, áthúzással, vagy átfirkálással jelzett családtag a rajzoló számára kulcsfigura, vele súlyos érzelmi-indulati problémája van. Gondolatban, fantáziában sokat foglalkozik vele, emocionális életében központi szerepet tölt be” (Feuer, 1989). Az elrontásnak további speciális megfigyelési szempontjai vannak.
- Kit ront el.
- Hányszor rontja el.
- Újra rajzolja-e az elrontott figurát, vagy elhagyja.
- Az elrontás következtében honnan hová kerül a figura.
- Mi a különbség az elrontott és a jól sikerült alak között.
- Az utólagos explorációs beszélgetésekben mivel indokolja a rajzoló az áthúzást, szerinte mi volt az a mozzanat, ami lehetetlenné tette számára az eredeti figura befejezését vagy meghagyását.
- *Hajnal Ágnes* (1995) kutatómunkája során feltérképezte egy kiélezett családi krízishelyzetben, a gyermek-elhelyezési perekben készült családrajzok speciálisan megmutatózó probléma-csomópontjait, amelyek mint zavarjelek a következők.
- „A gyermek az egyik vele élő személyt (szülőt, nevelőszülőt, testvért) lehagyja a rajzról, vagy elkülöníti a többi családtagtól.
- A gyermek az öt nevelő szülőt lehagyja a rajzról, és a külön élő szülőt ábrázolja családrajzán.
- A gyermek önmagát elkülöníti a többi családtagtól a rajzán, vagy önmagát lehagyja (vagy kérésre sem rajzolja le).
- Nagyon apró figurákkal ábrázolt család.
- A lapon szét vannak szórva a figurák.
- Kiemelkedően nagy testi méretű személy megjelenése a rajzon.
- Kiemelkedően nagy testrészek (végtagok, szervek) megjelenése a rajzon.
- Testrészek, szervek hiánya az emberábrázolásban, csonkolt figurák.
- Gyakori, hogy a gyermek vágyai szerint ábrázolja a családot, és a rajzban családgyesítést valósít meg.
- Sokszor a gyermek jelenetszerűen is ábrázolja a családi feszültségekre adott saját szorongásos reakcióját.”

A farajok megfigyelési szempontjai

Mivel a gyerekek farajzainak elemzése és értelmezése nincs megfelelően kidolgozva és a szakirodalom is keveset foglalkozik ezzel a speciális témakörrel, megkíséreltük a klinikai gyakorlatban általában alkalmazott megfigyelési szempontokat összegyűjteni.

A gyermekkori farajok leggyakoribb zavarjeleinek ismertetésénél arra törekedtünk, hogy csak a legpregnansabb jegyeket soroljuk fel, ugyanis ezek az ábrázolások bővelkednek olyan széles spektrumú individuális jellemzőkben, amelyeket csak az egész rajz komplex elemzésével, illetve a gyerekek más rajzainak összevetésével lehet és szabad értelmezni. Mégis van azonban néhány olyan kirívó zavarjel, amely bizonyos életkoron túl problémaként merül fel. Ezért ebben a részben a rajzfejlődés-lélektani megállapítások szem előtt tartásával életkori csoportonként közöljük e jellemzőket úgy, hogy az adott fejlődési szakaszban, illetve azt követően tekintjük zavarjelnek. A mellettük megadott értelmezések a szakirodalom, és saját anyagunk több, mint kétezer rajzának vizsgálata alapján a legjellegzetesebbek. Ez természetesen nem vonja kétségbe más jelentések és okok meglétének lehetőségét.

A problémák grafikus kivetülésének feltérképezésénél szándékosan nélkülözzük a presematikus - 4-6 éves - korcsoportot, hiszen itt a grafomotoros érettség óriási egyéni különbségei még részben sem teszik lehetővé általánosítható következtetések levonását.

A fejlődéslélektani ismérvek alapján meghatározzuk, hogy a rajz összértékében megfelel-e a gyermek életkorához mért átlagteljesítménynek.

- A rendelkezésre álló rajzfelület térkihasználása.
- A gyökérszet, vagy arra utaló vonalak, a törzs és a korona megléte.
- A fenti három elem közül melyik a legkidolgozottabb, legdifferenciáltabb megoldású.
- A talajvonal megléte, vagy hiánya.
- Csonkítások, torzítások, roncsolások, deformítások.
- A fa esetleges támasztéka (bot, karó), vagy elkerítése, határozott körülárkólása, vagy más térvédelmi elemek.
- A nyomáserősség és annak változásai a fa különböző régióiban.
- A gyökér, a törzs és a korona egymáshoz viszonyított arányai.
- A fa bármely területen kifut-e a papírról.
- A törzs és az ágak árnyékolása.
- A fa esetleges árnyéka.
- A fa állásának iránya a papírlap jobb és bal széléhez képest.
- A rajz vizuális középpontja.
- A rajz súlypontja.

- A fa típusa: lombos, lombtalan, gyümölcsfa, díszfa, fűzfa, jegenyefa, pálmafa, esetleges absztrakt-, vagy fantáziafa.
- Talaj.
- Törzsalap.
- Gyökér.
- Törzskontúr.
- Kéreg.
- Törzs.
- Korona.
- Ágak.
- Levelek.
- Virágok.
- Gyümölcsök.
- Járulekos elemek: havas faágak, hulló levelek, odú, fészek, madáretető, állatok, létra, fatámaszték stb.
- Természeti táj: égitestek, hegyek, vizek stb.
- Mesterséges táj: épületek, utak stb.
- Mesterséges kiegészítők: padok, játszótéri tartozékok, közlekedési jelek stb.
- Jelenet. Scenikus elemek a fa körül.
- Az egész rajz összerendezettsége, szétesettsége, differenciáltsága stb.
- Színezés.
- A fa és a környezet színeinek összehatása.
- Agresszív vonalvezetési tendenciák.
- Szorongásra utaló jelek.
- Az önértékelés pozitív vagy negatív voltára utaló jelek.
- Saját szükségletekre és vágyakra utaló jelek és jegyek.
- Radírozások, maszatolások.
- A papír feltűnő meggyűrődése, esetleges átszakadása.
- Rajzolás közben tapasztalt verbális és metakommunikatív megnyilvánulások.
- Utólagos exploratív beszélgetés.
- A gyermek viszonyulása saját rajzához.

A farajok leggyakoribb zavarjelei

Az összes korcsoportra jellemző általános zavarjelek:

- A halott fa súlyos frusztrációra, illetve gyászreakcióra utal.
- A megégett, elüszkösödött fa trauma-jegy.
- A vihar, vagy erők hatására kidőlt fa érzelmi frusztráció és pszichés instabilitás jele.
- A kitört, kettéhasadt fa veszteségek és trauma-jele.

- Csonkítások, torzulatok a fa bármely részén a terület szimbolikájával kapcsolatos sérülésre utal.
- A sérült, tépett, csonkolt korona túlterhelés következtében létrejött problémákra céloz.
- Súlyos tartalmi, illetve vonalhiányok, -szakadások a fa bármely régiójában neurotikus tünetképződés jele.
- Az erős aszimmetria a normálistól eltérő pszichés fejlődésre utal.
- Az erős kiboltosulások túlterhelésre és pszichés megbetegedés veszélyére hívják fel a figyelmet.
- Nagyon kis méretű fa esetén én-beszűkítő tendenciákra, problematikus önértékelésre, az én-erők gyenge voltára gondolhatunk. Ugyanakkor a mikromilieu elnyomó tendenciáira is utalhat.
- A túlságosan nagy méret én-kitágításra utaló jegy. Más, szorongásra utaló tartalmakkal együtt a gyerek inadekvát dominanciára való törekvésére, vagy annak meglétére hívja fel a figyelmet.
- Az átlagostól eltérő méret általában a környezettel való manifeszt konfliktus, küzdelem, harc jele.
- Az erős balra dőlés a tudattalan impulzusok feltörését, az interperszonális kapcsolatok problematikus voltát, a környezettől való elfordulást, a regresszió lehetőségét jeleníti meg.
- Az erős jobbra dőlés a környezettel folytatott hatalmi harcok kivételése szokott lenni.

A *kisiskolás kortól* (sematikus szakasz, 6-10 év) fellépő zavarjelek:

- A már elért grafikus fejlettségi szint regrediálása, jelen esetben a farajok egy korábban már meghaladott rajzi állomásra való visszaesése a gyerek problematikus pszichés állapotára utal.
- A fa erősen széli elhelyezése - a lap övezeti szimbólumainak megfelelően - szorongásos tartalmakra, agressziós problémákra, önértékelési zavarokra, a környezethez való negatív viszonyulásra hívhatják fel a figyelmet.
- A fa összképének zűrzavara, a kifejezetten kaotikus, juxtaponált megoldások traumatikus jelzéseként értelmezhetők.
- A túlságosan nagy, erősen besatírozott és üresen tátongó odú traumatikus jegy.
- A törzs és az ágak rendezetlen viszonya a gyerek közvetlen környezetében elfoglalt helyének bizonytalanságát, az elvárt szabályok és viselkedési normák elutasítását, illetve meg nem értését jelenthetik.
- A lapszélről lecsúszó, befejezetlen korona, különösen jegenyefa esetében inadekvát ambíciókra enged következtetni.
- A talaj teljes hiánya talajvesztére utal.
- A túlságosan kiszélesedő törzsalap a megkapaszkodás hiányát és ugyanakkor megélt belső szükségletét fejezi ki.
- Az egydimenziós törzs én-gyengeségi és infantilis jegy.

- A göcsörtös, zilált, beteg törzs ábrázolása arra utal, hogy a gyerek nehezen boldogul az élet gyakorlati kívánalmaival, amely önértékelési válságba sodorhatja.
- Az összekuszált, egymást a növekedésben, fejlődésben megakadályozó ágformációk súlyos emocionális problémákat sejtetnek.
- A kipányvázott sövényfa a gyerek egészséges személyiségfejlődésébe való destruktív beavatkozás következménye.
- Ha a gyerek spontán nem rajzol lombos fát, az érzelmi elfojtások, az emócióktól való félelmek jele.
- A fa környezetébe rajzolt, az egész lapot betöltő nagy táj a rajzoló szabadságigényének korlátozását, az aktuális szituációból való elvágódást és az ezzel járó magányossági érzést juttathatja kifejezésre.

A *prepubertás kortól* (rajzi realizmus szakasza, 10-12 év) fellépő zavarjelek:

- A papírlap elforgatása a környezethez való autisztikus viszonyulás jele lehet, illetve a külső körülmények öntörvényű megváltoztatásának igényét mutathatja meg.
- A gyenge nyomaték a támaszkeresés és az erőtlenség, esetleg az ambíció hiányának jele.
- Ha a fa egyáltalán nem, vagy csak kismértékben hú a valósághoz, az a realitás elfogadásával kapcsolatos zavarokra utal.
- A többszörösen átrajzolt területek, a sűrű térkitöltés a környezettel, esetleg a vizsgálati szituációval, vagy a vizsgálatvezetővel szembeni bizalmatlanság kifejeződése - a fa térszimbolikájának megfelelő értelmezésben.
- A lap felső harmadába rajzolt fa - különösen bal oldali dominancia és igen gyenge nyomaték mellett - az aktuális életnehezség megoldásának reménytelenségét és szorongásos tartalmakat jelenthet. A gyerek passzivitásba vonul és elfordul a külvilágtól. Lehet deprimált hangulat jele is.
- A talaj hiánya az elesettség érzését és a fokozott támaszkeresést fejezi ki.
- A gyökér hiánya, az erre utaló vonalak teljes nélkülözése elfojtásokra, az ösztönkésztetésekkel szembeni ellenállásra utal.
- A gyökérzet csonkítása, túlságosan szabályos elhelyezése kényszeres tendenciákra és szorongásra hívja fel a figyelmet.
- A kaotikusan kusza gyökérzetet a felnőtt férfi-, illetve női szereptől való félelem hozhatja létre.
- A hangsúlyozott föld alatti gyökér az ösztönélet kiegyensúlyozatlanságára utal.
- A hangsúlyozott föld feletti gyökér a megkapaszkodás frusztrációját jelentheti.
- A lapszélre levitt törzs infantilis jegy.
- A túlságosan nagy méretű, erős törzs az énkép és az énídeál nagy távolságát mutatja.
- Ha a törzs lényegesen hosszabb mint a korona, az pszichés infantilizmust rejt lehet.

- A fatörzs lezárása szintén éretlenségi jegy, illetve a gyerekre kirótt kötelezettségek és szabályok negligálását jelenti.
- A törzs árnyékmentes, teljes besatírozása a regresszió jele.
- A kettős törzs, ahol a két függőleges vonalból külön-külön ágrendszer eredezik, az öntudat és az önreflexiós képesség csökkent voltára enged következtetni.
- Az ágrendszerre és az ágakra utaló vonalak teljes hiánya a téri tájékozódás zavarát, illetve bátortalanságot, féltékenységet, gátlásosságot jelezhetnek.
- Az egydimenziós ágak infantilizmusra, de művileg hangsúlyozott szelídségre, álszerénységre is utalhatnak.
- Ha vannak ágak, de azok nem alkotnak szerkezetet, az infantilis szintetizáló-képtelenséget mutathat.
- A főként csőágakat tartalmazó ágszerkezet belső bizonytalanságra, impulzívviszákra, acting out veszélyére hívhatja fel a figyelmet.
- A levelek teljes hiánya a finom szociális érzelmekkel kapcsolatos zavart jelez.
- A túlságosan sok és aprólékosan kidolgozott levelek a külsőségekre való figyelmet és a lényegestől elforduló életvitelt jelenthetnek.
- Ha a lombkorona rajza távol áll a valóságtól, a realitásérzék és a felelősségvállalás problematikája merül fel.
- A nagyon lapos, kifejezetten ellipszis alakú korona a környezeti megterhelések nyomán fellépő belső feszültség kifejezője.
- A fa bármely részén megjelenő hegek és sebesülések aktuális traumatikus élményekre utalnak.

A *pubertás kortól* (jellemző fok szakasza, 12-15 év) fellépő zavarjelek:

- A kifejezetten ferdén álló, vagy problematikusan nőtt fák erős kapcsolati ambivalenciára és a vele járó szorongásra utalnak.
- Ha az erős nyomaték fokozott satírozással és sötétítéssel társul, neurotikus megnyilvánulások lehetségesek.
- Az egész fa túlárnyékolása és túlsötétítése a halvány pszichikus energiák túlkompenzálásaként értékelhetők, illetve a rajzoló nagyon szeretne magabiztos és erős benyomást kelteni.
- A lap alsó szélét érintő talajvonal infantilis jegy.
- Szintén pszichés infantilizmusra utal a fa tövéhez illesztett kis fűcsomó, illetve a törzs legalsó régiójába rajzolt kis leveles ágacska.
- A tűhegyesen záruló ágak érzelem- és indulatvezéreltségre utalnak.
- Az ágak helyenkénti erős kitágítása, majd összeszűkítése pszichés kiegyensúlyozatlanság és emocionális problematikák jele.
- A derékszögű gallyazás retardációs jegy.
- A lomb gomolyagfirkával való betöltése és az ágak hiánya impulzív hevességre, kiszámíthatatlanságra, a konvenciók elleni lázadásra, öntörvényűségre utal.
- A virággal, gyümölcsrel telezsúfolt fa az aktuális helyzetből való mielőbbi megszabadulás vágyát jelenítheti meg.

- Ha a rajzoló nagy tájba helyezi a fát és tárgyakkal, természeti környezettel egészíti ki a rajzot, az érzelemvezéreltséget jelent, illetve az affektív szféra túlsúlyát az intellektus rovására.

A kis, tájszerű jelzés az egocentrikus alappozíció erős maradványára és csökkent empátiás képességre utal.

(Folytatása következik)

OLVASÓI ÉSZREVÉTEL

A Gyógypedagógiai Szemle 2005/1. számában *Meszéna Tamásné és Várnai Rudolfné: A korai fejlesztés története és tapasztalatai Baranyában* c. tanulmányban a szerzők nem említették meg *Csanádi Gabriella*, a pécsi Korai Fejlesztő és Integrációs Központ egyik alapítójának a nevét.

Csanádi Gabriella pedig nem csupán az egyik alapító volt, hanem

- hat éven át vezette megválasztott igazgatóként, kiváló szakmaisággal az intézetet;
- követendő és úttörő manageri tevékenységével támogatókat szerzett a korai fejlesztés ügyének (eszmeit és anyagit egyaránt);
- az intézetben tevékenykedő szakemberek és eredmények nyomán hasonló központok jöttek létre szerte az országban;
- törvény született - az ott zajló munkának is köszönhetően - arról, hogy alanyi jogon járjon a korai fejlesztés a rászorulóknak;
- megszervezett és lebonyolított négy, közel ezer főt vonzó szakmai konferenciát (amely azóta is hagyomány, igaz, kisebb mértékű látogatottsággal), ezáltal nem csak a szakmán belül és a szakmák között ápolta a jó együttműködést, hanem fontos fórumot teremtett a tájékoztatásra is;
- elérte, hogy a média „jobbik fele” felfigyeljen a témára, ami a nagyközönség számára az ÜGY létezésének információját jelentette, felkeltve a törvényhozók figyelmét is a megoldandó problémák sürgősségére;
- tankönyvet írt és szerkesztett a témában, amely a második kiadáson túl van és tananyag (a cikk végén a könyv címe és a kiadó megjelenik a szerkesztő/szerző neve nélkül).

Tózsér Attila
Budapest
Csalogány u. 34/b
1015

Bűntudati anyagok (beszélgetések dadogók szüleivel)

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 2004. szeptember 7.)

A szerző 1980 és 1994 között 250 családot látogatott meg. A dolgozat az ennek során szerzett tapasztalatokról számol be. A dolgozat nem erősíti meg azt a szakirodalmi véleményt, amely szerint a dadogó gyermekek szüleinek általános érvényű bűntudata lenne a dadogás kifejlődéséért.

Kulcsszó: bűntudat

Bevezetés

A bűntudat annak tudata, hogy valami helytelen dologról, rosszról, hibáról mi tehetünk. Lélektanilag a bűntudat az egyén saját normasértése következtében jön létre. Így a bűntudat és normasértés nem választhatók el egymástól, mert egy folyamat két fokozatáról van szó. A kérdést dolgozatunk ennek megfelelően tárgyalja.

A bűntudat tényének vizsgálatával együtt kerestük a dadogók szüleire jellemző, a kultúránkban a viselkedés napi szabályozottságát, rendszerét, a normailleszkedést képviselő tulajdonságokat is. Ezzel szándékunk az volt, hogy adatokat kapjunk arra vonatkozóan, hogy a dadogók szülei magatartásukban mennyire normasértők. A logopédiai szakirodalom megállapításai között szerepel, hogy a dadogó gyermekek szüleinek (főleg az édesanyáknak) bűntudatuk van gyermekükkel szemben: a szülők felelősnek érzik magukat azért, hogy a dadogás kialakulhatott. Az általánosító megállapítással kapcsolatos fenntartásainkat, melyeket kezelési munkánk során szereztünk, a családlátogatás során megerősítve láttuk, ugyanis a szülők többsége azt mondta, hogy nem érez bűntudatot a jelenség létrejöttéért. Ezért szándékunk az, hogy megtudjuk a szülőknek milyen számban kapcsolódnak a dadogó személyéhez bűntudati anyagok. A kérdés azért is érdemel figyelmet, mert ez segít tisztázni az egyik kóroki tényező beválthatóságát. Ha a megállapítás nem bizonyítható egyértelműen, akkor ez is csak egy lehetőség a többi, más a dadogás tünetegyüttesét előidéző lehetőség között (a szép számban ismert kóroki tényezők ugyanis csak egy-egy vonatkozásban, összefüggésben kapnak jelentést, elég kevés a ténylegesen beváltható ok-okozati kapcsolat).

A bűn, a bűntudat fogalma a különböző kultúrákban

a.) A bűn fogalma a görög kultúrában

A görög kultúrában a kereszténység felvétele előtt a bűn fogalmára nem volt szó, csak később, amikor a kereszténységet felvették. A bűn jelölésére a következő fogalmak szolgáltak:

Hamar téma: Elsősorban a drámákban volt megtalálható, jelentése a tragikus vétés, amit a főhős követ el és a dráma végén a kedvezőtlen kimenetel ennek a hibás tettnek, felismerésnek következménye (Szophoklesz: Antigoné).

- Adikia: Ez az emberi közmegegyezés alapján létrehozott írott törvénnyel szemben való fellépést jelentette.
- Asebia: Azt jelenti, hogy valaki az Isten jelenlétében nem úgy viselkedik, mint ahogyan kell. Nem lép vissza, nem retten vissza Istennek a nagyságától, nem tanúsít kellő hódolatot, nem tiszteli az Istent. Ez a tisztelet kijárt az uralkodónak is abban az időben, ill. mindenkinek aki valamilyen módon előjáró vagy följebbvaló volt.
- Kakia: Arisztotelész szerint minden irodalmi alkotás célja az, hogy cselekedeteket ábrázoljon, mégpedig emberi cselekedeteket. Ha az emberi cselekedeteket ábrázoljuk, akkor "ethoszt", egy lelki alkatot, egy lelki tartást, egy erkölcsi habitust ábrázolunk. Ez az "ethosz" lehet jó meg rossz is. Ha jó, akkor "áreté", azaz erény, ha rossz, akkor "kakia", azaz hitványság. Tehát itt egy erkölcsi fogalomról van szó, egy un. központi érték körül elrendezett rendszerrel, aminek az ember meg kell, hogy feleljen. Ha nem, akkor rosszat csinál.
- Hübrisz: Az ember számára ki van jelölve egy határ. Az embernek ilyen lehet a sorsa, eddig elmehet, ennyi szerencséje lehet, ez megilleti őt stb. Ami ezen a határon túl van, az már az Istent illeti meg. Tehát aki "hübrisz" vétkében marasztalható el, az túllépte az ember és az Isten számára megállapított határt és az Istenek területére tévedt. A "hübrisz" egy érzés kíséretében jelenik meg, az ember megérzi, hogy ez már sok, ez nem illeti meg, ezt nem lehet büntetlenül csinálni. A görögök számára ez volt a legsúlyosabb vétek, a legsúlyosabb rossz, amit mindenképpen el kellett kerülni.

b.) A bűn fogalma az iszlám kultúrkörben

A jogi szemléletű többség felfogása: A Korán az törvény, így az egyben jogi kinyilatkoztatás. A Koránban azonban nem található meg az élet minden problémájára előírás, ezért szerepet kap még az un. prófétai hagyomány is a "szunna".

A racionális teológusok nézetei: Az Istentől származó ember tetteiért önmaga felelős. Az isteni döntés értelmében ezért vagy megbüntetik vagy jutalmat kap.

Így az ember üdvözülni vagy elkárhozik. Tehát az ember saját tetteivel éri el, hogy a paradicsomba vagy a pokolba kerül.

A szufi irányzat: A tanítás szerint az embernek az a dolga a földön, hogy tudást szerezzen. Ez lehet tanulás, de lehet erkölcsi javulás is. Mindkettőben addig kell eljutni, amíg Isten közvetlenül ki nem nyilatkoztatja számára az igazságot. Ezzel az Isten közelébe jutunk. Így az Isten és az ember között függőség alakul ki és ennek a megtagadása bűn.

c.) A keresztényi felfogás a bűnről, a bűntudatról

A keresztény tanítás szerint Isten lelkiismeretében és lelkiismerete által ítéli meg az embert. Bűne az, ha az isteni ítélet igazságos elismerését nem fogadja el: annak beismerése, hogy bűneivel tulajdon mivoltát, alkotójától való létbeli függőségét és létbeli hozzátartozását, s az ebből származó etikai elkötelezettségét tagadta meg. Ezért azzal küszködik, hogy tudatosan benne: olyan léthelyzetet teremtett magának, amely ellene mond léte értelmének és rendeltetésének. A bűntudat tehát egyfelől Isten és az isteni törvény felismerésének tényéből, másfelől a felismert tény gyakorlati elismerésének és követelményei teljesítésének hiányából adódnak.

E rövid áttekintésből az látható, hogy minden kor, minden eszmerendszer valamilyen normát állított fel az ember számára, amihez való viszonyában jelölte ki a bűnt. A bűn tudata is ezen a síkon jelentkezik, mint az egyéni lét, tett normasértő élménye.

A vizsgálat körülményei

A vizsgálatokat 1980. és 1994. közötti időben végeztük, az ezen időszakban általunk kezelt dadogók családjánál. Ennek során 250 családot látogattunk meg és az 500 szülővel külön-külön, több alkalommal beszélgetéssorozatot folytattunk (egy-egy alkalom 2-3 órás volt).

A vizsgálatba kerülés feltétele az volt, hogy un. működő családról legyen szó, ahol a szülők közös akarat háttérén élve működtetik a családi életközösséget (váló, különvált, vagy un. nyílt családok nem kerültek be a vizsgálatba).

Mivel a kezelték több évig jártak a dolgozat írójához, a személyes jó kapcsolat adott volt a családlátogatások során felmerülő kérdések megbeszéléséhez. Ennek bizonyítéka, hogy visszautasító, a kérdések elől való kitérés egyetlen esetben sem volt.

A találkozások nem terápiás beszélgetések voltak, hanem meghitt feltárulkozás a személyes élet tudatos történéseiről (természetesen a dolgozat írója a beszélgetés irányításában szakmai szándékait érvényesítette, azaz a számára fontos kérdéseket többször is érintette és készítő kérdésekkel járta, járatta azokat körbe).

A szülők a beszélgetések szakmai céljáról, a tudományos feldolgozás szándékáról tudtak.

A vizsgált szülők adatai: nők életkora 23 és 41 év között, a férfiaké 22 és 53 év között volt. Az iskolai végzettség a nőknél: 58 felsőfokú, a többi középfokú végzettségű volt (a csak általános iskolát végzettek száma 9 volt). A férfiak iskolai végzettsége 124 felsőfokú, a többi középfokú végzettségű volt (a csak általános iskolát végzettek száma 4 volt).

A büntudatra és normasértésre vonatkozó adatok gyűjtése

A szülőknél tett látogatásaink során ezen adatokat a következő módon ismertük meg:

- Ha maga a szülő mondta, nevezte meg, egy gondolatsor lezárásaként vagy végén, valamint társításként.
- Egy gondolatsor végén, amikor úgy ítéltük meg, hogy itt büntudatról van szó, akkor mi kérdeztünk rá.
- Olyan közvetett, terelt kérdések felvetésével, melyek várhatóan a büntudat felbukkanását valószínűsítették.

Tehát a szülőkkal folytatott beszélgetések során, mindkét témáról, csak a magától felbukkanó anyagokat gyűjtöttük, figyeltük meg, s nem a hívó kérdésekre kapott válaszok, felszólítások eredményeként.

Amikor a normasértés anyaga és a büntudati anyag megfogalmazódott, akkor annak létrejöttét, kialakulásának folyamatát a szülőkkal elmondattuk. Így határoltuk be és kaptuk meg a normasértés - büntudat működéségységet.

Mivel a családlátogatásunk egy házaspárnál általában 2-3 alkalmat jelentettek (egy-egy alkalom között több nap is eltelt), így a beszélgetések témája elsősorban a jelen időszakra vonatkozott. Természetesen ebbe beleszövődtek korábbi, múltbeli történések, események is. Főleg olyanok, amelyek nem megoldott kérdésként szerepeltek a szülők életében, vagy amelyeknek kapcsolata volt a közeli időszakkal.

Vizsgálati adatok bemutatása

A büntudati anyag az egyén normasértésének következtében jön létre. A szülők a büntudati anyag feltárásakor annak háttérét, a normasértés eredetét is elmondták. Mivel ezeknek a részletezett tárgyalása nem egyezik a dolgozat céljával, így azokat dolgozatunk nem veszi figyelembe.

A családlátogatásainkon tapasztalt, majd tematikusan rendezett és így jellemző normasértések a következők voltak (a sorrendnek nincs jelentősége):

- A családon belüli napirendet nem tartják be (felborul a rend).
- Lustaságra hajlamosak (dolgok, ügyek maradnak el).
- Döntéseket nem időben hozták meg (halogatás, nehezen döntenek).

- Munkahelyükön „kihagynak” (nem figyelnek folyamatosan a munkájukra).
- Családban, munkahelyen magatartásuk nem következetes.
- Ígéretekről elfeledkeznek (magyarázkodni kell).
- „Életelőnyöket fogadnak el” (ajándék, kedvesség, lekötelezettség).
- Véleményüket gyakran változtatják (hangulatmotivált).
- Szellemi- fizikai teljesítményeikben nem kitartóak.
- Közúti forgalomban a szabályokat nem tartják be (ezeknek következménye is van).
- Barátságaikat nem ápolják.
- Gyakran változtatnak munkahelyet.
- A mindenkori előjáróikkal szemben vitatkozóak.
- Titkot nem tudnak őrizni.
- Hamar ítéelkeznek.
- Befolyásolhatóak.
- Környezetükre nem vigyáznak (rongálás, szemtelés).
- Elővigyázatosság nélkül fogadnak bizalmukba ismeretleneket.
- Saját tulajdonságaikkal másokat terhelnek.
- A „hír” terjesztésében cselekvő résztvevők.
- Közösségi munkában nem szeretnek résztvenni.
- Az életben nem szeretnek „sorbanállni”.
- Gyermekikkel többet kellene foglalkozni (a dadogó és nem dadogó gyerekeket együtt vettük).
- A házaspárok nem figyelnek eleget egymásra.
- A dolgaik általában a „körmükre égnek” (előrevételezés nincs).
- Napi vagy hosszabb távú tervet nem készítenek.
- Előírásokat, szabályokat nem szeretik (nem is tartják be, ha lehetséges, helyette inkább saját „elgondolásaikat” választják).
- Testvéreikkel gyakran vannak haragban.
- Lakóhelyükön több emberrel vannak rossz viszonyban.
- Üzletekben, vásárláskor sokszor kerülnek vitába az eladókkal, vevőkkel.
- Testi-lelki panaszaiikkal nem foglalkoznak.

A családlátogatások során meglátogatott szülőktől (házaspároktól) összesen 1936 önálló bűntudati anyagot kaptunk. Ezek megoszlása: az édesanyáktól 1106-ot, az édesapáktól 830-at kaptunk. A bűntudati anyagot a bennük foglalt megjelenő tartalmi azonosságok szerint csoportokba rendeztük. Ennek során négy csoportot kaptunk (család, munkahely, barát-rokonság, „valaki”). Az alábbiakban ezt az anyagot mutatjuk be táblázatunkban (az 1. táblázaton az összes anyag, a 2-on az összes adatból kiemelve csak a család szerepel).

Az összes büntudati anyag megoszlás szerinti bemutatása – 1. ábra

Tartalmi irányultság	Édesanyák	Édesapák
Család	624	316
Munkahely	366	404
Barát-rokonság	70	74
“Valaki”	46	36
Összesen:	1106	830

A családra vonatkozó büntudati adat szereplői – 2. ábra

Tartalmi irányultság	Édesanyák	Édesapák
Házaspárok egymás irányában	295	143
Gyermekre	246	109
Szülőkre (szülők-szülei)	24	26
Dadogóra	59	38
Összesen:	624	316

Összefoglalás

Az összes anyag megoszlását nézve az állapítható meg (1. ábra), hogy az édesanyáknak a legtöbb büntudati anyagot a család-munkahely (624-366), az édesapáknak a munkahely-család adja (404-316).

A barátokra, rokonokra, a „valaki”-re vonatkozó adatok alacsony számban szerepelnek, ez kifejezi az érintkezés minőségét és gyakoriságát (az adatot az indokolja, hogy ez a büntudati anyag nem kap megerősítést, mivel a résztvevőket nem zárt formális tér veszi körül).

A csak a családra vonatkozó büntudati adat tartalmi irányultságát nézve az állapítható meg (2. ábra), hogy a feleségeknek több büntudati anyaga van a férjeikkel szemben, mint fordítva (295-143). Továbbá a 250 családban összesen 204 nem beszédhibás testvér volt, s ezekre 246-109 büntudati anyag jutott, míg a 250 dadogó gyermekre 59-38 (mindkét helyen az édesanyák szerepeltek első helyen).

Következtetések

A büntudati anyagok irányultsága és tagoltsága követi azokat az élettereket, ahol a szülők életüket élik. A színterek egybeesnek azzal a társadalmi szerepvállalással, amit a nők és a férfiak kultúránkban gyakorolnak.

Az édesanyáknak a családdal és a munkahellyel kapcsolatos nagy számú büntudata arra utal, hogy ők e két helyen erős elvárások között élnek és ezeknek a teljesítésében elégtelenségi érzéseik vannak. Terheli a helyzetet az is, hogy jelentős különbséget találunk ha a házaspárok adatait egymással szembesítjük: az édesanyák és édesapák önmaguk is normasértések-büntudat között élnek. Ezek az adatok a dadogó gyermekek családjának magas indulatszintjét bizonyítják.

A nők, egy kivételtől eltekintve, mindenhol több büntudati adatot mutattak, mint a férfiak. Úgy látszik, hogy az édesanyákban erősebb a büntudati képződés, mint az édesapákban. Ezt elsősorban nem alkati kérdésnek gondoljuk, hanem inkább a sok szerepből (anya, család, munkahely) adódó leterheltség következményének.

A dadogó gyermekekkel kapcsolatos kevés számú büntudati adat, a szülőkkel való értelmezéssel együtt azt jelenti, hogy ők a gyermek panaszainak befolyásolására tőlük telhetően mindent megtettek, bennük sem az előidőzésben, sem annak fenntartásában ezért büntudati felelősség nincs (természetesen utólagos elemzéssel ráébredhetők a nem helyes megoldásokra, de ez nem változtat a tényen, hogy a tünetek kialakulása idején büntudat nem élt a szülőknél). Büntudata a dadogóval szemben a 250 házaspárnál csak 59 édesanyának és 38 édesapának van.

Dolgozatunk tehát nem erősíti meg azt a szakirodalmi megállapítást, amely szerint a dadogó gyermekek szüleinek általános érvényű büntudata lenne a jelenség létrejöttéért, fennmaradásáért. Vizsgálati, családlátogatási és kezelői tapasztalatunk alapján a kérdésről véleményünk a következő.

Vannak olyan tulajdonságú édesanyák (mert főleg róluk van szó), akiknek alapvetően, az élet legtöbb helyzetében (tehát nem csak a dadogóval szemben), hosszabb-rövidebb időszakban önértékelési, megítélési, bizonytalansági nehézségeik vannak, amit a gyermek létéből adódó fokozott felelősség felerősít. Ezzel elkezdődik egy erős "megfelelni a feladatoknak" folyamat. A szülő önmagának és az elvárásoknak, a normáknak szeretne, de nem tud maradéktalanul megfelelni: megjelenik a normasértés és annak lelki vetülete a büntudat. A gyermek (a dadogó) ennek az interakciós folyamatnak lesz a szereplője, ebbe az élettérbe születik bele, s a szociális tanulás során sajátítja el, éli át e szülői hatásokat, vagy a szülői tulajdonságok a gyermekben lévő hajlamot erősítik fel. Tehát a szülői magatartás egésze egy lehetőség a dadogás létrejöttének feltétel együtteséhez, amiben a büntudati elem önálló, általános tünetkiváltó szerepe nem nyert igazolást (figyelmet érdemel az az adat, hogy ez a szülői magatartás veszi körül a többi testvért is, akiknél aztán nem alakul ki a dadogás).

A szülőktől kapott normasértő adatok széles sávban fogják át a családot és a munkahelyet. Elmondható, hogy a dadogó gyermekek szülei gyakori normasértők. A gyermekkel foglalkozó kevés büntudati anyag arra utal, hogy a nevelés a szülői norma szerint történik, az elvárás és a megvalósulás egyensúlyban van, így itt gyakori normasértésről nem beszélhetünk. Természetesen a szülői maga-

tartás palettáján nem csak normasértő, hanem normailleszkedő tulajdonságok is vannak, amelyek a napi szülői hatásban szintén jelen vannak. Ezek együttesen jelenítik meg egy család nevelési normáit.

A lelkiismereti önvizsgálat rendszeres végzése és a büntudati képződés között összefüggés van. A lelkiismereti önvizsgálat folyamatos végzése a viselkedés tudatosságát, önállóságát segíti, ami által csökken a magatartás normasértése, így kisebb az esély a büntudati képződésre.

Az ember életében az nem lényeges, hogy mit, mennyit birtokolunk, hanem az amik vagyunk. De annak felismeréséhez, hogy mik vagyunk, ismeretet kell szereznünk arról, amit önmagunkban birtokolunk. Mert amit nem látunk magunkban, azt rajtunk kívül sem látjuk.

Irodalom

MARÓTH MIKLÓS (1995): *A bűn fogalma a görög és az iszlám kultúrában*. In: Dobogókői tanulmányi napok, II. Manréza, október 13–15. (Szerk.: Dr. Horváth Szabó Katalin) Katolikus Pszichológusok Baráti Köre, Faludi Ferenc Akadémia, 1996, p. 133–139.

A szerző címe:

Tárnok
2461
Zrínyi u. 57/b

Tanítók tapasztalatai a vak gyermekek integrációjáról

SCHIFFER CSILLA

(Közlésre érkezett: 2004. december 29.)

Az együttnevelés hazánkban már minden speciális nevelési szükségletű tanuló-csoportot érint, közülük a vak tanulókat is már legalább egy évtizede. A vak fiatalok középiskolai szintű integrált nevelése mindig is létező jelenség volt. A felső tagozatos vak diákok is tanulhattak látókkal együtt megsegítés nélkül akár korábban is, mint ahogy megkezdődött az integrált nevelésük gyógypedagógiai megsegítése 1993-ban (Brumbauer 1995, Földiné 1994). Ekkor már óvodai integráció is működött, így a látó és vak gyermekek alsó tagozaton történő együttnevelése alakult ki legkésőbb, 1995-től. Ennek oka az lehet, hogy ez az a korosztály, amelynek nevelése a leginkább speciális és amely a legintenzívebb gyógypedagógiai megsegítést igényli.

A súlyos fokban látássérült tanulók integrációja az Amerikai Egyesült Államokban a XX. század közepén vett nagyobb lendületet, mivel a koraszülöttség és két súlyos rubeola-járvány következtében hirtelen megnőtt a látássérült gyermekek száma és a speciális iskoláztatás mellett az integráció is gyakorlattá vált (Gunilla, S. In. Csányi 1993 82). Egy itt végzett széleskörű összehasonlító vizsgálat alapján megállapították, *hogy az integráltan tanuló látássérült gyermekek szociális kompetenciája, beilleszkedése nem különbözött sem a látó gyermekekétől, sem pedig a speciális iskolában tanuló társaikétól. Az osztályba való beilleszkedésük leginkább intelligenciájuktól és iskolai teljesímenyüktől függött, amely utóbbi nem maradt el a speciális iskolában tanuló társaikétől. Akiket utazótanár is segített, azoknak a tanulóknak jobb volt a szociometriai státusza* (Schindele 1977, 1978). Németországban - helyi kezdeményezések mellett - ez a vizsgálat nyitotta meg az elemi iskolák kapuit a látássérült tanulók előtt.

Az integrált nevelést segítő gyógypedagógiai tanácsadás kulcskérdéseit Drave tárta fel mennyiségi és minőségi tartalomanalízis segítségével (1990), ezzel

azonban le is zárult az integrált nevelés tudományos igazolásának időszaka. Nem a „miért“, inkább a „hogyan“ kérdése foglalkoztatta a kutatókat (Csocsán 1998). Ebben az időszakban váltak rendkívül gyakorivá a gyakorlati tapasztalatokat, a megvalósítás lehetőségeit egy-egy tanuló történetén keresztül bemutató esettanulmányok (Drave 1989, Köffler 1995, Schlegel 1995, Földiné-Kiss 1995 In. Perlusz (szerk.), Drave-Wißmann 1997, Schiffer 2001).

Az esettanulmányok mennyisége miatt ezek másodelemzése is szükségessé vált, ezt azonban lehetetlenné teszi az a tény, hogy a leírások szerzői között előfordulnak gyógypedagógusok, tanítók, iskolaigazgatók, sőt szülők, látássérült tanulók, és látó osztálytársak is, akik nagyon különböző szempontokat hangsúlyoznak, vagyis a tanulmányok egymással nem összevethetők (Walthes 1998).

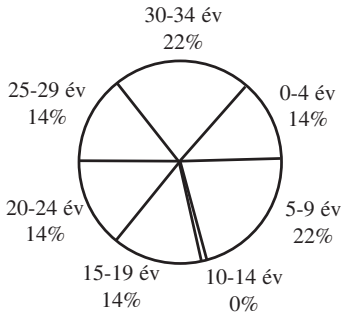
A vakág előfordulási gyakorisága rendkívül alacsony, mindössze 2 ezrelék, ezért a speciális nevelési szükségletű tanulók minden csoportját vizsgálva, csak 1-1 vak tanulóval találkozhat a kutató (pl. Salné – Kőpatakiné 2001). A vak és látó gyermekek együttneveléséről átfogó képet csak az erre fókuszáló kutatások nyújthatnak. Az alábbi vizsgálat a vak gyermekek alsó tagozaton történő integrált nevelése első 5 évének eredményeit, nehézségeit és sikereit tárja fel. A kutatás célja a hazai, az általános iskola alsó tagozatán integráltan tanított, súlyos fokban látássérült gyermekeket tanítók tevékenységének, célkitűzéseinek, módszereinek, az általuk alkalmazott munkaformák, azok változásainak, továbbá felkészülésük és a gyógypedagógusokkal való együttműködésük jellemzőinek feltárása.

A populáció

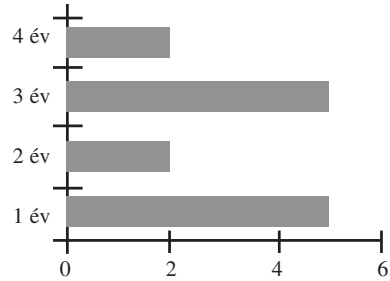
A kutatás a súlyos fokban látássérült gyermekeket látó gyermekekkel együtt nevelő tanítók között folyt. Ők azok, akikkel a szakirodalom eddig a legkevésbé foglalkozott, holott egyre nagyobb számban vesznek részt a vak és aliglátó gyermekek nevelésében és a gyakorlati feladatok nagy része az integrált nevelés során az ő vállukon nyugszik. Mivel 1995-től segíti a gyógypedagógia a vak tanulók alsó tagozatos integrációját és ezen vizsgálat az 1999/2000-es tanév során történt, az ebben résztvevő gyermekek közül a legidősebb így ötödikes volt.

16 súlyos fokban látássérült gyermek, 8 lány és 8 fiú vett részt addig integrált nevelésben az alsó tagozaton. Ez a szám meglehetősen alacsonynak tűnhet, de az alsó tagozatos vak gyermekek mintegy 20%-a volt. Ez az arány 2004-re 26%-ra emelkedett.

A vak gyermeket integráltan tanítók teljes populációját érintette a vizsgálat, 15 tanítót. Közülük 14-en válaszoltak a kérdésekre, 12 tanítónő és 2 tanító. Kétszer fordult elő, hogy egy vak kisiskolást több tanító is tanított az évek során, 3 esetben pedig egy tanító egyszerre két vak gyermeket is befogadott az osztályába. Nagy tanítási tapasztalattal rendelkező tanítók vállalták el a vak gyermekek integrált nevelését. (1. ábra)



1. ábra: A tanítók tanítási gyakorlatának időtartama

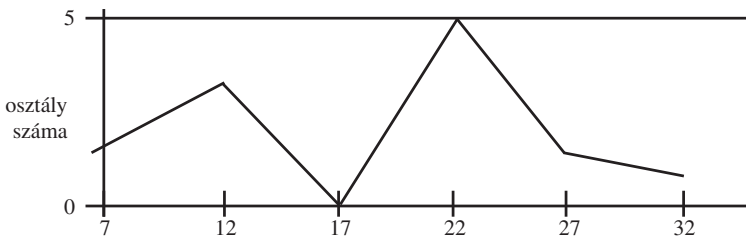


2. ábra: A tanítók részvétele az integrációban

A tanítók rövid időn keresztül, mindössze átlagosan 2-3 éven át tanítottak vak gyermekeket (2. ábra). Korábban közülük senkinek nem volt látássérült tanítványa. Az integrált osztályokba más, a tanítók által „problémásnak” tartott gyermek is járt 6 esetben, akik között egészségkárosodás, mozgáskoordinációs problémák, dadogás, hiperaktivitás fordult elő. 3 tanítónak volt már korábbi tapasztalata hallássérült, mozgássérült, diszlexiás, „MCD-s” és értelmi fogyatékos tanulókkal.

Az alsó tagozatos vak tanulók integrációja 13 iskolát érintett 2000-ig hazánkban, melyek közül csupán 1 van a fővárosban, 1 megyeszékhelyen, 3 városban és 8 községben. Az iskolák közül mindössze egy alapítványi fenntartású, a többi önkormányzati. Két nemzetiségi iskolát, egy alternatív iskolát, egy kisegítő iskolát (ahol tanulásban akadályozott vak tanuló tanult) és egy ének-zene tagozatos iskolát találhatunk közöttük. Két osztály működött ÉKP (Értékközvetítő és Készségfejlesztő Program, Zsolnai módszer) szerint. A vidéki iskolák közül négy összevont osztályban tanította a látássérült tanulót. Egy nagyvárosi iskola több osztályába is befogad vak tanulókat, amellyel közelít az inkluzivitáshoz.

A vakok általános iskolájában kezdte meg *tanulmányait* 3 tanuló és 2. ill. 3. osztálytól jár a helyi iskolába. Két tanuló látott még első osztályban és később, 2.



3. ábra: A vak tanulókat alsó tagozaton befogadó osztályok létszámának előfordulási gyakorisága

ill. 4. osztálytól tanult gyógypedagógiai segítséggel, ugyanott. Az alsó tagozat teljes időtartamában 11 tanuló tanult látókkal együtt.

Az integrált osztálylétszám 7-32 közötti volt, amelynek mediánja: 21. (3. ábra). Az osztályok felének létszáma tehát magasnak értékelhető, hiszen alsó tagozaton egy vak tanuló befogadása esetén 18-20 főben maximalizálódik a csoportlétszám a közoktatási törvényünk szerint.

A kutatás módszerei

Az előzetes vizsgálat során egy tanító és két, a vakok iskolájában dolgozó és alsó tagozatos integrációval foglalkozó gyógypedagógus töltötte ki próbaképpen ill. véleményezte az általam kidolgozott kérdőívet. A visszaérkezés adatai (14 érintett tanító válaszolt a megkeresésemre a 15-ből) azt mutatják számomra, amelyre egy kísérőlevélben egy tanító utalt is, hogy azok a tanítók, akik vállalkoznak az integrációra, nyitottabbak és aktívabbak a többieknél és az együttműködésükre, segítségükre lehet számítani.

A kérdőívben nyitott kérdések, egyszeres és többszörös választás és ötfokú skálák szerepeltek és gyakori volt a válaszok indoklása. A feldolgozó módszerek során középérték, gyakoriság, szórás és szignifikancia vizsgálatok találhatók.

A kérdőívek összeállítását és kiértékelését segítette, hogy az együttnevelés eseteinek nagyobb részébe már korábban is bepillantást nyerhettem. Jónéhány esetben volt személyes kapcsolatam is az egyes tanítókkal, ismertem az érintett gyermekeket, gyógypedagógusokat vagy szülőket. A helyzetek megértésére törekedtem elsősorban.

Eredmények

A kérdőíves kikérdezés eredményeit a tanítók felkészülésének, tanítási céljaik, a tanítási módszerek és az érintett szülőkkal és gyógypedagógusokkal való együttműködésük tükrében vizsgálom meg. Az eredmények bemutatása mellett összehasonlító vizsgálatokat is végeztem az egyes eredmények összefüggéseinek megértése érdekében.

Felkészülés

Az integrált nevelés igényéről a tanítók egy része több éve tudott, bár volt akinek kis idő, pl. egy nap állt mindössze rendelkezésére a tanév megkezdése előtt, hogy felkészüljön rá. Átlagosan azonban fél évvel előtte értesültek róla.

Akik egy évvel korábban megtudták, hogy az osztályukba vak tanuló érkezik, azok mindannyian elégedettek voltak a felkészülési idővel. Akik részben voltak

vele elégedettek, azok intenzíven 3 hónapot, de többnyire legalább fél évet javasoltak a felkészülésre. Ez alapján a 14 tanító közül csupán 5-en kezdhették biztonsággal, felkészülten a tanévet!

A felkészülés folyamatában leginkább a szakirodalomra támaszkodtak a tanítók (11-en). Valószínű, hogy ez minden más felkészülési formánál sokkal könnyebben elérhető számukra. A szülőkkel való beszélgetéseket 10-en emelték ki, mindössze 7-en konzultáltak gyógypedagógusokkal és a 14 tanítóból 6 vett részt nyílt napon a vakok iskolájában, tehát még a tanítók fele sem. Tanfolyamon ill. továbbképzésen mindössze 5 tanító vett részt és ugyanennyien tartották fontosnak, hogy alaposabban megismerjék a látássérült gyermeket a tanévkezdés előtt. 3 tanító hospitált más integrált osztályban, és hárman mentek el családlátogatásra az érintett család(ok)hoz. Előfordult az is, hogy a tanító jövőendő kisiskolásának óvodai csoportjában hospitált vagy közös kiránduláson vett részt.

A tanítók azonban nem vették fel a kapcsolatot hasonló helyzetben lévő kollegáikkal, nem jutott el hozzájuk olyan videófilm, amelyen integrált oktatási gyakorlatot megfigyelhetek volna és senki sem készülhetett fel erre még minimális szinten sem a tanítóképzés keretein belül.

Egy-egy tanító csupán néhány évig részese a vak gyermekek integrációjának, így gyors felkészítést igényel, tapasztalatai kamatoztatására hosszú távon nincs lehetősége. Könnyen hozzáférhető és részletesen kidolgozott szakirodalomra van szükség egy ilyen helyzetben, hiszen a válaszok alapján ez a legnépszerűbb és leginkább elérhető felkészülési mód. Az integrációt segítő gyógypedagógusok, gyógypedagógiai központok szerepéhez a gyors és koncentrált felkészülés segítésének, azok megszervezésének is hozzá kell tartoznia.

A felkészülés tartalmát tekintve a legfontosabbnak a Braille írás olvasását és az abakusz használatának megtanulását tartották a tanítók, bár a 14 tanítóból csak 7 számolt be arról, hogy ezeket tudja. A pontírást, a vakok pszichológiájának elemeit és a speciális eszközök használatát kellett megtanulniuk, ezeket 6-6 tanító hangsúlyozta. A tanuló alaposabb megismerését és a vakok iskolája tantervének figyelembevételét 5-en emelték ki. 4 tanító tanulta meg a vak emberek kísérésének technikáit, hárman foglalkoztak a vak gyermekek tanításának módszertani kérdéseivel és a feladatok adaptálásának módjával. A szemléltető ábrák és feladatlapok készítésével 2 tanító ismerkedett meg. Egy tanító külön kiemelte a „testnevelés órák technikai módszereit”, mint amelyek elsajátítására szükség lenne.

Mindezekből kitűnik, hogy a tanítók felkészülése nagyon hiányos, nem véletlen, hogy ők maguk is elégedetlenek vele. Ennek hatékonyabb előkészítése általánosan a tanárképzés és továbbképzés, folyamatos megsegítése az egyedi, konkrét esetben a tanítókkal kapcsolatban álló gyógypedagógusok, gyógypedagógiai központok kiemelt feladata.

Célok

A tanítók *személyes célként* elsősorban a segíteni akarást jelölték meg (10). 7 tanító szakmai kihívásnak tartotta az integrációt, vagyis a tanítók fele, akik közül egy tanítónő kiemelte, hogy pedagógiai pályája csúcsának tekinti ezt! Személyes ismeretség okán vállalta az integrált nevelést 4 tanító. Egy kislányt az édesanyja tanít az iskolában, két tanító viszont arról számolt be, hogy nem kérdezték meg, vállalja-e a vak tanulót ill. hogy először felvették a látássérült gyermeket az iskolába, és azután kérték fel őt a tanítására.

A *pedagógiai célok* közül a látássérült gyermek esetében a tanítók elsősorban arra törekednek, hogy tanítványuk önálló, autonóm emberré váljon. Nagyon fontosnak tartják emellett, hogy megtanuljon együttműködni másokkal, egyenértékűnek tartson minden embert, empátiát, segítségnyújtást tanuljon, fogadja el az emberek közötti különbségeket. A tanítók a látó gyermekeknél is ugyanezeket a célokat emelték ki.

Az adott nevelési értékeket, célokat csoportosítva, beszélhetünk egyéni és közösségi értékekről. A tanítók válaszai alapján a látássérült és a látó tanulók esetében is megvizsgáltam, hogy mely célokat hangsúlyozzák leginkább.

A látássérült tanulók *asszimilációját* kívánó eseteknek tartom azokat a helyzeteket, ahol a közösségi jellegű célok dominálnak, még akkor is, ha a látássérült vagy a látó tanulók individualitását elismeri a tanító a közösségi célok elsődlegessége mellett. Ahol a látássérült tanuló esetében inkább egyéni, a többi tanuló esetében inkább közösségi célokat vár el a tanító, azokat az *akkomodáció* példáinak tekintem, hiszen inkább a látó tanulóktól vár el alkalmazkodást, míg az egyéni különbségeket csak a látássérült gyermek esetében tartja indokoltnak. Az *adaptáció* irányába hatónak, kölcsönös alkalmazkodást kívánónak tekintem azokat a célkitűzéseket, amelyek minden gyermek individualitását hangsúlyozzák és egyikük, de inkább mindkettőjük számára közösségi célokat is hasonló arányban fogalmaznak meg.

Ezen szempontok alapján mindhárom csoportba tartozó célkitűzéssel találkoztam, de a *legtöbb tanító (7/14) az adaptív kölcsönösség jegyében dolgozik, vagyis inkluzív szemlélettel.*

Emellett 5 tanító szeretné asszimilálni a látássérült tanítványát és ketten az akkomodációt tűzték ki célul, ezzel az integráció kritériumát ugyan megvalósították, de valódi inkluzivitásról az elveik tekintetében nem beszélhetünk.

Az összefüggések elemzése során bebizonyosodott, hogy az *inkluzívan gondolkodó tanítók tanítványai mindannyian együtt kezdték az iskolát látó társaikkal. Ezzel együtt járt az is, hogy a tanulók a Braille-írást és -olvasást már az óvodai nagycsoportban elsajátították.* A többiek a vakok iskolájából később, 2-3. osztályban kerültek ebbe az osztályba (3 tanuló), vagy 4. osztályos korában vakult meg és ugyanabban az osztályban folytatta tanulmányait. Hárman együtt kezdték a tanulmányaikat az osztállyal, mégsem sikerült elérniük az inkluzivitást, amely

indokolható azzal, hogy még csak az együttnevelés első évének elején tartottak, így a kezdeti nehézségek oly mértékben lekötötték a tanítók figyelmét és energiáit, hogy további, minőségi kérdésekre nem tudtak oly mértékben figyelni, mint a téren gyakorlottabb kollégáik.

A tanulók a tanórák 77-100%-ában voltak *együtt látó társaikkal*, átlagosan a teljes óraszám 95,1%-át töltötték együtt. Ahol csak a tanítási idő 77%-ában volt együtt az osztállyal a vak tanuló, ott nem vált inkluzívá a tanítás. A többiek mind legalább a tanítási idő 90%-át együtt töltötték, bár ennek további arányai már nem mutattak összefüggést az inkluzivitással.

Az inkluzív nevelési célkitűzés nagy mértékben függ attól, hogy az iskolák alkalmaznak-e gyógypedagógust: 7 inkluzívan gondolkodó tanító közül 5-nek a munkáját segítette gyógypedagógus. (1. táblázat)

	gyógypedagógus van az iskolában	gyógypedagógus nincs az isk.-ban
inkluzív	5	2
nem inkluzív	0	7

1. táblázat

Ezek az összefüggések $p=0,05$ szignifikanciaszintet mutatnak, tehát 95% feletti az összefüggés. *Az inkluzív célkitűzés tehát szoros összefüggést mutat azzal, hogy a tanítók munkáját segítik-e az iskola saját gyógypedagógusai is.*

Az inkluzív célkitűzést kevésbé befolyásolta, hogy hányadik osztályos látássérült tanulóról van szó, de sokkal inkább, hogy hány éve tanítja a tanító az integrált osztályt. (2. táblázat)

	1. év	2. év	3. év	4. év
inkluzív	1	1	3	2
nem inkluzív	5	1	1	0

2. táblázat

Ez az összefüggés nem mutat ugyan szoros korrelációt, hiszen a szignifikanciavizsgálat során a 87%-os korrelációhoz közelít csupán, mégis afelé mutat, hogy azok a tanítók, *akik több éve tanítják vak tanítványukat, az individualizálás és a kooperáció közös célját, ezzel az inkluzivitás elveit jobban felvállalják.*

A 14 tanító közül 4-en azonnal *vállalkoznának újra látássérült gyermekek látókkal való együttnevelésére*, hiszen szerintük a „vak és látó gyermekek integrált oktatása mindkét fél személyiségét jó irányban alakítja”, ill. személyesen „nagy szakmai kihívásnak” tartják. Legtöbben (9) azonban a meglévőnél jobb feltételek mellett vállalnák csak az integrált oktatást. *A feltételeik között leggyakrabban a Braille-írással készült tankönyvek és a speciális taneszközök nagyobb kínálata szerepel* (6 esetben). Kisebb osztálylétszámot szeretne, több gyógypedagógusi

segítséget és továbbképzéseket 2-2-2 tanító. Szerepel még a feltételek között a tanuló jó képessége, a szülői támogatás és a nagyobb anyagi megbecsülés is.

Módszertan

A *Braille-írás-olvasást* minden tanuló megtanulta az integrációban is. 5 tanuló már az óvodai nagycsoportban elsajátította. A látássérültek pedagógiája ezt a megoldásmódot támogatja (Földiné-Hartdégenné 1995, Földiné 2004), amely azzal indokolható, hogy a Braille írás-olvasás tanítása során más a tanítandó betűk sorrendje, és a vakok iskolájában is két év áll a tanulók rendelkezésére, hogy ezt biztonsággal elsajátítsák.

A látássérült gyermekek többségét (9) gyógypedagógus tanította a Braille-re (a három vakok iskolájában tanított tanuló is beleértve), de előfordult, hogy a tanító (3), a szülők (4) esetleg az óvónő, vagy egyedi együttműködések révén szinte mindenki. Szerencsés lenne azonban elérni, hogy *minden tanuló látássérültek pedagógiája szakos gyógypedagógus tanítson meg erre*, hiszen a tantárgyak mély és széles körű alapozása sok későbbi nehézséget megelőzhet.

A *tantárgyak ill. fejlesztési területek* közül a tanítók a látássérült tanulók számára a *testnevelést és a kézügyességgel* kapcsolatos tantárgyakat (technika, rajz, ÉKP esetén virágkötészet...) tartják a legnehezebbnek. A tájékozódás és az önkiszolgálás is nehezebb, mint a látó tanulók esetében. Mindezek után következik csak a matematika és a környezetismeret nehézsége.

A többi tantárgy szóródása igen nagy, egyes tanulóktól függően változó. A kérdések alapján felmerülő nehézségek nemcsak a tanulók képességeinek meglétével vagy hiányosságaival indokolhatók, hanem az együttnevelés lehetőségeit is jelzik, vagyis hogy *mely tárgyak tanítása okoz problémát a tanítóknak, ill. mely feladatok illeszthetők könnyebben be egy látó iskola tevékenységekörébe.* (3. táblázat)

	sokkal nehezebb	nehezebb	átlagos	könnyebb	sokkal könnyebb
olvasás	4	2	5	4	2
írás	3	2	7	2	1
fogalmazás		3	7	6	
nyelvtan		4	6	1	3
helyesírás	3	4	2	3	3
matematika	4	8	4	1	
környezetismeret	4	6	6		1
idegennyelv		3	3	1	
ének-zene	1	1	8	5	1
testnevelés	7	7	1		
tájékozódás	6	10	1		
kézügyesség					
/technika.../	6	6	2	3	
önkiszolgálás	3	11	3		

3. táblázat: A tanulók tantárgyi nehézségei az osztály átlagához mérten

A tanórán kívüli tevékenységek széles körében vesznek részt a vak tanulók is. 16 tanuló közül 9 hetesi teendőket lát el, 11 gyermeket visznek el az osztálykirándulásokra, 5 gyermek zeneiskolába jár a többiekkel együtt, egy tanuló pedig bekapcsolódott az iskolarádió, iskolaujság készítésébe is. Szakkörök is várják a vak tanulókat, pl. kézműves szakkör, úszás, korcsolya, nyelvi szakkörök, színjátszás, néptánc, kórus, hittan, sakk. Emellett az osztály közös programjaiban is részt vesznek, pl. színházlátogatás, hangversenyek, iskolai ünnepek, vetélkedők, játzóházak, klubdelutánok, múzeumlátogatás.

Az integráltan tanuló súlyos fokban látássérült gyermekek *megsegítésének szervezeti formáit* tárja fel a 4. táblázat, mely szerint a tanítók leggyakrabban a tanórai differenciálással élnek.

	a közös órán			tanóra helyett	több			
	gyp.-tanító együtt tanít órán	gyp. tanít a közös órán	tanító differenciál az órán	+órák után a tanító korrepetál	+órák után gyp. spec. fogl.	tanító különórán tanít	gyp. egyéni foglalkozás	házi feladat
Olvasás	2	12	2	1	1	1	1	6
Írás	2	9	2			2	2	4
Fogalmazás	1	5						3
Nyelvtan		8	3				1	4
Helyesírás		9	3	2				4
Matematika	1	13	5	1			3	5
Környezetismeret	1	11	1					3
Idegennyelv		5	1					2
Ének-zene	1	10						2
Testnevelés	1	8					1	
Kézügyesség/technika		10				1	1	
Tájékozódás	1	7	1	1	1	1	3	
Önkiszolgálás	1	7	1			1	2	3
Látásnevelés	1	6					1	3

4. táblázat: A tanulók pedagógiai megsegítésének szervezeti formái

Az *egyéni házi feladat* a második legnépszerűbb segítségnyújtási forma. Ez azonban nagy terhet ró a családra és alkalmazása nem mentesíti az iskolákat a korrepetálások vagy a gyógypedagógus alkalmazása alól, bár a differenciálás mellett csak ezzel próbálja a „gyermek speciális nevelési szükségleteinek megfelelő oktatást“ megszervezni 5 iskola, még az oly speciális látásnevelés vagy nyelvtanulás esetében is, amit a szülő sem ismerhet!

A *tanítók által szervezett korrepetálás* gyakori, valószínűleg azért, mert elérhetőbb az iskolák számára, mint a gyógypedagógus. Nemcsak a tanórákon, de

az órák után az *egyéni foglalkozásokon* is gyakrabban találkozhatunk tanítókkal, mint gyógypedagógusokkal. A látássérültek gyógypedagógusainak munkája azonban az egyes területeken helyettesíthetetlen pl. a tájékozódásnevelésben, ahol a fehér bottal való közlekedés tanítása is történik, a idegennyelvi Braille-írás megtanítása, a matematikai fogalmak előkészítése, matematikai jelek megtanítása stb.

Tanulságos megfigyelni, hogy az *egyed tantárgyakban tapasztalt nehézségek és a pedagógiai megsegítés módjai* megfelelnek-e egymásnak. Az összehasonlítás során a *testnevelés* nehézségeinek legyőzéséhez a tanórai differenciáláson kívül mindössze két tanuló kapott segítséget, pedig 14 tanulónak nehézségeket okozott. A *kézügyesség* (technika) 12 tanuló számára okozott nehézséget, és szintén csak ketten kaptak segítséget az órai differenciáláson kívül. A *tájékozódási* nehézségeket - amelyek szintén csaknem minden (14) tanulót érintettek - 8 tanulónak külön segítség nélkül kellett megoldania. Ugyanez volt az arány az *önkiszolgálás* területén is. A *matematika* tantárgy esetében sokkal jobbák a megsegítés arányai, hiszen 12 tanulónak okozott problémát és 6 tanuló kapott is segítséget hozzá, ugyanakkor 6 nem. Az olvasás, írás, helyesírás problémái sokkal nagyobb arányban támogatottak, de *a vak gyermekektől a legsúlyosabb erőfeszítést igénylő tárgyak kapják a legkevesebb odafigyelést.*

A tanítók a *differenciálási* formák széles körét alkalmazzák. Leginkább a munkatempó, az eszközök és a feladatmegoldás módja területén differenciálnak. A tanár figyelme, ideje és a tananyag tartalma és nehézsége szempontjából nagyon nagy a szóródás. A követelmények szempontjából a tanulóknak inkább alig, vagy csak esetenként van szüksége differenciálásra, ami azt jelzi számunkra, hogy főként azonos célú oktatásban részesülnek a tanulók, a célok differenciálására kis mértékben van csak szükség (5. táblázat).

	soha	alig	esetenként	gyakran	mindig
tananyag tartalma, nehézsége	3	1	5	1	2
követelmények	1	5	6		
munkatempó		1	6	6	3
érdeklődés	5	4	2	2	
eszközök		1	3	11	
feladatmegoldás módja		2	5	4	2
tanár figyelme, ideje	1	3	3	3	2
tanítási lépések részletezettsége		4	6	1	1
a tanulók csoportosítása	2		7	2	

5. táblázat: A differenciálási szempontok előfordulási gyakorisága

Hogy mely tantárgyakban és területeken jelenik meg mégis a céldifferenciált oktatás, azt a *felmentéseket és a követelményeket* vizsgáló kérdés során részleteződött. Mindössze 4 tanuló esetében jelezték a tanítók, hogy nem kaptak a tanulók *felmentést* egyetlen tantárgyban vagy annak egy részében sem az értékelés, minő-

sítés alól, ill. csak a vizuális kultúra területén. A felmentéseket leginkább a technika (6), rajz (7), testnevelés (3), ének (2), idegennyelv (1), környezet és vizuális kultúra (1), néprajz (1), virágkötészet (1) tantárgyakban kapták meg. Mindez szakmailag indokolatlanul történt. Felmentés esetén az iskola köteles külön *felzárkóztató foglalkozást* szervezni a tanuló részére az adott tantárgyból, ez azonban *nem történt meg*.

A tanításban az adaptáció szellemében az iskola, a tanulási folyamat is átalakul, ez egészen a *módszertani változtatás*okig utolérhető. A tanítási módszerek közül a tanítók szerint a *szemléltetésben* volt szükség leginkább a látássérült tanulók igényeinek fokozott figyelembevételére (10). A példák leginkább a környezetismeret tantárgyhoz és a geometria területéhez tartoznak, pl. a síkidomok, az egész és törtrészek viszonyítása, a kémiai anyagok szaglással és tapintással való megkülönböztetése, a madárhangok alaposabb megismerése kazetta segítségével. A *magyarázat szerepe* nőtt 6 tanító szerint, pl. gyakoribbak lettek a szómagyarázatok, külön magyarázatra van szükség a feladatok számozása, a szövegeknek a lapon való elhelyezése miatt és a szavak helyesírásánál. Hasonló arányban kellett alkalmazkodniuk a tanítóknak a *házi feladatok* esetében is a tanulók szükségleteihez, pl. a házi feladat feljegyzésének és ellenőrzésének megszervezésében. A *játék* során 5 tanító is alkalmazkodott a tanulók igényeihez, pl. a játékok kiválasztásában, társak segítségét is igénybe vették, mozgásos játékoknál a mozgás irányának közlésével.

A tanítók közül négyen másként *közlük az információkat*, pl. körülírják a fogalmakat, és lehetőség szerint be is mutatják azokat, ám ez inkább a magyarázat módszeréhez tartozik. A *szerepjáték* során ugyanennyien segítik a gyermekeket pl. a térbeli tájékozódásban, a szerepválasztás során inkább az elbeszélő szerepét, vagy "álló" szerepet (pl. fenyőfa) kaptak. Az *elbeszélés és leírás* során a különböző folyamatok, tárgyak, személyek gyakoribb leírását alkalmazta 3 tanító. A *kooperatív oktatási módszerben* ketten is a feladatvégzési tempó gyorsítása érdekében a páros munka során matematikából csak az eredmények lejegyzését kérték a látássérült tanulóktól. A *megbeszélés, beszélgetés* során ketten jelezték, hogy szükség van az odafigyelésre, pl. színházlátogatás, kirándulás alkalmával az események külön megbeszélésére. Az *önálló vagy szabad tanulás* során egy tanító alkalmazkodott a tanuló igényeihez azzal, hogy figyelt a munkatempó fokozására, segített a feladat megoldásakor a sorrend megtartásában és apróbb részfeladatokra bontotta az összetettebb példákat. A *projektek* megszervezésekor is szükség van a látássérült tanuló igényeinek fokozott figyelembevételére egy tanító szerint, de például ő nem illusztrálta állítását. A *vita* módszere során nincs szükségük a látássérült tanulóknak külön odafigyelésre.

A módszertani változások - a szemléltetés nagyobb arányát kivéve - nem kívánják tehát nagyon sok alkalmazkodást a tanítóktól, mégis a tanítók ilyen jellegű adaptív tanítási gyakorlata a tanuló számára nagy jelentőségű. A látássérültek

pedagógiájának speciális módszereivel és eljárásaival összecsengenek a tanítók ezirányú megfigyelései (Földiné 1995, Földiné 2004).

A speciális tananyagrészekről nem esett itt szó, feltehetőleg azért, mert ennek megtanítása nem a tanítók feladata, hanem a gyógypedagógusoké. A domború ábrák és térképek használatát sem említették a tanítók, valószínűleg, mert kevés taneszköz áll rendelkezésükre, és ennek megismertetése szintén gyógypedagógusi feladat, bár az alkalmazás fázisában már a tanítók is bekapcsolódhatnak.

A táblai szöveg és rajz, bármilyen táblai munka szöveggel való kísérésének, leírásának szükségességét sem jelezték a tanítók. Ez utóbbi elmulasztása azonban mintegy kirekeszti a látássérült tanulót a tanítási folyamatból és nemcsak a tanítótól, de a tanulóársaktól is elvárható lenne ennek folyamatos alkalmazása.

A tanítás *munkaformái* megváltoztak az együttnevelés során, bár a változás inkább tendencionálisnak nevezhető (6. táblázat). A tanítók közül erre a kérdésre válaszoltak a legkevesebben, ez bizonytalanságukat mutatja. 8 tanító változtatta meg eddigi gyakorlatát, mégpedig elsősorban a látássérült tanuló(k) szükségletei (7), továbbképzés (1), korábbi tanítási tapasztalatai (1), és gyógypedagógusi javaslat (1) miatt. Átlagosan a párosmunka és a csoportmunka területén belül történt növekedés, a frontális munka és kis mértékben az egyéni munka kárára.

	az integráció előtt:	az integrációban:
frontális munka	46,8 %	41,8 %
egyéni munka	26,8 %	26,2 %
páros munka	5,0 %	10,0 %
csoportmunka	21,2 %	21,8 %

6. táblázat: A munkaformák százalékos aránya átlagosan.

A változás, bár az érintett tanítók kevesebb, mint a felének véleménye alapján, de közelít az inkluzív nevelés módszertani ajánlásaihoz.

Kooperáció

A vakok iskolája utazótanáraival való együttműködés a látogatások gyakoriságát tekintve két esetben kétheti rendszerességgel történt, többnyire (9) havonta ill. (2) 2-3 havonta. Két tanuló esetében az 1-2. osztályban havonta, majd a 3-4. osztályban már csak félévente találkoztak, két tanító pedig az integráció kezdetétől számítva is csak félévente beszélhetett meg problémáit és kaphatott segítséget a vakok iskolájának nagy gyakorlattal és szakmai tapasztalattal rendelkező gyógypedagógusaitól.

A helyi iskolában a tanulók és tanítók rendelkezésére 5 esetben állt gyógypedagógus. Egy gyógypedagógus heti 10 órában segítette a tanulási folyamatot, tehát az iskola törvény által javasolt óraszámom (8) felül is vállalta ezt, bár itt egy

osztályban 2 látássérült tanuló is tanult. Többnyire azonban az iskolák heti 4-5 órában tudtak csak gyógypedagógusokat alkalmazni.

A látássérült tanítvány(ok) fejlődése és tanulása miatt, a tanítók ítélete szerint, a *felelősség* a szülőket és a tanítót illeti (13). A gyógypedagógusok felelősségét kizárólag azok a tanítók hangsúlyozták, ahol az iskola alkalmazásában is álltak gyógypedagógusok. A vakok iskolájának utazótanárai minden tanítóval tartották a kapcsolatot, mégsem érezték úgy a tanítók, hogy ők felelősséggel tartoznának a látássérült tanulókért.

A tanítók szeretnék *jobbá tenni az együttműködést* elsősorban a vakok iskolája utazótanáraival (6 tanító) és a szülőkkel (1 tanító). Mindez jelzés értékű lehet számunkra, arra utal, hogy *a tanítóknak valójában a vakok iskolájának gyógypedagógusai (utazótanárai) által biztosítottnál több segítségre van szüksége.*

A tanítók *együttműködése* a látássérült tanulók szüleivel 6 esetben aktívabb, mint a többi szülővel való kapcsolattartás, amely napi munkakapcsolatot jelent. Érdekes, hogy ez a gyakorlat is inkább azokban az együttnevelési helyzetekben alakult így, ahol volt gyógypedagógus is a helyi iskolában.

Az együttneveléssel kapcsolatos *továbbképzések* iránt nagyon nagy az érdeklődés a tanítók körében, főként a látássérültek pedagógiája témakörében, a speciális eszközök használatáról (8), a vakok tanításának módszertanáról (6), a látássérültek pszichológiájának kérdéseiről (5) és a látásnevelésről (5) tanulnának szívesen. Ezek az ismeretek a tanítók számára a gyógypedagógussal való együttműködés során egy-egy konkrét helyzetre vonatkozóan kellene, hogy megjelenjenek. A tanítók ezirányú érdeklődése azt jelzi, hogy ilyen jellegű konkrét konzultációkat szükségesnek érznek. Az inkluzív nevelés témakörén belül a differenciálás - individualizálás (6), a kooperatív technikák (5) és a csoportmunka szervezése (3) iránt is jelentős az érdeklődés. E témák a tanítóképzésben és az inkluzív nevelésre felkészítő továbbképzésekben kaphatnának nagyobb szerepet.

Sikernek értékelem, hogy a konfliktusmegoldási technikák nem keltették fel a tanítók érdeklődését. Elgondolkodtató viszont, hogy a team-munka kérdéseit sem tartják érdemesnek a tanítók arra, hogy továbbképzésen foglalkozzanak velük. Ez valószínűleg azért fordulhat elő, mert aki rendszeresen együttműködik gyógypedagógussal, jó tapasztalatokkal rendelkezik erről, aki pedig nem, őt nem érinti közvetlenül egy szoros team-munka megszervezésének feladata. Ez azt jelezheti számunkra, hogy az együttműködés megszervezésében az iskolában alkalmazott gyógypedagógusoknak aktív szerepet kell vállalniuk tanítványaik érdekében.

Összegzés

A vizsgálatban átfogó képet kaphattunk a vak kisiskolások látókkal való együttneveléséről. Válaszaikban a tanítók jónéhány nehézségre rámutattak, amelyek egyben jövőbeli gyógypedagógusi feladatainkat is körvonalazzák.

A tanítók maguk is kevesellték az integrált nevelésre való felkészülésük idejét, hatékonyságát. Az együttnevelést szívesen vállalnák újra, de fontosnak tartják a feltételek jelentős javítását, amelyek közül leginkább a pontírású tankönyvek választékának bővítése, az intenzívebb gyógypedagógiai segítségnyújtás és a továbbképzések iránti nagyobb igény hangsúlyozódik. Mindezen szolgáltatások a kibontakozóban lévő, integrációt segítő módszertani központokban egyre inkább elérhetővé válnak.

A vak gyermekek és tanítóik harmada részesült csak heti rendszerességgel a gyógypedagógiai segítségnyújtásból. A látássérültek gyógypedagógusainak helyben, az adott iskolában történő alkalmazása viszont egyértelműen előnyösen befolyásolta az együttnevelés hatékonyságát, az adaptivitás céljának megjelenését, a tanítók elégedettségét, a szülőkkal való kapcsolattartást. A rendszeres és a helyi iskolában elérhető gyógypedagógiai segítség minden vak tanuló és őt tanító pedagógus számára elemi szükségletnek bizonyult. Ennek realizálása érdekében is tesznek lépéseket az egyes iskolák, bár ezen lépések szakmai támogatására a továbbiakban is nagy szükség van.

Az integrált nevelést továbbfejlesztve így juthatunk el az egyre inkább befogadó, inkluzív nevelés felé, ahol a gyermekek mindenképp felett álló érdeke ösztönöz minket, pedagógusokat és gyógypedagógusokat egyaránt, az együttműködésre.

Irodalom

- BRUMBAUER MAGDOLNA (1995): *Látássérült gyermekek helyzete a befogadó iskolákban*. GYOSZE Különszám, 28-35. o.
- CSÁNYI YVONNE (szerk.) (1993): *Együttnevelés - Speciális igényű tanulók az általános iskolában. Az integrált fejlesztés lehetőségei*. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Altern Füzetek 5.
- CSOCSÁN EMMY (1998): *Európai trendek a látássérültek pedagógiájában*. In. GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (szerk.): *Látássérültek Magyarországon. A Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége 80. születésnapjára*. Budapest, 183-191. o.
- DRAVE, WOLFGANG (Hrsg.) (1989): *1. Klasse Regelschule, blind. Eltern und Lehrer blinder Kinder an Regelschulen berichten*, edition bentheim, Würzburg
- DRAVE, WOLFGANG (1990): *Lehrer beraten Lehrer. Beratung bei der Integration von sehbehinderten Schülern*. edition bentheim, Würzburg
- DRAVE, WOLFGANG – WISSMANN, KLAUS (Hrsg.) (1997): *Der Sprung ins kalte Wasser. Integration blinder Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen*. edition bentheim, Würzburg
- FÖLDINÉ ANGYALOSSY ZSUZSA (1994): *A vakok és aliglátók integrált nevelésének-oktatásának helyzete hazánkban*. *Gyógypedagógiai Szemle*, XXII/2 131-136. o.

- FÖLDINÉ ANGYALOSSY ZSUZSANNA – HARTDÉGEN JÓZSEFNÉ (1995): *Látók között. Útmutató súlyos fokban látássérült tanulók neveléséhez általános iskolai tanítók és tanárok számára*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógia Tanárképző Főiskola, Budapest
- FÖLDINÉ ANGYALOSSY ZSUZSA (2004): A tanítási-tanulási folyamat szervezése integráltan tanuló vak gyermekeknél. In. GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (szerk.): *Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia*. Medicina, Budapest
- KÖFFLER, HANS-GEORG (1995): *Blind geboren. Möglichkeiten und Voraussetzungen zur Integration in die Regelschule*. Verlag Johannes Heyn, Klagenfurt
- LENZ, KARL-JOSEF (1989): *Integration von blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern in allgemeinen Schulen*. In. TAFIE (Hrsg.): *Pädagogik und Therapie ohne Aussonderung*. 5. Gesamtösterreichisches Symposium 59-62, <http://bidok.uibk.ac.at/texte/lenz-schule.html>
- PERLUSZ ANDREA (szerk.) (1995): *Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében*. Bárcki Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- RATH, WALDTRAUTH (1998): *Integration sehgeschädigter Schülerinnen und Schüler in allgemeinen Schulen: Die entscheidende Fragen gestern, heute und morgen*. In. *Blind-sehbehindert*, Beilage 1. 69-79. o.
- SALNÉ LENGYEL MÁRIA – KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA (2001): *Az együttnevelés jelenlegi helyzete*. In. *Fejlesztő pedagógia* 12. 3. 11-17. o.
- SCHIFFER CSILLA (2001): *Látók között kiskisiskolásként*. Gyógypedagógiai Szemle XXIX/1.
- SCHINDELE, RUDOLF (1977): *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen*. Schriftenreihe Schulische und soziale Integration Behinderter. Schindele Verlag, Rheinstetten, Band 1.
- SCHINDELE, RUDOLF (1978): *Behinderte Kinder in verschiedenen Unterrichts- und Erziehungsprogrammen*. Schriftenreihe Schulische und soziale Integration Behinderter. Schindele Verlag, Rheinstetten, 2. Aufl.
- SCHLEGEL, HARTMUT (1995): *Integration als Prozeß gemeinsamen Lernens. Aspekte einer integrativen Bildung von blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern, Jugendliche und Erwachsenen in Niedersachsen*. Landesbildungszentrum für Blinde, Hannover, Festschrift zum 150 jährigen Jubiläum
- SUSTECK, HERBERT (1997): *Gemeinsamer Unterricht in Stundenaufzeichnungen. Beispiele aus dem gemeinsamen Unterricht*, Grundschule, Heft 2
- WALTHES, RENATE (1998): *Einsichten - Überlegungen zu Wahrnehmung und Vorstellung und ihre pädagogischen Konsequenzen für den Gemeinsamen Unterricht*. In. *Blind-sehbehindert*, Beilage 1. 54-68. o.

TOVÁBBKÉPZÉS

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)
Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet,
Illyés Sándor Kutatólaboratórium (1)
Pszichopedagógiai Tanszék (2)
Addiktológiai Kutató Intézet (Budapest) (3)
PPKE (Budapest) Pszichológiai Intézet (4)

Vallásosság és droghasználat

FARKAS LAJOS (1) – GEREVICH JÓZSEF Ph.D. (1,3,4)
– TAKÁCS ISTVÁN (2) – DONÁTH ATTILA (2)

(Közlésre érkezett: 2005. január 24.)

A droghasználat és addikció világszerte, így hazánkban is kiemelt jelentőségű egészségügyi és társadalomtudományi probléma. Mivel az addikció sok esetben nehezen gyógyítható és gyakori visszaesésekkel jellemezhető, ezért pozitív befolyásolásának minden lehetősége nagy jelentőségű. A vallásos közösségek, vallásos megtérés sikeressége az addikció gyógyításában, a klinikai szakmában olyan régről ismert, ám kevésbé feltárt tapasztalat, ami mára egyre nagyobb súllyal szereplő kutatási területté vált. Jelen munkában rövid összefoglalót adunk az addikció és vallásosság kapcsolatára vonatkozó adatokat szolgáltató, empirikus vizsgálatok szakirodalmából.

A szerhasználattal, annak megelőzésével és gyógyítási lehetőségeivel kapcsolatos információknak sajátos gyógypedagógiai relevanciája is van, különösen akkor, ha figyelembe vesszük, hogy a szerhasználaton belül tárgyaltak az alkohol és nikotinfüggési problémák is. Nemzetközi vizsgálatok adatai szerint a különböző fizikai és mentális fogyatékosággal élő személyeknél (mozgássérültek, vakok, siketek, oligofrének stb.) nagyobb hajlam mutatkozik alkohol- és drogprobléma kialakulására, mint a fogyatékosággal nem rendelkező személyek esetében (Hubbard és mtsai, 1996, Hogan és mtsai, 2000, Neal és mtsai, 2004). Több vizsgálat foglalkozott az egyes fogyatékoságokban szenvedők alkohol- és drogfogyasztásával (Kessler, Klein, 1995, Lipton, Goldstein, 1997, Guthman,

Sandberg, 1998). A vallás által kifinomultan és kidolgozottan organizált mediátortényezőkre, illetve a vallásosság és a szerhasználattal kapcsolatos kimeneti változók alakulására vonatkozó információk vélhetően ezen specifikus probléma tekintetében is hordozhatnak információt.

Bevezetesként hasznos lehet azon támadáspontokat felmutatni, ahol a vallásosság, és a vallásossággal összefüggő mediátor hatások érvényre juthatnak a szerhasználattal kapcsolatban. Lehetőség van erre egyrészt a szerfüggőség kialakulásáért felelősnek gondolt folyamat áttekintése révén, másrészt az úgynevezett protektor és prediktor tényezőkre alapulón.

A szerhasználat megelőzésének organizálására, illetve tervezésére legalkalmasabbnak tekintett modell és terminológia a szociális fejlődés elméleté (összefoglaló: Bácskai és Gerevich 2000). A modell azokat a támadáspontokat foglalja össze, ahol a szerhasználat kritikus tényezői befolyásolhatók. Az elmélet szerint az anómia (konvencionális sikercélok és a megvalósítás realitása közti szakadék), az inadekvát szocializáció, a szociális dezorganizáció (pl. család), a gyenge kötődés a konvencionális normákhoz és a deviáns normákhoz való erős kötődés vezethet többféle úton szerhasználathoz. A vallásosság nem csak alternatív normarendszert nyújt a konvencionális értelmezési tartományon belül, hanem eszközöket és szociális támogatást is a normáknak való megfelelés, a normarendszer működtetésének segítésére. Érzelmileg telített célok biztosítása és az életesemények jelentésteli interpretációjának lehetősége a konvencionális normákhoz és értékekhez való kötődés valószínűségét erősíti. A szocializációs, életvitelbeli és családműködtetési szabályok és következmények szintén az erősebb szociális kontroll érdekében, a dezorganizáció ellenében hatnak. A vallásos életvitel számos olyan szociális kapcsolatot termel ki az egyén számára, amiket a deviáns, így a szerfogyasztó viselkedés is veszélyeztet. Következésképp a normaszegés lehetősége az egyénben diszkomfort érzést okoz, ezáltal az adott deviáns viselkedés megvalósításának „ára” jelentősen nő.

Következő szempont a vallásosság pozitív befolyásoló hatásához kapcsolódó lehetőségek relevanciájának megítélésére a szerhasználat prediktorainak és protektív tényezőinek alapul vétele. A prediktív és protektív tényezők bemutatása Bácskai és Gerevich (2000) összefoglalójára támaszkodik, a teljesség igénye nélkül. A prediktorok az egyéni sérülékenység lehetőségeit jelenítik meg. Első csoportjuk az intraperszonális prediktorok.

1. *Biogenetikai prediktorok.* Elsősorban a közeli vérrokonok addikciója és az intra/perinatális droghatások, táplálkozási hiányosságok tartoznak ide, az specifikus neurológiai vulnérabilitás mellett. A vallásossággal együttjáró egészségesebb életvitel a korai embrionális és magzati károsodások esélyét csökkentheti.

2. *Pszichológiai, pszichopatológiai prediktorok.* Önértékelési problémák, extrinzik motiváltság, hiperaktivitás, impulzivitás, alacsony önkontroll, stb. a kategória elsődleges tartalma. A vallásosság pszichopatológiára gyakorolt hatása

révén az egyéni pszichológiai sérülékenység csökkenése várható a bemutatott adatok alapján. A járulékos hatások révén a jobb hangulat, nagyobb optimizmus is igazolt. A világ és életesemények rendezett interpretációja vélhetően szintén ezen prediktorok ellenében fejt ki hatást. A stressz negatív hatásának kimutatott csökkentési képessége is itt említhető.

3. *Demográfiai prediktorok.* A kisebbségi lét, a korai deviancia az elsődlegesen hangsúlyozhatók. A kisebbségek kimutatott, jellemzően nagyobb érzékenysége a vallásosságra, hasznos lehet az adott negatív demográfiai jellemzők csökkenése irányában.

A prediktorok második csoportja a környezeti hatásoké.

1. *Családi prediktorok.* A családi strukturális és dinamikai negatív jellemzők sorolhatók itt fel, fizikai, szexuális és szer abúzusok megléte mellett. Számos adat került ismertetésre, ami asszociálható ebben a dimenzióban, kiemelten a különböző szocializációs stílusok mentális egészségre gyakorolt hatása említhető meg, a vallásosság segítő befolyásának érvényrejutási módjai tekintetében.

2. *Iskolai* (beilleszkedési és kognitív zavarok) és 3. *Kortárs prediktorok* (deviáns normacsoportok, korai szex és terhesség, stb.). A vallásos közösség normacsoportként való működése a fokozott szociális részvétel és kontroll bemutatott módjai révén a konvencionális értékekhez való kötődést erősíti. A deviáns cselekményekhez kötődő személyes veszélyérzet a már említett módon megnő tehát, az előfordulási valószínűségük csökkenését feltételezve ezáltal.

A prediktorokat elemezve Gerevich (1992-1993) két fejlődési utat azonosított, amelyek közül a rosszabb gyógyulási prognózisú addikciót kialakító, multiplex családi szenvedélyproblémákkal jellemezhető szocializációs mód megvalósulási esélyét, az itt ismertetett adatok alapján, a vallásos szabály- és attitűdrendszer érvényrejutása csökkentheti.

A protektorok, a szerhasználat kialakulását gyengítő hatások, lényegesen kevésbé ismertek a prediktoroknál. Egyik legjelentősebb védő hatásként a támogató családi és családon kívüli érzelmi kapcsolatokat találták (áttekintés: Bácskai és Gerevich 2000). A vallásos közösség által, több forrásból is igazolt módon nyújtott szociális háló és kapcsolatrendszer, pozitív értékrenddel és a stressz leküzdését segítő eszközkészlettel valamint példákkal, a leghatékonyabb protektorhatásokhoz kapcsolható tehát.

A vallásosság szerhasználatra gyakorolt hatását természetesen konkrét kérdésfelvetésként, konkrét vizsgálatokban is sokan megfogalmazták. A szerhasználat szempontjából kiemelten kritikus életszakasz az adolescens kor. Az adolescens korban bekövetkező szerhasználat gyakran előjelzője a felnőttkori abúzusnak (Nurco és munkatársai 1997), emiatt is fontos a kamaszkori megelőzés (Bácskai és Gerevich 2000). Miller és munkatársai (2000) reprezentatív mintán igyekeztek igazolni a vallásosság és szerhasználat negatív összefüggését adolescenseknél. A

vizsgálati személyek vallásosságát két tapasztalati faktoriall jellemezték, a „személyes elkötelezettség” és „személyes konzervativizmus” faktorokkal. Mért vallásos változó volt a “felekezeti fundamentalizmus”. A „személyes elkötelezettség” és a „felekezeti fundamentalizmus” negatív kapcsolatban állt számos drog-gal és az alkohollal. A „személyes konzervativizmus” csak az alkoholfogyasztással volt negatívan kapcsolt. A negatív korrelatív kapcsolat nem csak a vallás segítő hatásának lehetőségét fejezi ki, hanem az alacsony szintű vallásosság kapcsolódási lehetőségét is, kamaszkori szerhasználatához. A szerzők szerint az ok az lehet, hogy a gyenge vallásosság kizárja a normatív vallásos fejlődést, így a vallás protektív hatása sem érvényesülhet megfelelő mértékben. Vizsgálatukban tapasztalt negatív összefüggések adolescenseknél fokozottabban érvényesültek, mint felnőtteknél. Magyarázatként egyrészt az szolgálhat, hogy a vallásos kortárs-csoport elsődleges szocializációs színtérként funkcionálva csökkenti a deviancia esélyét. Másrészt a kamaszkorú fiatalok a felnőtteknél intenzívebben keresik az élet értelmét, célokat, identitásukat. A vallás mindezekre rendezett válaszokkal szolgál. Figyelmeztetnek a szerzők arra, hogy amennyiben a „keresés” kielégítésére a vallás nem szolgál válaszul, akkor a “keresés” akár szerhasználat kiváltója is lehet.

Az adolescens kor egyik tipikus problémája a szexualitás. A szexuális élet korai elkezdése a szerhasználat és abúzus egyik ismert prediktora. Az erős vallásos hit más kockázati viselkedések mellett (alkohol, drog, agresszió) a szexuális aktivitás elkezdése terén is protektív faktornak tekinthető (Donahue 1995). Erős vallásosság a szexualitás későbbi kezdésével jár együtt (Zaleski és Schiaffino 2000). McCree és munkatársai (2003) áttekintésében a fokozottabb vallásosság kevesebb szexuális partnerrel és ritkábban történő szexualitással kapcsolódik, tehát a vallásos fiatalok kisebb eséllyel tapasztalják meg a korai szexualitás negatív következményeit is. McCree és munkatársai (2003) vizsgálatukban afroamerikai kamasz lányok szexuális szokásait vetették össze vallásosságuk mértékével. Adatokat gyűjtöttek továbbá a résztvevők szociodemográfiai és családi jellemzőiről, óvszerrel kapcsolatos attitűdjeikről, a kockázatos szexuális aktusban mutatott ön-hatékonyság és önérvényesítés jellemzőiről. Eredményeik szerint magasabb vallásosság pontszám kisebb kockázatú szexuális viselkedéssel járt együtt. A vallásosabb lányokat nagyobb ön-hatékonyság és az óvszerhasználattal kapcsolatos pozitívabb attitűdök is jellemezték egyúttal. A vallásossággal együttjárt még vizsgálati mintájukon az intenzívebb szülői monitoring, a két szülő család, az anya mint elsődleges bizalmi személy megvalósulásának nagyobb valószínűsége.

Az adolescensek szerhasználatában a vizsgálatok szerint további tényező a mentális egészséggel kapcsolatosan már említésre került stressz-hatások negatív következménye. A stressz kockázati tényezőnek bizonyult az adolescensek alkohol és drogfogyasztásában (Chassin és munkatársai 1993). A családi támogatás és meglévő problémamegoldó készségek csökkentették a stressz negatív hatását az iskolai karrierre és beilleszkedésre, mint további prediktor összetevőkre

(Dubow és Tisak 1989). A szülői támogatás mérsékli továbbá a negatív életesemények szerhasználatot indukáló hatását (Wills és munkatársai 1992). A vallás stressz elleni puffer hatását igazolták több munkában (pl. Williams és munkatársai 1991, Strawbridge és munkatársai 1998). Itt csak a szerhasználattal kapcsolatos adatok közül kerül említésre néhány releváns. Adolescenceknél a vallásosság alacsonyabb alkohol használathoz és problémás viselkedési arányhoz társult (Brody és munkatársai 1994). Wills és munkatársai (2003) a vallásosság szerhasználattal és stresszel szembeni puffer hatását vizsgálták adolescenceknél. Eredményeik szerint a stressz események előfordulása pozitív kapcsolatban volt a szerhasználat mértékével. A vallásosság viszont fordított korrelációt mutatott a szerhasználattal. A stressz események szerhasználatot fokozó hatása fele akkora volt erősen vallásosoknál, ami a vallás puffer hatás jellegét igazolja adolescens mintán. A puffer hatás továbbá erősebb volt fiatalabbaknál, a vizsgált életkori range-en belül (12-16 év). A demográfiai csoportok közt nem találtak különbséget a puffer hatásban. Lányok esetén valamivel erősebb hatás volt tapasztalható, azonban ez nem érvényesült következetesen az egész életkori intervallumon. A puffer hatás mind a résztvevők családjára, mind magukra a résztvevő egyénekre vonatkozó stressz események ellenében érvényesült ezen a vizsgálati mintán.

Felnőtt mintán hasonlóképp kimutatható a vallásosság negatív kapcsolata a szerhasználat és abúzus előfordulásával (pl. Gorsuch 1995). Jessor és munkatársai (1980) a vallás percipiált fontossága és a „probléma-ivás” (feszültségoldó alkoholfogyasztás) között negatív kapcsolatot talált főiskolásoknál. Kendler és munkatársai (1997) a „vallásos személyes elkötelezettség”, „személyes vallásos konzervativizmus” és „intézményi konzervativizmus” fordított kapcsolatát igazolta mind a kurrens dohányzással és alkoholfogyasztással, mind pedig ugyanezek életútváltozó formáival, vagyis az addikcióval. A szerzők megfogalmazták, hogy a vizsgálati mintájuk alapján nem csak a szerhasználat elkerülésében segít a vallásosság, hanem fogyasztás esetén az fogyasztott mennyiség alacsonyabban tartásában is. Ugyanis nem az absztinenciával járt együtt a vallásosság, hanem az alkoholfogyasztással volt fordított kapcsolatban. Dohányzás esetén is hasonló eredményeket kaptak. Aktuálisan ivóknál, illetve reguláris dohányzók esetén a fogyasztott szer mennyisége a személyes vallásos elkötelezettséggel volt összefüggésben. Kendler és munkatársai (2003) ismételten igazolta a vallásosság és szer abúzus negatív kapcsolatát. Vizsgálatukban az általuk externalizáló mentális problémáknak nevezett csoportban a nikotin, alkohol és drog dependenciát és abúzust, valamint a felnőtt antiszociális viselkedést vetették össze a vallásosság általuk definiált dimenzióival, ahogy már több szempont kapcsán említve volt. Az „általános vallásosság”, „involtált isten”, „megbocsátás” és „isten mint bíró” faktorok kizárólag ezen externalizáló problémákkal voltak fordított kapcsolatban. A szociális vallásosság és a hátalatlenség faktorai pedig minden vizsgált mentális probléma gyakoriságával negatív összefüggést mutattak, így az externalizálókkal is.

A vallásosság pozitív befolyása a szer abúzusból való kilábalásban is tettenérhetőnek látszik. Avants és munkatársai (2001) a spirituális és vallásos hitekből, illetve élményekből származó, a személyek által észlelt meghittség és támogatás pozitív hatását mutatták ki az addikcióból való felépülésre. Felnőtteknél segíti a felépülést és leszokást a merev szabályok (pl. vallásos) alkalmazása, ahogy a névtelen addiktív betegek különféle önszertartó csoportjainak tanulságaiból látható. Kamaszoknál azonban inkább a kísértésnek való ellenállásban segítenek. Ha már elkezdtek fogyasztani az adott szert, akkor nem igazán befolyásolják a szabályok a szerhasználat mértékét (Kus 1995).

A hit a HIV-kockázati viselkedést is csökkentette intravénás drog-használók közt (Des Jarlais és munkatársai 1997). Avants és munkatársai (2003) aktív kokain használók között végezték vizsgálatukat. A résztvevők mindegyike szexuálisan aktív volt, valamint napi életükhöz tartozóan bírtak vallásos/spirituális hittel. Eredményeikben fordított összefüggés mutatkozott a vallásos hit erőssége, az „emberek alapvetően jók” hite, a világ értelmes, kiszámítható, kontrollálható helyként való felfogása mint vallásosság faktorok, és a szexuális alapú HIV kockázati viselkedés között.

Összességében elmondható tehát, hogy a szerhasználattal kapcsolatosan számos ponton képzelhető el a vallásosság pozitív befolyásoló hatása. Azonban az is kitűnik a vizsgálati adatokból, hogy miként a vallásosság maga, a szerhasználattal való egymásrahatásuk is kifejezetten multidimenzionális jelenség, rengeteg tényező befolyásolja. Így minden lelkesítő és pozitív eredmény ellenére tartózkodni érdemes a leegyszerűsítő értelmezésektől a téma kapcsán, továbbá a kellően meg nem alapozott beavatkozási metodikák sürgetésétől. Kétségtelen azonban, hogy a szükséges további vizsgálatok megtörténtével ilyen szempontokból is hasznosítható információk rendelkezésre állása lesz remélhető.

Irodalom

- AVANTS, S.K.; MARCOTTE, D.; ARNOLD, R.; MARGOLIN, A. (2003): *Spiritual beliefs, world assumptions, and HIV risk behavior among heroin and cocaine users*. Psychology of addictive behaviors, volume 17(2), 159-162.
- AVANTS, S.K.; WARBURTON, L.A.; MARGOLIN, A. (2001): *Spiritual and religious support in recovery from addiction among HIV-positive injection drug users*. Journal of Psychoactive Drugs, 33., 39-46.
- BÁCSKAI, E.; GEREVICH, J. (2000): *A kortárssegítés tanári kézikönyve*. Vác, Egészséges Ifjúságért Alapítvány, 66-85.
- BRODY G.H.; STONEMAN, Z.; FLOR, D. (1994): *Parental religiosity, family processes, and youth competence in rural, two-parent African-American families*. Developmental Psychology, 32., 696-706.

- CHASSIN, L.; PILLOW, D.R.; CURRAN, P.J.; MOLINA, B.S.G.; BARRERA, M. (1993): *Relation of parental alcoholism to early adolescent substance use*. Journal of Abnormal Psychology, 102., 3-19.
- DES JARLAIS, D.C.; VANICHSENI, S.; MARMOR, M.; BUAVIRAT, A.; TITUS, S.; RAKTHAM, S. (1997): "Why I am not infected with HIV?": *Implications for long-term HIV risk reduction and HIV vaccine trials*. Journal of Acquired Immun Deficiency Syndrome, 16., 393-399.
- DONAHUE, M.J. (1995): *Religion and the well-being of adolescents*. Journal of Social Issues, 51., 145-160.
- DUBOW, E.F.; TISAK, J. (1989): *The relation between stressful life events and adjustment in elementary school children: The role of social support and problem-solving skills*. Child Development, 60., 1412-1423.
- GEREVICH, J. (1992-1993): *Az addiktív drogfogyasztás kialakulásának strukturális modellje*. Kandidátusi értekezés. Budapest.
- GORSUCH, R.L. (1995): *Religious aspects of substance abuse and recovery*. Journal of Social Issues, 5., 65-83.
- GUTHMAN D, SANDBERG, K. *Assessing substance abuse problems in deaf and hard of hearing individuals*. American Annals Deaf 1998;143(1):14-19.
- HOGAN, A., MCLELLAN, L., BAUMAN, A.: *Health promotion needs of young people with disabilities – a population study*. Disability Rehabilitation 22, 8, 2000, 352-357.
- HUBBARDS, J. R., EVERETT, A. S., KHAN, M. A.: *Alcohol and drug abuse in patients with physical disabilities*. American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 22, 2, 1996, 215-231.
- JESSOR, R.; CHASE, J.A.; DONOVAN, J.E. (1980): *Psychosocial correlates of marijuana use and problem drinking in a national sample of adolescents*. American Journal of Public Health, 70., 604-613.
- KENDLER, K.S.; GARDNER, C.O.; PRESCOTT, C.A. (1997): *Religion, psychopathology, and substance use and abuse: A multimeasure, genetic-epidemiologic study*. American Journal of Psychiatry, 154(3), 322-329.
- KENDLER, K.S.; LIU, X.Q.; GARDNER, C.; MCCULLOUGH, M.E.; LARSON, D.; PRESCOTT, C. (2003): *Dimensions of religiosity and their relationship to lifetime psychiatric and substance use disorders*. American Journal of Psychiatry, Volume 160(3). 496-503.
- KESSLER, D., T., KLEIN, M., A.: *Drug use patterns and risk factors of adolescents with physical disabilities*. Int J Addict 1995 Aug;30(10):1243-70.
- KUS, R.J. (1995): *Prayer and meditation in addiction recovery*. In: Spirituality and chemical recovery, Kus, R.J. ed. New York, Harworth Press.
- LIPTON DS ; GOLDSTEIN MF. *Measuring substance abuse among the deaf*. J Drug Issues 1997;27(4):733-754.
- MCCREE, D.H.; WINGOOD, G.M.; DICLEMENTE, R.; DAVIES, S.; HARRINGTON, K.F. (2003): *Religiosity and risky sexual behavior in african-american adolescent females*. Journal of Adolescent Health, 33., 2-8.

- MILLER, L.; DAVIES, M.; GREENWALD, S. (2000): *Religiosity and substance use and abuse among adolescents in the National Comorbidity Survey*. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 39(9), 1190-1197.
- NEAL, L. A., GREEN, G., TURNER, M. A. (2004): *Post-traumatic stress and disability*. The British Journal of Psychiatry, 184, 3, 247-250.
- NURCO, D.N.; HANLON, T.E.; O'GRADY, K.E.; KINLOCK, T.W. (1997): *The early emergence of narcotic addict types*. American Journal of Drug and Alcohol Abuse, 23., 523-542.
- STRAWBRIDGE, W.J.; SHEMA, S.J.; COHEN, R.D.; ROBERT, R.E.; KAPLAN, G.A. (1998): *Religiosity buffer effects of some stressors on depression but exacerbates others*. Journal of Gerontology: Social Sciences, 53B, S118-S126.
- WILLIAMS, D.R.; LARSON, D.B.; BUCKLER, R.E.; HECKMAN, R.C.; PYLE, C.M. (1991): *Religion and psychological distress in a community sample*. Social Science and Medicine, 32., 1257-1262.
- WILLS, T.A.; VACCARO, D.; MCNAMARA, G. (1992): *The role of life events, family support, and competence in adolescent substance use*. American Journal of Community Psychology, 20., 349-374.
- WILLS, T.A.; YAEGER, A.M.; SANDY, J.M. (2003): *Buffering effect of religiosity for adolescent substance use*. Psychology of Addictive Behaviors, 17(1), 24-31.
- ZALESKI, E.H.; SCHIAFFINO K.M. (2000): *Religiosity and sexual risk-taking behavior during the transito to college*. Journal of Adolescence, 23., 223-227.
-

GYÓGYPEDAGÓGIA TÖRTÉNET

Emléknap Pivár Ignác (1843-1905) halálának 100. évfordulóján

2005. május 7-én Csobánkán, *Leikep József* helytörténész, *Hofher József* jezsuita szerzetes, Csobánka plébánosa, Pest megye és Budapest cigány pasztorizációs referense és *Dr. Buday Kornélia*, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karának (ELTE BGGYFK) adjunktusa rendezésében került sor *Pivár Ignác* kegyesrendi áldozópap, hittantanár, két patinás gyógypedagógiai intézményünk néhai igazgatója tiszteletére emléknap megrendezésére. Az emléknap az ELTE BGGYFK –n (május 5-7.) a fogyatékos gyermekek vallásos neveléséről megrendezett XIV. konferenciához kapcsolódott.

Pivár Ignác Csobánkán született 1843. április 2-án. Ott, a római katolikus templomban egy 1913. május 4-én állított tábla őrzi emlékét. A táblán ez olvasható:

„Ebben a községben született Pivár Ignác kegyes tanító rendi áldozópap, a siketnémák váczí, később a vakok budapesti országos királyi intézetének igazgatója: a természet mostohagyermekének atyai gondviselője. Született 1843. április 2-án, meghalt 1905. május 3-án. Ez emléket a tanítványok hálája, a kortársak kegyelele, a rend nagyrabecsülése, a szülőközségének tisztelő elismerése szentelte az önfeláldozó emberbarát emlékezetének.”



Csobánkán máig tisztelet övezi az önfeláldozó emberbarátot. Halálának centenáriumán, egy szép tavaszi, virágos májusi napon a nagyszámú helybéli emlékezőn túl Vácról és Budapestről számos vendég volt jelen a csobánkai Közösségi Ház és Könyvtár nagytermében felidézni *Pivár Ignác*zot mint gyógypedagógust és mint piaristát.

Buday Kornéliának az egész rendezvény háziasszonyaként a műsor szakszerű és nagyon szívélyes, szellemes hangvételű levezetésén túl mindenre gondja, és külön-külön minden jelenlevőhöz kedves, vendéglátó szava volt.

Az emlékezők együttléte alatt többször is nagyon szép zene szólt. *Kövecses Ágnes* zongorán, *Herczeg Zsuzsanna* fuvolán játszott, és a csobánkai *Kraxner Intézet* lakóinak együttese is kitűnő zeneszámokat adott elő. Ugyanők táncjátékkal is készültek. Előadásuk nagy sikert aratott. Az Intézet igazgatója *Réti Ferencné* mutatta be a szereplőket, és adott tájékoztatást mindennapi életükről, tevékenységükről.

Az ünnepi megnyitót délután 14 órakor *Török István*, Csobánka polgármestere tartotta. Az ott lakók életéről, helyzetükről, terveikről szólt. Ezután *Pivár Ignác*zról mint gyógypedagógusról e beszámoló készítője tartott előadást, amelyet teljes terjedelmében alább olvashatunk. *Pivár Ignác*zot, a piaristát *Dr. Jelenits István* SCH. P., teológiai tanár mutatta be. A kitűnő előadás először a Piarista rend történetével ismertette meg a hallgatóságot, majd *Pivár Ignác*z életútjáról szólt, megismertette őt a családban, a piarista rendben, tanulmányai és külföldi útjai során.

Az emléknapi programja azonban a máról is szólt, arról, hogy a Pivár-örökségből mi lett később. *Mikesy György*, a *váczi Cházár András Óvoda, Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Diákotthon, Gyermekotthon és Pedagógiai Szakszolgálat* intézmény igazgatója és *Szilágyi Vera*, a *budapesti Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Gyermekotthona és Diákotthona* igazgató helyettese szóban és filmekben adtak kitűnő tájékoztatást a két intézmény tevékenységéről a változó világban.

A csobánkai Közösségi Ház és Könyvtár épülete és udvara estig a rendezvény rendelkezésére állt. Kávé, szendvics, sütemények mellett régi és új ismerősök, Csobánka lakói és a messzebről érkezettek, az emléknapi szereplői és a közönség tagjai beszélgettek hosszan, majd búcsúztak el abban a reményben, hogy hasonló rendezvényeken ott és másutt az országban gyakran fognak találkozni.

G. Sz. A.

Pivár Ignác, a gyógypedagógus

GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA

Tisztelt Emléknap! Hölgyeim és Uraim! Kedves Kollégák!

Arra a jeles magyar gyógypedagógia történeti személyiségre emlékezünk ma nagy tisztelettel, aki a 19. és 20. század fordulóján a két legpatinásabb és ma is ország-szerte méltán elismert legnagyobb gyógypedagógiai intézményünknek egyaránt tekintélyes vezetője, igazgatója volt.

A váci siket és a budapesti vak gyermekek és fiatalok intézetének kapcsolata nagyon régi, azokra az időkre nyúlik vissza, amikor még csak összesen ez a két intézmény képviselte Magyarországon a fogyatékossgal élők intézményes gyógyító-nevelését, oktatását, foglalkozási és társadalmi rehabilitációra felkészítését.

Az 1825-ben Pozsonyban, a magyar országgyűlés akkori színhelyén létesült vakok intézetének igazgatója, *Beitl Rafael* pl. 3 tanítványával 1826. november 1-én hajóval indult el Pozsonyból Pestre. *Beitlnek* – mint ő maga jegyzi meg egyik számadásában – a pozsonyi adományokból csak 10 napra való útiköltsége volt, a rossz időjárás, meg az ellenszél miatt azonban az utazás 14 napra nyúlt ki, s így *Beitl* kénytelen volt Vác fölért elhagyni a hajót, Vácra menni régi barátjához, *Schwarczner Antalhoz*, a siketnémák intézete igazgatójához, s tőle 10 Ft-ot kölcsönkérni, hogy az utat folytatni tudják.

A két intézmény vezetői és küldöttei az 1848. évi I. Egyetemes Tanügyi Kongresszuson is együtt javasolták, hogy a siket és vak gyermekek minél többen jár-hassanak az épek óvodáiba és iskoláiba. Akkor még persze úgy gondolták, hogy erre csak addig van szükség, míg kellő számú speciális intézmény lesz számukra. Azért is együtt emeltek szót, hogy - mivel akkor még nem volt gyógypedagógus-képzés sem Magyarországon -, a kiseddóvói és tanítóképezdékbe járó óvó- és tanítójelöltek e gyermekek oktatásának módját is annyira elsajátíthassák, hogy az óvodákban és iskolákban, ha nem is kellő szakszerűséggel, de legalább hasznosan foglalkoztassák őket.

Majd 1848-ban a vakok intézete Pestről mindenestül Vácra költözött, ott vendégeskedtek és végezték munkájukat a Szabadságharc idején (Gordosné, 1998).

A magyar gyógypedagógia történetét ismerők számára nem meglepő az sem, hogy a 20. század derekáig a gyógypedagógusok olyan képzést kaptak, hogy bármelyik gyógypedagógiai intézményben el tudták látni a gyógypedagógiai

tanári feladatokat, és így az sem, hogy ha erre valamilyen okból szükség volt, - mai kifejezéssel – az intézmény fenntartói nem ritkán helyezték át őket az egyik szakterület intézményéből a másikba (Gordosné, 2000)

*Pivár Ignác*z előbb, 1887-1895 között a siketnémák váci országos királyi intézetében, majd 1895-1905-ig a vakok budapesti országos királyi intézetében fejtette ki gyógypedagógia történeti jelentőségű tevékenységét.

Akkoriban a két intézmény között – itt most nem tárgyalható okok miatt – gyakori volt az átjárás. *Pivár Ignác*z Vácott, a siketeknél igazgató, *Roboz József* Budapesten a vakoknál tanár. Ők időben egymást váltják, *Pivár* Budapesten, *Roboz* Vácott lesz ugyanabban az évben igazgató, majd Vácott *Roboz* utóda a szintén Budapestről, az akkor már ott is működő siketek iskolájából áthelyezett *Borbély Sándor* lesz, *Pivár* utóda pedig az a *Herodek Károly*, aki *Pivárral* együtt érkezik Vácra, és lesz *Pivár* hűséges igazgatóhelyettese, később munkásságának méltatója.

Nézzünk is bele *Herodek Károly* méltató írásába, amit *Pivár Ignác*z 62. születésnapjára írt, s ami – sajnálatos módon – már egyben nekrológ is, hiszen *Pivár Ignác*z még abban az évben, 1905-ben, egy hónappal később, május 3-án eltávozott (*Herodek*, 1905).

Mielőtt azonban *Herodek* méltatásából idéznék, elmondom, hogy ezt a születésnapra értekezést a történeti hagyományait nagy gonddal őrző jogutód intézmény, a Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Speciális Szakiskolája, Diákotthona és Gyermekotthona *Göllesz Zoltán* és az itt is jelenlévő *Szóllósi Ferenc* gyógypedagógus kollégák kezdeményezésére 2000-ben, díszes kötésben újra kiadta. (Íme, itt van a kezemben, ebből fogok idézni.)

„*Mester!* – kezdi *Herodek* ünnepi köszöntését – *Üdvözöllek születésnapod 62. évfordulóján. A Te nagy szellemed hassa át munkámat, melyet Rólad a fiatal nemzedékek okulására írok, mert működésed eredménye nem törekeny alkotás: örökbecsű.*” (*Herodek*, 1905, 5.)

„*Pivár Ignác*zot 1892-ben ismertem meg – folytatja *Herodek*. *A Néptanítók Lapja* akkori számaiban a siketnéma oktatásról írt a tőle megszokott magyarországgal és alapos, mindenre kiterjedő szakszerűséggel és tárgyilagossággal. Abban az időben még csak hírből ismertem a siketnéma-oktatást, de *Pivár* cikkében volt olyasvalami, a mi az én érdeklődésemet felkeltette; s valóban nem tudom elmondani, irályának szépségét, avagy a siketnéma-oktatás sajátosságait csodáltam-e, mert mi tagadás benne, elolvastam kétszer, háromszor is s felkiáltottam: *ejnye, beh okos és derék ember lehet ez a Pivár!* Csak egyszer találkozhattam vele az életben s boldognak fogom magamat érezni. ...

Nem a büroban volt Pivár nagy – olvassuk tovább –, *hiszen humánus gondolkozása és jó szíve ezt meg sem engedte volna, ... hogy miként lehet a siketnéma-oktatást olcsóvá tenni, ... s minél nagyobb arányban az oktatást megnyitni. Ebben volt úttörő Pivár.*

Tanításban, a rend- és tisztaságszeretetben és az intézet fegyelmezésében volt ő mester. Pivár belátta, hogy a siketnéma beszédjé az akkori eredmények mellett

korántsem képesíti arra, hogy természetes úton tudjon embertársaival közlekedni, de másfelől meg volt győződve arról is, hogy az embernek ezen drága kincsét és isteni adományát a siketnéma kitarató, szakszerű, odaadó és lelkes munkálkodás mellett képes annyira elsajátítani, hogy közlekedési nyelvül használhassa. ... Úgy vélekedett, hogy a siketnéma akkor tanulhat meg beszélni, ha folyamatosan beszélgetjük s minden alkalmat megragadunk beszélőkéességének fejlesztésére. Ezen szempontból Pivár a siketnémával együtt van éjjel-nappal s ott ragadja meg a kínálkozó alkalmat, ahol éppen előadja magát. Velük kel fel a közös hálóteremben, velük reggelizik és ebédel, a vacsora és a lefekvés ismét együtt találja igazgatóját a növendékekkel, körülvéve a fiatal gyakornokoktól, kik a mester működésében követni, tőle a szépet, nemest, czélszerűt és hasznosat elsajátítani igyekeznek. ...

Az étkezés ideje alatt kedélyes beszélgetések folytak, olykor a beszédtanulás egész tudományos formát vett, a siketnéma beláthatott a nyelv szerkezetébe, szépségébe és gazdagságába; a kifejezések helyettesítése nehezebb és nehezebb alakzatokkal a siketnéma gondolkodását ugyancsak igénybe vette. Sőt a beszélgetés fonalának követése az érzékűnek is kedves munkát adott s tanult belőle, mert Pivár érdekesen, logikusan, tanulságosan tálalta fel közölni valóját. ...

Nemcsak az étkezési időt használta ki az alkalmosságok közlésére, hanem hétköznapokon 6-7., vásár- és ünnepnapokon, mikor és meddig épen ráért, foglalkozott siketnémáival. Hogy önzetlen működésében követőkre talált, azt itt felemlíteni szinte feleslegesnek tartom; folyt tehát a beszéd a váci siketnéma-intézetben palam et publice s a gyermekek beszélőkedvétől még a százados falak is visszhangoztak s olyan nagyszabású munkának voltak tanúi, melyet eddig még nem láttak, hallottak. ...

Az egésznek a karakterét az adta meg, hogy maga az igazgató nemcsak nem vonta ki magát semmi alól sem, hanem jó példával elüljárt. Nem restellte megmutatni a gyermeknek, bármilyen piszkos munka volt is azt, hogyan kell vele elbánni, hogyan lehet állandóan tisztán és rendben tartani. Csak ilyen eljárás mellett, melyet maga is kipróbált, követelhetette meg kiadott parancsának minden irányú és semmi kívánnivalót nem hagyó teljesítését. ...

És ezen eljárásnak micsoda nevelői hatása volt, oh, azt csak azok képesek megítélni kik a munkának részesei voltak! Megkímélték a gyermekek az intézet bútorzatát, megszerették a rendet és tisztaságot, egymást fegyelmezték, szelídebbek, jobbak és erkölcsösebbek lettek. A régi vadságukból is kivetkőztek, tanáraiknak egy szempillantása elegendő lett, hogy az addig fegyelmezetlen siketnémát bocsánatkérésre bírja.” (Herodek, 1905, 6-12.)

És így tovább, Herodek hasonló ovációval, részletesen méltatja Pivárak a vakok intézetében végzett tevékenységét is.

De hogy látja ma, 100 év távlatából a gyógypedagógia történész Pivár Ignác munkásságát?

Csodálva *Herodek* „irályának szépségét” és tiszteletben tartva véleményét, a történeti hűség megkívánja megjegyezni: *Herodek* mind a két intézmény *Pivár* belépésekor aktuális állapotát illetően feltehetően túlzóan sötét képet fest.

Azt írja, hogy „*Pivárnak valóságos nagytakarítást kellett végeznie*” a vakok intézetében, de Vácott is, mert különösen a tanulók – mondanánk ma – neveltségi szintje hagyott nagyon sok kívánni valót.

Ezt azért tarthatjuk túlzásnak, mert a váci intézetben *Fekete Károly*, a vakok intézetében pedig *Mihályik Szidor* olyan jelentős, nagyszabású igazgatóelődök voltak, hogy őket követni is elég nagy feladat lehetett (Gordosné, 1963).

De maradva még *Herodek* laudációjánál, úgy gondolom, ma mi már nem feltétlenül örülnénk egy ilyen minősítésnek: „*hajthatatlan akarat erején, szívós energiáján, mint valamely hatalmas páncélon, minden kívülről jövő s nézetével ellenkező igyekezet megtört.*” (*Herodek*, 1905, 11.).

Az igazság kedvéért hozzáteszem, hogy az első években *Pivár* nevelési eszköztára nem talált egyértelmű fogadatasra. *Herodek* is megjegyzi: „... *munkatársai egy részében nem tetszést, hogy ne mondjam, ellenszenvet keltett jobb meggyőződéséből eredő intézkedése.*” (u.o.)

Tisztelt Hallgatóim!

Az 1890-es évek a magyar gyógypedagógia 19. és 20. századfordulói korszakváltásának előkészítő szakasza. Fogalmazzunk úgy, hogy *Pivár Ignác* is az egyike volt azoknak, akik ebben az időszakban maradandót alkottak.

Pivár Ignác Vácott 1886-tól 6 éven át mint hittanár dolgozott. Előtte különböző gimnáziumokban tanított, ill. a kegyesrendiek váci, ún. újoncneveldejében mint másodmester működött, azaz a gyógypedagógiával addig nincs kapcsolata. Ezért is, szakirodalmi műveit tanulmányozva feltűnik, hogy már 1886-ban elkészíti: „*Alaktan siketnéma tanulók számára*” című két részes, összesen 223 oldalas kéziratos munkáját. Ez mindenképpen elismerésre méltó vállalkozás részéről, még akkor is, ha szakirodalmi források szerint, alkotása nem hibátlan. Vácott őrzött egyetlen példánya mellé (*Borbély Sándor* közlése szerint) *Dr. Ferenczy József* bírálata is csatolva van (*Borbély*, 1924, 54.). Ezt nem ismerem, de egy másik, bizony nem hízelgő bírálatot őrzünk az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyógypedagógiai Történeti Gyűjteményében. Ez az eredeti, kéziratos vélemény *Simonyi Zsigmond* egyetemi tanártól származik, aki főként nyelvészeti szempontból tesz komoly észrevételeket, kijelentve, hogy a szerző nem ismeri az újabb szakirodalmat, 20-30 évvel lemaradt, felfogása elavult. Bírálata így zárja: „*A szerző – ezt el kell ismernünk – igen nagy szorgalommal dolgozta munkáját, mindazonáltal az előadottak szerint alapjában elhibáztottak kell azt tartanunk.*” (*Simonyi*, 1893, 2.).

De hasonló a sorsa az egy évvel későbbi, 1887-ben „*A beszélő siketnémák nyelvtanítása*” című, 94 oldalas, nyomtatásban is megjelent, ma már igen ritka példányban található: „*Módszertani Tanulmány*”-nak is.

Ezt gyógypedagógusok bírálták. Hogy előző műve bírálóinak véleményét hogy fogadta, nem tudom, de ez esetben még ugyanabban az évben „Cáfolat...”-ot adott ki, amelyben megbántottan, indulatosan válaszol az észrevételekre, miközben „Elbizakodott”, „kihívó modorú”, „a szerénységet hírből sem ismerő” uraknak minősíti bírálóit (Pivár, 1887, 3.).

Úgy tűnik azonban, hogy Pivárt valójában nem törik le a bírálókat.

1892-95-ig, igazgatói éve alatt folyamatosan litografált gyakorló anyagokat készít a „a siketnémák tárgyi és alaki nyelvoktatásához”, melyet – Borbély Sándor szerint – maga Pivár Ignác is gyakorolt s gyakoroltatott az ifjabb váci tanárokkal az esti órákban, főként 6-7-ig, rendszeren az ebédlőteremben. Ilyen fejezetcímek szerepelnek benne: „Az iskola”, „Az ebédlőben”, „Templom”, „Imádság”, „Kedélyállapotok”, „Értelem, akarat”, stb. (Pivár, 1892-95.)

Végül 1895-ben, váci igazgatói működésének utolsó évében megírta és kiadta 50 oldalas, ábrákat is tartalmazó „Kis hangtan. (Fonetika)” című munkáját „Vezérfonalul a siketnémák tanítói számára és magánhasználatra” alcímmel (Pivár, 1895). Ezt a művét a Vácott akkor létesült „Siketnémák tanítóit képző tanfolyam” hallgatóinak mintegy tankönyvül szánta.

Pivár azonban ezen a tanfolyamon már nem tanított, viszont Budapesten, a vakok intézetében az 1897-ben létesült „Vakok tanítóit képző tanfolyamon” már ő a „Vakok élet-, lélek- és neveléstana, valamint oktatásuk módszertana” című tárgy előadó tanára. Sőt, majd 1900-tól, a Vácott létesült egyesített gyógypedagógusképzés programjában is ott találjuk az előadók sorában ugyanezzel a stúdiummal (Gordosné, 2000).

A tananyag tematikus felsorolását tanulmányozva – a történeti hűség megkívánja megjegyezni – hiányérzetünk éppen a vakok tananyagával, különösen a lélektani fejezettel kapcsolatban támad. A képzés egészét áttekintve, a vakokra vonatkozó ismeretek köre feltűnően szűkre szabott. Hozzáteszem azonban, hogy a gyógypedagógiai pszichológiai empirikus kutatások – mint közismert – a Ranschburg-laboratóriumban csak azidőben indultak meg, tehát valójában még nincs mit számon kérnünk az előadókon.

Ami vitán felülálló, egyértelműen pozitív Pivár Ignác szakirodalmi és gyógypedagógiai gyakorlati tevékenységében, az a hitoktatás.

1888-ban jelent meg 135 oldalas „Bibliai történet siketnéma növendékek számára” című munkája Schusztér püspök engedélyező iratával. Többek között ezt olvassuk a jóváhagyó iratban: „... abban semmi olyas elő nem fordul, mi szent vallásunk tanaiba ütköznék; másrésztől a gyermekek felfogásához mért könnyed nyelvezete, a feleleteknek teljes értelmet nyújtó szervezete; a tananyag feldolgozásában a katechetikai módszer helyes alkalmazása, s ennek folytán a katekizmusi anyag szerencsés megvilágítása által igen alkalmas kézi könyvvé vált főképpen siketnéma gyermekek számára, kiknek az elvontabb fogalmakat jelző kifejezéseket ismertebb szavakkal is megmagyarázza.” (Pivár, 1888, 2.)

Pivár Ignác munkásságának az eddigieken túl kiemelkedő vonulata a fogyatékosügyért végzett szakmai közéleti tevékenysége. A fogyatékossgal élők életének jobbítása, ügyük előbbre vitele áll gondolkodása középpontjában. Számos törekvése tanúskodik erről.

A Gyógypedagógiai Történeti Gyűjteményünkben egy *Pivár Ignác*tól származó, dátum nélküli kézirat is található: „*Hazánk tanköteles siketnémainak oktatási és nevelési tervezete a költségek kivetése szempontjából, azon esetre, ha tan kötelezettségük törvényhozásilag biztosíthatnák*” címmel (*Pivár, é.n.*)

Feltehetően az 1890-es évek közepéről származik ez a 2 oldalas dokumentum, amikor a fogyatékossgal élő gyermekek iskoláztatásának általánossá, kötelezővé tétele a II. Egyetemes Tanügyi Kongresszusra való felkészülés időszakában folyamatosan napirenden szerepel.

Pivár Ignác ezt írja: „*A tanköteles siketnéma oktatása és nevelése hazánkban, tekintve nagy számukat és a kiképzésüknél okvetlenül megkívánható teljes odaadást, ép úgy anyagi kiadások, mint az elérendő cél megközelítése szempontjából legelőnyösebben úgy volna keresztül vihető, ha az egyharmad részben a sz. Ferencz-rendi atyákra, két harmad részben pedig Sz, Vincze leányaira bízathatnék, a mennyiben a leánynövendékek egészen, a fiúk felerészben (az I- a IV. osztályokba járók) apáczákra lennének bízandók.* „ (*Pivár, é.n. 1.*)

„*Intézetekül a ferenczrendieknek sok helyütt nagyrészt üresen álló klastromai ajánlkoznak, melyek kellő átalakítással azonnal internátusoknak volnának használhatók és még azzal az előnnyel is bírnak, hogy terjedelmes kertekkel vannak ellátva.*” (uo. 2.)

Pivár elképzelése a továbbiakban igazán megkapó. Iratában – itt nem ismerethető – imponálóan gondos számítások alapján bebizonyítja, hogy lényegesen kevesebb költségkihatással lenne így megoldható valamennyi siket tanuló iskoláztatása mint állami fenntartással/kezeléssel. Még egy lelkes mondatát idézem: „*Ilyképen elérhetnők azt, hogy ezeréves ittlétünk évfordulóján egy olyan nagyszabású emberbaráti alkotásra mutatnánk rá, milyennel eddig még Európának egyetlen állama sem dicsekedhetik.*” (uo. 2.)

Amikor pedig a vakok intézetének lesz az igazgatója, az idős vak emberek életminőségének jobbításáért indít – ma is figyelemreméltó – mozgalmat.

Erről azért szólok itt még kiemelten, mert tevékenységének ez az oldala a legkevésbé számon tartott.

Az közismert, hogy folytatva *Mihályik Szidor* tantervkészítő kezdeményezését, már működésének első évében előterjeszti új tanterv-tervezetét, ami ugyan csak mint ideiglenes tanterv lép életbe, de jelentős előrelépés *Mihályik* tanterv-vázlatához képest.

Eszerint már: előkészítő osztály, négy elemi osztály, ismétlő tanfolyam, iparosztályok és zeneosztályok vannak az iskolában.

Működése második évében új Szervezeti szabályzatot adott ki. Bevezette a Braille-írás-olvasás első magyar változatát, megkezdte a vonalnyomásos, latin betűs és a pontírástó könyvek nyomdai előállítását. (Gordosné, 1963)

És ne feledjük, hogy az ő igazgatása alatt épült fel a ma is méltán csodált vakok intézete az Ajtósi Dürer soron, akkori István- és Hungária út sarkán.

Büszkén számolt be külföldi útjain is erről. Most, a német vakok-tanítóinak 1901-ben Breslauban tartott kongresszusán mondott beszédéből idézek: „... szeptember havában fogunk 200 növendék számára épült új internátusunkba, egy magyar stílusban készült kolosszális épületbe költözni, ahol az intézet különböző paedagógiai és didaktikai céljainak megfelelő 167 terem, (részint) pompás kiállítású világos és szellős helyiségek vannak alkalmazva.

Az épület maga, közvetlen közelében fekvén a Városligetnek (Budapest legnagyobb sétaterének), a városnak lehető legegészségesebb pontján, árnyas fák-tól környezve, három emelet magas és ablakainak kerek száma 400.

Ugyanazon a telken ... vannak az intézetnek foglalkoztató-épületei és a betegek pavilonja fölépítve.

A műhelyekben most több mint 50 mindkét nembeli vak munkás kap alkalmazást ... a 49 helyiség között terjedelmes munkatermek vannak kefekötők, kosár- és székfonók és látó kefefá-készítők számára.” (Pivár, 1904, 12.)

Pivár boldog és büszke, de elégedetlen is, úgy találja, hogy még nem teljes a mű.

1902-ben Emlékirat-ot készít „A honi vakok számára Budapesten építendő Menedékház tárgyában a Méltóságos Polgármester Úrnak, a Nagyságos Fővárosi Tanácsnak, és a Mélyen Tisztelt Székesfővárosi Közönségnek.” (Pivár, 1902)

Breslaui, berlini, koppenhágai, stockholmi, párizsi személyes élményeire hivatkozik (Párizsban a budapesti vakok intézete egy kiállításon „Nagydíjat” is nyert), amelyek arról tanúskodnak, hogy Magyarország vakügyét mindenütt nagyra becsülik.

Ezt akkor érdemelnénk ki igazán – mondja – ha a „bölcstől a sírig” törődnének a vak emberekkel.

Egy Lübeckben megismert, látók számára működő modellt ír le, amelyben mindenki „egy külön, saját maga által rendben tartott, múltjához és ízléséhez mérten legtöbbnyire még a kívülről magával hozott bútorokkal felszerelt szobácskával bír” (uo. 12.), s ahol mindenki a neki megfelelő és tetsző életet élheti.

Magyarországon már egyre több a dolgozó vak – mondja –, de hamarosan „úgy felszaporodik a megrokkant vak munkások száma, hogy leendő ellátásukról már okvetlenül most kell gondoskodnunk; annyival is inkább, mivel pusztá gondolatnak is szörnyű dolog: szegény ugyan, de (a vakokra nézve legczélszerűbb intézeti rendszer mellett) tisztességes és rendes életmódhoz szokott nevelteinknek végkielégítésképp a koldusbotot nyomni a kezükbe.

Ezen menedékház fölállításával és fenntartásával el lenne érve az, amin eddig országszerte hiába sopánkodtunk és tépelődtünk: t. i. el volna érve az, hogy bármi későbbi korban s bármi vagyoni állapotban megvakult egyéneknek (kikről, s ez

igazán szomorú állapot, még hazánkban semmiféle gondoskodás eddig nem történt) alkalmas otthon állna rendelkezésünkre. (uo. 4.)

Pivár emlékiratában indokait, érveit hosszan sorolja. Az ügy fontosságát – többek között – azzal is alátámasztja: „*hogy mindenki, aki Budapestre a vakok ügyének tanulmányozása végett a művelt Nyugatról hozzánk ellátogat, kénytelen legyen (kellemesen csalódva) megvallani, hogy nálunk többet talál, mint amennyit remélt; aki pedig minket Keletről látogat meg és innen Nyugotnak folytatja útját, kénytelen legyen további utaztában azt mondani: (ezt, vagy azt, vagy) mindezt már Budapesten láttam!*” (uo. 13.)

Tisztelt Emléknap! Hölgyeim és Uraim!

Megtisztelő számomra, hogy *Pivár Ignác*ot mint gyógypedagógust én mutathattam be Önöknek.

Kedves Hitoktatók!

Örülök, ha ezentúl úgy emlékeznének *Pivár Ignác*ra mint egyik kiváló elődjükre.

Kedves Gyógypedagógusok!

Úgy gondolom, hogy érdemes és tanulságos *Pivár Ignác* gyógypedagógiai tevékenységét alaposabban is megismerni.

Tisztelt és Kedves Vendéglátóink!

Legyenek büszkék Csobánka szülöttjére, *Pivár Ignác* kegyesrendi áldozópapra.

Irodalom

BORBÉLY SÁNDOR (szerk.) (1902): *Emlék-könyv a Siketnémák Váczi Országos*

Királyi Intézete 100 éves fennállásának ünnepe alkalmára. Bp., p. 481

BORBÉLY SÁNDOR (1924): *A magyar siketnéma oktatás bibliográfiája és adatgyűjteménye 1920 végéig.* Mayer, Vác.

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1963): *A magyar gyógypedagógia története a XX. Századig II.* Tankönyvkiadó, Bp., p. 154

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (1998): *A látássérültek ügyének alakulása Magyarországon – az első figyelemfelhívástól napjainkig.* In: *Látássérültek Magyarországon – a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének 80. születésnapjára.* (Szerk.: Gordosné Szabó Anna) MVGYOSZ, Bp., p. 11-41.

GORDOSNÉ SZABÓ ANNA (2000): *A magyar gyógypedagógus-képzés története.*

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Bp., p. 461

HERODEK KÁROLY (1905): *Pivár Ignác.* Stephaneum, Bp., p. 12

HERODEK KÁROLY (1926): *Emlékkönyv a Vakok József nádor kir. Országos Intézete 100 éves fennállásának ünnepe alkalmára.* Bp., p. 179

- PIVÁR IGNÁCZ (1887): *Cáfolat Taritzky Ferenc siketnéma-tanító és Scherer István siketnéma-tanítógyakornok uraknak: „A siketnémák nyelvoktatása” című „Válasz”-ára.* Mayer, Vác, p. 99
- PIVÁR IGNÁCZ (1888): *Bibliai történet siketnéma növendékek számára.* Schusztér püspök engedélyező iratával. Mayer, Vác, p. 135
- PIVÁR IGNÁCZ (1892-1895): *A siketnémák tárgyi és alaki nyelvoktatása.* Litografált anyag, Vác, p. 24
- PIVÁR IGNÁCZ (é. n. – kb. az 1890-es évek elején): *Hazánk tanköteles siketnémáinak oktatási és nevelési tervzete a költségek kivetése szempontjából, azon esetben, ha tankötelességük törvényhozásilag biztosíthatnék.* Kézirat, p. 2 (Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyógypedagógia Történeti Gyűjteményében)
- PIVÁR IGNÁCZ (1895): *Kis hangtan (Fonetika). Vezérfonalul a siketnémák tanítóinak számára és magánhasználatra.* Mayer, Vác, p. 50
- SIMONYI ZSIGMOND (1893): *Pivár Ignác: Alaktan siketnéma tanulók számára c. művének kéziratos bírálata.* p. 2 (Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyógypedagógiai Gyűjteményében)
- PIVÁR IGNÁCZ (1902): *Emlékirat a honi vakok számára Budapesten (a város tanácsa, a pénzügyintézetek és a közönség által) építendő MENEDÉKHÁZ tárgyában.* Fried és Krakauer, Bp., p. 14
- PIVÁR IGNÁCZ (1904): *A vakok ügyének fejlődése és mostani állása Magyarországon.* Stephaneum, Bp., p. 14 (Breslauban 1901. augusztus 1-jén a Német Vakok Tanítói X. Kongresszusán tartott *Entwicklung und der jetzige Stand des Blindenwesens in Ungarn* című előadása. Magyarra fordítva a szerzőtől.)
-

MTA-SZTE Mesterséges Intelligencia Kutatócsoport (Szeged) (1)
SZTE JGYTFK Gyakorló Általános Iskolája (Szeged) (2)
Siketek Iskolája, Kaposvár (3)

Új lehetőség a beszédjavítás-terápiában és az olvasásfejlesztésben

KOCSOR ANDRÁS (1) – BÁCSI JÁNOS (2) –
MIHALOVICS JENŐ (3)

(Közlésre érkezett: 2004. november 25.)

Mi a Beszédmester?

A Beszédmester egy *beszédjavítás-terápiára* és *olvasásfejlesztésre* alkalmas eszköz, amely az Oktatási Minisztérium támogatásával egy IKTA projekt keretében készült el. A program és didaktikája az interneten a www.inf.u-szeged.hu/beszedmester címen bárki számára ingyenesen hozzáférhető.



1. ábra: A Beszédmester nyitóképe.

Mire használható?

A szoftver kettős funkcióval készült. Beszédjavítás-terápiára és olvasásfejlesztésre alkalmas. A *beszédjavítás-terápiai modul* elsősorban az érthető beszéd

elsajátítását segíti siket és hallássérült gyermekek számára, de jól használható a beszéd fogyatékos és súlyosan beszédhibás gyermekek logopédiai terápiájában is. Az *olvasásfejlesztő komponenst* pedig olyan gyermekeknek ajánljuk, akiknek olvasási nehézségei vannak, illetve még az olvasástanulási folyamat elején tartanak. A program használatát pedagógus, logopédus, illetve szurdopedagógus irányításával érdemes elkezdni, a későbbiekben azonban használható egyéni tanuláshoz otthon is. A program képes a beszéd felismerésére, az elhangzás pillanatában értékeli ki a gyermek mikrofonba bemondott beszédét. Az automatikus beszéd felismerés összekapcsolása a beszédjavítás-terápiával és olvasásfejlesztéssel különösen gyümölcsöző terület, hiszen a cél mindkét esetben valamilyen fonológiai tudatosság kialakítása vagy hiányának pótlása. Ezért a számítógép felruházása valós idejű vizuális beszédkiértékelési lehetőségekkel a hallássérültek beszédoktatásában pótolhatja a hiányzó auditív kontrollt, illetve az olvasásfejlesztés során hatékonyabbá teszi a beszédhangok és grafémák helyes asszociációját.

Hol használható?

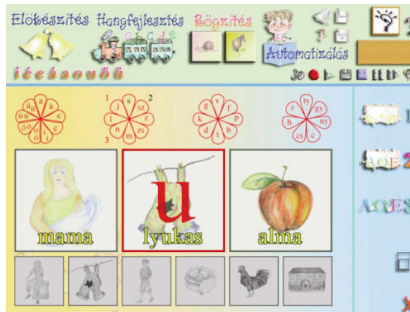
A Beszédmester használható mind *iskolai* oktatásban, mind *terápiás* órákon, mind *otthoni* gyakorláskor. Azonban ez utóbbi esetén felhívjuk a figyelmet arra, hogy mind a beszédjavítás-terápiára, mind az olvasásfejlesztésre irányuló használat esetén célszerűnek látjuk szakember közreműködését a fejlesztő folyamatban.

Milyen problémára nyújt megoldást a Beszédmester?

Milyen problémára nyújt megoldást a „Beszédmester” beszédjavítás-terápiai modulja? Az óvodás és kisiskolás életkorban nagyon gyakori jelenség, hogy gyermekeink beszédében zavaróan súlyos hanghibák vannak, sőt előfordul az is, hogy alig, vagy egyáltalán nem értjük őket. Ennek okai lehetnek:

- olyan mértékű halláskárosodás, ami akadályozza a hallás kontrolljával kialakuló érthetően artikulált beszédet.
- sok gyermeknél műtéti úton állítják elő a szinte teljes értékű, természetes minőségű hallást; ők a cochlea implantáltak. Számukra több éves folyamat a hallás olyan szintű „megtanulása”, ami a hangos beszéd elsajátításához eleendő.
- vannak gyermekek, akik ép hallásuk mellett is súlyosan beszédhibásak. Ha szervi okok (pl. szájpadhasadék stb.) akadályozzák a szépen hangzó beszéd kialakulását, akkor a műtét utáni rehabilitációban logopédus szakember segítségével megoldást lehet találni.
- ép hallás és beszédszervek esetén is késhet a beszéd megindulása, vagy olyan sok hangzóhibát véthet a gyermek, ami zavaró, alig érthető kiejtéshez vezet.

A Beszédmester szoftver az érthető beszédet döntően befolyásoló magánhangzók azonosítását végzi el az elhangzás pillanatában, ezzel egy új eszközt adva a szakemberek kezébe, amellyel jelentősen lerövidülhet a remélt, kívánatos színvonalú beszédállapot eléréséhez szükséges gyakran több évi munka.



2. ábra: Beszédjavítás-terápiai modul egy képe.

Milyen problémára nyújt megoldást a „Beszédmester” olvasásfejlesztő modulja? A Beszédmester szoftver az olvasástanítás segítését, az olvasás terápiáját, fejlesztését is célul tűzte ki. A szoftver segítségével játékos úton, szinte észrevétlenül lehet gyakoroltatni az olvasást. Használható az iskolai olvasástanítás során és egyéni gyakorlásra. A részkepeségükben sérült gyermekek fejlesztő terápiájában komplex készségfejlesztést biztosít: memóriafejlesztés, figyelemfejlesztés, irányfelismerés, iránytartás kialakítása, finommotorika fejlesztése, hallási diszkriminációs készség, hallási figyelem, vizuális differenciálós képesség fejlesztése. Segítheti a diszlexiaterápiát, hiszen a betűk újratanításának feltételei biztosítottak, a fonémapárok feladatai pedig célzottan a kritikus párok gyakorlására, differenciálására készültek. A tesztelési eredmények azt mutatják, hogy nemcsak az első osztályosok fejlesztésére, tanítására alkalmas a szoftver, hanem a 8-10 évesek terápiájában is kiválóan használható.



3. ábra: A Beszédmester olvasásfejlesztési moduljának egy képe.

Mi az előnye?

A szoftver kulcseleme a *beszédtechnológiai modul*, amely lehetővé teszi, hogy a rendszer a mikrofonba bemondott beszédhangokat, illetve szavakat valós időben visszajelezzék. A program innovatív jelentősége, hogy a hasonló célra készült korábbi generációs számítógépes programok nem beszédfelismerési technológiára épültek, hanem a beszédjel oszcillogramját vagy spektrális komponenseit jelenítették meg. Ezeknek a képeknek az artikuláció pillanatában történő kiértékelése az ember számára nehéz feladatnak bizonyul, mivel szemünkkel csak nagyon nagy hangkülönbségnek megfelelő hullámforma-változásokat tudunk gyengén megkülönböztetni. A gyakorló személy leginkább csak a kiejtés befejeztével tudott – a saját és egy etalonnak számító spektrumkép hasonlósága alapján – következtetni a kiejtésének helyességére. Ez a körülmény továbbra is akadályát jelentette a szélesebb körű gyakorlati alkalmazásoknak.

A Beszédmesterben alkalmazott technológia segítségével már nem a hang oszcillogramja, vagy spektruma jelenik meg a gyakorlás során, hanem maga a hozzá kapcsolt fonéma jele tűnik fel. A vizuális kijelzés az elhangzással azonos időben történik, általában egy igen egyszerű ábra, például a betű képe formájában. Mind a beszéd analízise, mind a beszédhangok azonos idejű és fonémaszintű feldolgozása önműködően megy végbe. Tehát ez a megoldás már nem a mikrofon előtt közvetlenül elhangzó egyedi beszédhangot jeleníti meg, hanem azt, amit „megért”, azaz a hanghoz társított fonémát.

Mi benne az újdonság?

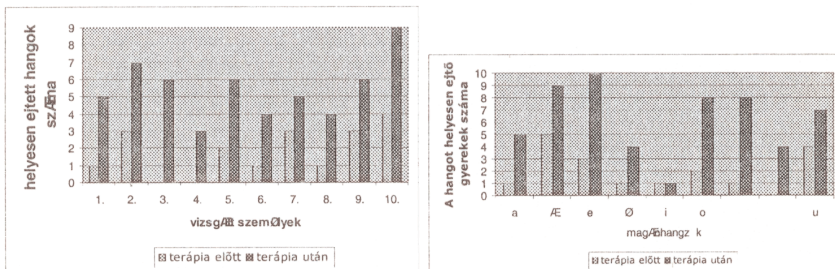
A Beszédmester felhasználható több területen, és számtalan variációban alkalmazható eszközzé válhat a szakemberek kezében. Az eddigi terápiás eszközökhöz képest újdonságot hoz az alábbi területeken:

- az érthetőség objektív megítélésére képes,
- a szülő a gyógypedagógus (szakember) segítségével, irányításával, útmutatásával a „beszédgyógyítás” aktív részesévé válhat,
- gyermek - gép „interaktív” kapcsolatra épít,
- változatos gyakorlófeladatokat nyújt,
- lehetővé teszi az önálló gyakorlást,
- egyéni tempóhoz igazodik.

Eredmények?

A szoftver *beszédjavítás-terápia részének* tesztelése a Kaposvári Siketek Iskolájában történt, ahol 5 hónapon keresztül használták siket, nagyothalló, implantált,

és beszédhibás gyermekek fejlesztésében. A gyerekek mindegyike részt vett 1-2 év hagyományos fejlesztésben előtte. A Beszédmester használatával jelentős javulást értek el: a siket gyerekek érthető magánhangzóinak száma 2-3-ról 6-7-re nőtt. A fejlesztés után minden gyermek sokkal tisztábban ejtette a magánhangzókat, a különböző hibák aránya (pl. orrhangzósság) jelentősen csökkent.



4. ábra: A beszédmester hatására jelentősen megnőtt az érthetően ejtett magánhangzók száma

Az olvasásfejlesztési rész tesztelése még nem fejeződött be, a Szegedi Tudományegyetem JGYTF Kar Gyakorló Általános Iskolájában folyik. A gyermekek szívesen és hosszan dolgoznak a szoftverrel, s a feladatok megoldása segíti a fonológiai tudatosság kialakulását. A részképességükben sérült gyermekek, de még egészséges társaik is sokszor nehezen tájékozódnak a tankönyv feladatai között, figyelmüket könnyen elterelik a színes ábrák. A Beszédmester azáltal, hogy a feladatokat egyesével mutatja, nem hagy teret annak, hogy a gyermek mással foglalkozzon, míg egy feladattal sikeresen nem végzett. Így maximálisan biztosítja az egyéni tempóban való haladást.



5. ábra: Az olvasásfejlesztés modul egy feladata az „ó-ö” betűpárhoz

Mik a főbb műszaki paraméterei? (Informatikai adatok, matematikai elvek)

A rendszer egyes részei hanggal vezéreltek, mások egerrel, illetve billentyűzettel. A hangvezérlés típusa feladattól függő: frame alapú fonéma-felismerés, vagy szófelismerés. Mindkét esetben a jel előfeldolgozásra kerül, majd jellemzőkinyerés történik beleértve a lineáris és nem-lineáris transzformációkat. Frame alapú fonéma-felismerésnél gépi tanuló eljárások segítségével történik a hangok osztályozása, míg a szófelismerés esetén a szegmentális beszédfelismerő a felhasznált technika (Kocsor, et al., 2001; Kocsor, Kovács, 2002). A szoftver Windows platformra készül, C++ nyelven DirectX segítségével.

Kiknek ajánljuk?

Ajánljuk minden siket, nagyothalló vagy más probléma miatt logopédiai segítségre szoruló gyermeknek. A gyógypedagógia tudománya, a gyógypedagógus szakemberek (szurdopedagógusok, logopédusok) évszázadok óta számos módszert, segédeszközt dolgoztak ki a beszédjavítás-terápia segítésére. A Beszédmester szoftver egy újabb elemmel bővíti eszköztárukat, hiszen valami olyat nyújt, ami eddig még nem volt: az érthető beszédet döntően befolyásoló magánhangzók felismerését végzi el az elhangzás pillanatában. A szoftver alkalmazásával jelentősen lerövidülhet a remélt, kívánatos színvonalú beszédállapot eléréséhez szükséges gyakran több évi munka.

Ajánljuk minden kisiskolásnak, akiknek az olvasás könnyebb elsajátítását segíti, és az olvasás megszerettetését könnyíti. Alkalmas lehet az otthoni önálló olvasásgyakorlásra, ami azért fontos, mert napjainkban egyre aggasztóbb, hogy a gyermekek nem szeretnek, nem tudnak olvasni, de talán a számítógép motiváló ereje visszavezetheti őket az olvasás szeretetéhez. Az otthoni gyakorlás persze azt a problémát veti fel, hogy kell-e a szülőnek tanítót „játszani”, tud-e szakszerűen foglalkozni a gyermekkel az olvasásfejlesztés menetében. Erre nincs igazán szükség, mert a szoftver feladatai követik a hangoztató-elemző-összetevő olvasástanítási módszer didaktikai lépéseit, továbbá a rendszer a beszédhang felismerésen alapszik; ez a két összetevő pedig biztosíték arra, hogy a gyermek egyedül is a számítógép elé ülhet, gyakorolhat, hiszen a gép valós időben visszajelez, értékkel.

Irodalom

- BÁCSI J., KERÉKES J. (2003): *Az első osztályos olvasókönyvek szóanyagából készült Gyakorisági szótár „Van szó”*. Módszertani Közlemények (Szeged) 2003/2.sz. 52-57.
- DR. CSÁNYI YVONNE (1990): *Hallás-beszédnevelés*, Tankönyvkiadó Budapest.
- FARKAS MIKLÓS (1996): *A hallássérültek kiejtés- és beszédfejlesztésének elmélete és gyakorlata*.
- KOCSOR, A., TÓTH, L., PACZOLAY, D. (2001): *A Nonlinearized Discriminant Analysis and its Application to Speech Impediment Therapy*, in: V. Matousek, P. Mautner, R. Moucek, K. Tauser (eds): *Proceedings of the 4th Int. Conf. on Text, Speech and Dialogue*, LNAI 2166, 249-257, Springer Verlag.
- KOCSOR, A., KOVÁCS, K. (2002): *Kernel Springy Discriminant Analysis and Its Application to a Phonological Awareness teaching System*, in: P. Sojka, I. Kopecek, K. Pala (Eds.): *TSD 2002*, LNAI 2448, 325-328, Springer Verlag.
- KOCSOR ANDRÁS, TÓTH LÁSZLÓ (2004): *Kernel-Based Feature Extraction with a Speech Technology Application*, *IEEE Transaction on Signal Processing*, 52. 8. sz. 2250-2263.
- PACZOLAY DÉNES, KOCSOR ANDRÁS, SEJTES GYÖRGYI ÉS HÉGELY GÁBOR (2004): *A „Beszédmester”csomag bemutatása: informatikai és nyelvi aspektusok*. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, Veszprém (megjelenés alatt).
- PACZOLAY DÉNES, TÓTH LÁSZLÓ, KOCSOR ANDRÁS ÉS KERÉKES JUDIT (2002): *Gépi tanulás alkalmazása egy fonológiai tudatosságfejlesztő rendszerben*. *Alkalmazott Nyelvtudomány*. 2. 2. sz. 55-67.
- VÁNYI ÁGNES (1998): *Olvasástanítás a diszlexia prevenció módszerrel*. Project-X. Budapest. 4-7.
-

Egyéni fejlesztési terv egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermek részére

MADARÁSZ EDINA

(Közlésre érkezett: 2004. december 1.)

Az egyéni fejlesztési terv megírásának problémaköre ma igen aktuális. Egyrészt azért, mert egyre több szakterület követelménye, illetve várható követelménye lesz a munkája során való hasznosítása, egyáltalán az elkészítése. Másrészt, míg a fejlesztő feladatok, feladatgyűjtemények köre ma már egyre bővülő, addig a fejlesztési tervek elkészítéséről, konkrét tervek bemutatásáról szóló irodalom még kevés.

2004 júniusában végeztem az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán másoddiplomás képzés keretében. A záródolgozatom egy kisfiú felmérési eredményei alapján történő egyéni fejlesztési terv kidolgozásáról szólt. Ennek elkészítése során tapasztaltam, hogy milyen hiányos az ötleteket, gondolatokat ébresztő szakirodalom.

Porkolábné Dr. Balogh Katalin megfogalmazásában a fejlesztés nem más, mint támasznyújtás; és semmiképpen sem jelentheti a fejlődés ütemének mechanikus felgyorsítását. Azt pedig, hogy egy gyermeknek van - e szüksége speciális fejlesztésre, azt több tényező együttes kölcsönhatása határozza meg. Ezek a tényezők mind az egyén fejlődését befolyásolják.

Egy egyéni fejlesztési terv elkészítésének előkészületekor is már rengeteg kérdés merül fel, amit részletesen körbe kell járni ahhoz, hogy ténylegesen a gyermek igényeinek, szükségleteinek és adekvát fejlettségi szintjének megfelelő programot dolgozhassunk ki. Fontos, hogy a gyermek tanulási/ értelmi/ érzékszervi problémái, nehézségei mögött milyen környezeti hatások húzódnak meg. Ennek megismeréséhez nagy segítséget nyújt a családlátogatás, az anamnézis és a jelen állapot elkészítése.

Az aktuális probléma megragadásakor, lényeges a környezeti hatások mellett a részképessegek témaköre. Egy – egy részképesseget milyen módokon lehet felmérni, és azt hogyan lehet értékelni, az eredményeit pedig adekvát módon felhasználni? Mi lehet a mögötte meghúzódó ok; miért jelentkeznek? Hogyan és

milyen feladatokkal lehet segíteni a gyermek problémáin, a részképességeit hogyan tudom majd fejleszteni a foglalkozásaimon? stb..

Nem elhanyagolható szempont a különböző szakterületek szakembereinek a véleménye, diagnózisa, mint ahogy a saját tapasztalataink összegyűjtése, rendszerezése sem.

A fejlesztési terv összeállításának szempontjai, megvalósítása

A megfelelő fejlesztés feltétele a képességek minél szélesebb körű felmérése. Ezeket felhasználva történik az egyénre szabott fejlesztési terv kidolgozása. A fejlesztés a gyermek természetes, spontán fejlődésének az előmozdítása. Ehhez biztosítani kell azokat a körülményeket és hatásokat, amelyek ezt lehetővé teszik. A fejlesztő programban megfogalmazott tevékenységeket folyamatosan a gyermek aktuális teljesítményéhez kell igazítani. Ezt segítik az év közben elvégzett felmérések, kontrollvizsgálatok.

Az észlelési és megismerési funkciók sérülései együttesen, és külön-külön is tanulási zavart eredményezhetnek. Így a fejlesztés során kiemelt szerephez jut a részképességek fejlesztése komplex módon, mivel a tanult készségek akkor megfelelő szintűek, ha ezen képességek fejlődése egyenletes. Fontos, hogy mindig az alapoktól induljunk el; az építkezés minden esetben csak ezek stabil megléte esetén lehetséges és eredményes.

A fejlesztés alapja a motorikus fejlesztés. A motoros készségek szintje hatással van a percepció fejlődésére. Ennek megfelelő szintje szerepet játszik a fogalmi gondolkodásban.

Lényeges szem előtt tartani azt is a foglalkozások felépítésékor, hogy azok kis mértékben térjenek el egymástól, a foglalkozások egy analógiára épüljenek. A feladatokon belül pedig célszerű megvalósítani a változatosságot.

A fejlesztés során a tanulási nehézségek megelőzésére, csökkentésére törekszem. Nem megfelelő motiváció, negatív tanulási attitűd esetén ezek kiküszöbölése is a célok közé tartozik. Fontos, hogy a gyermek minél több sikerélménnyel találkozzon a fejlesztő tevékenység során. A lehető optimális megvalósítást nagymértékben segíti a foglalkozások nyugodt, kiegyensúlyozott légköre. Nagy hangsúlyt kell kapnia a gyermekkel való személyes kapcsolat kialakításának. A feladatokat a gyermek életkorához, illetve fejlettségi szintjéhez kell igazítanunk. Arra kell törekednem, hogy inkább rövidebb és változatos feladatokat biztosítsak, hogy a gyermek érdeklődését minél hosszabb ideig fenntarhassam, és a gyermek feladatra irányuló figyelme is a lehető leghosszabb időtartamú legyen. A feladatok során minél több érzékszerv bekapcsolása a cél multiszenzorális ingeradással. Egy-egy feladat, illetve annak egy – egy része után nagy jelentősége van az értékelésnek, a pozitív megerősítésnek. A foglalkozások elengedhetetlen tevékenysége, illetve módszere a játék. Fontos elvek: a komplexitás, a folyamatosság.

Kiemelt szerepe van a preventív munkának. Ha a prevenció már nem valósulhat meg, akkor a korrekció a cél.

A záródolgozatom során megfigyelt gyermek esetében a munkámat a következő részképességek fejlesztésével kell/kellett végeznem: figyelem, észlelés, intermodális integráció, emlékezet és figyelem, szerialitás, téri orientáció, idői tájékozódás, vizuomotoros koordináció fejlesztése, grafomotoros fejlesztés, vizuális percepció fejlesztése, hallási figyelem kialakítása, fejlesztése, ritmusérzék fejlesztése, dinamikus sztereotípiák kialakítása, beszédképesség fejlesztése.

Éves egyéni fejlesztési terv

A fejlesztés ideje: heti két alkalom

A fejlesztés formája: kiscsoportos

A fejlesztés helye: Kodály Iskola, Kecskemét, Dózsa Gy. út 22.

Fejlesztendő területek:

Mozgás: nagy – és finommozgás, egyensúly, labdakezelés, vizuomotoros koordináció
Megismerő tevékenység: figyelem, emlékezet, testséma, téri és idői orientáció, szem–kéz koordináció, azonosság, különbözőség, alakállandóság, alak – háttér, Gestalt – látás, auditív percepció, mennyiségfogalom alakítása

Kommunikáció

Célkitűzések:

- mozgáskoordináció fejlesztése; egyensúly fejlesztése
- szenzomotoros koordináció fejlesztése
- finommozgás, manipulációs készség fejlesztése
- a szóbeli kifejezőképesség fejlesztése
- a külvilág megismerése; az érzékelés, észlelés fejlesztése
- figyelem, emlékezet fejlesztése
- szociális kapcsolatok kialakításához kapcsolódó készségek fejlesztése
- az alap kultúrtechnikák kialakulásának megsegítése (olvasás, írás)
- diszkalkulia prevenció

Az egyéni fejlesztés feladatai:

- tartós figyelem kialakítása, figyelemkoncentráció erősítése
- nagymozgások ügyesítése, harmonikusabbá tétele: járás, szlalomjárás, futás, ugrás, csúszás, kúszás, mászás akadályokkal, ill. anélkül, labdakezelés
- manipulációs tevékenységek megvalósítása, ujjgyakorlatok
- vizuomotoros képességet fejlesztő gyakorlatok: fűzések, gurítások, vonalvezetési gyakorlatok stb.

- kognitív képességekre ható gyakorlatok: összehasonlítások, azonosítások, differenciálások stb.
- vizuális és akusztikus emlékezetet fejlesztő gyakorlatok, feladathelyzetek

Mozgásfejlesztés:

- mozgáskoordináció fejlesztése a mozgások aktív átélésével
- szimmetrikus és aszimmetrikus kar- és lábmunka gyakorlása különböző helyzetekben
- járás, szalompjálás, futás, ugrás, csúszás, kúszás, mászás akadályokkal, ill. anélkül (a pontos mozgás, a mozgás ritmusa, a tempó)
- számolýról le- és felugrás, tornapadon végzett gyakorlatok
- labdakezelés gyakorlása különböző helyzetekben: két kézzel és egy kézzel való gurítások, dobások, elkapások gyakorlása állásból, terpeszállásból, ülve, rúgások gyakorlása
- grafomotoros készség fejlesztése:
- *taktilis észlelés fejlesztése* a test bőrfelületének stimulálásával és az ujjak kifinomult érzékelő képességének kialakításával; eszközök: mondókák, versikék: Kicsi orr, kicsi száj..., Itt a szemem, itt a szám..., Mit csinál a kis kezem?, Ujjaimat mutogatom...
- konkrét formák, betűk írása egymás hátára
- „tapintó” játékok: csukott szemmel különböző tárgyak, formák felismerése, ill. uéz különböző szivacs vagy mágnes betűkkel
- ismerkedés különböző anyagokkal és azok tulajdonságaival: gyurma, agyag és liszt, cukor, só, rizs, krém, sóliszt stb.
- *finommotorika fejlesztése*: gyurmázás (gömbölyítés, lapítás, sodrás, hengerítés és különböző alakzatok létrehozása), képkialakítás tépéssel, ragasztással, papírhajtogatás, vágás, rajzolás, festés, ujjfestés, gyöngyfűzés, puzzle játékok, építőkockákkal történő építés
- Az *ujjtorna* ujjmozgást kísérő mondókákkal (pl.: „Ez elment vadászni...”, Ujjaimat mutogatom...)
- A *vonalvezetési gyakorlatok* különböző méretű és formájú vonalközökben és irányváltoztatásokkal; szaggatott vonalak és a hiányos ábrák kiegészítése; ponthálókba történő rajzolás
- *szem–kéz, szem–láb koordináció fejlesztése*: célbadobások, ugróiskola, fixációs gyakorlatok, mozgáskövetéses (a szem, esetleg fejvel együtt történő mozgásával) gyakorlatok, tárgyak sorbarendeése és a lábujjak közé tett krétával történő alakzatok rajzolása
- *Egyensúly fejlesztése*: biztonságérzet kialakítása, különböző mozgásformák speciális, megváltozott helyzetben történő gyakorlása, egyensúlyozás a tornapadon, ill. annak felfordított helyzetében (keskenyebb sáv)

Testséma, testrészek:

- testrészek megismerése tükörgyakorlatokkal, mondókákkal; testrészekkel, érzékszervekkel, mimikával végzett gyakorlatok; a test szimmetriáinak tudatosítása
- a tárgyak helyzetének egymáshoz és máshoz képest viszonyítása
- oldaliság kialakítása; jobb – bal irányok kialakítása, differenciálása

Téri orientáció, időészlelés fejlesztése:

- a térészlelés kialakítása: különböző szembekötődsi játékokkal (társak megkeresése hang alapján, útvonal végigjárása bekötött szemmel), a földre rajzolt ábra „kijáratásával”
- síkban végzett gyakorlatok: téri orientációs feladatlapokkal; iránygyakorlatok
- Az időészlelés fejlesztése: évszakok, hónapok, napok, napszakok váltakozásának megfigyeltetése és tudatosítása; ill. a gyermek napirendjének megfogalmaztatása

Percepciófejlesztés:

vizuális észlelés fejlesztése:

- szem – kéz koordináció fejlesztése: mozgó tárgy követése szemmel, labirintus feladatok, vonalkövetések
- azonosság, különbözőség észlelése: rajzok, ill. betűelemek felismertetése (színezés, párosítás), kirakásokkal történő mintamásolások
- alakállandóság fejlesztése: formák felismerése és csoportosítása kezdetben tárgyakkal, a logikai készlet elemeivel, majd feladatlapon
- alak – háttér fejlesztése: „Mi bújt el ?” típusú feladatok: megadott formák megkeresése a több egymásra rajzolt forma közül, elrejtett formák megkeresése a girbe–gurba vonalak között
- Gestalt – látás fejlesztése: különböző formák kialakítása, megismertetése minél több érzékszerv bekapcsolásával, a minták körbejárása (földön kialakított formák); egy – egy alakzat hiányzó részeinek észrevétele; globális észlelés fejlesztése hiányos rajzok kiegészítésével

auditív percepció fejlesztése

- zörejek megkülönböztetése, hangutánzások, a beszéd-hangokkal kapcsolatos gyakorlatok
- állathangok felismertetése, környezet, természet és hangszerek hangjai, hangok differenciáltatása, időtartam gyakorlatok, hangok felismerése szavakban, szavak szótagokra, hangokra bontása, szavak felismerése magánhangzóiból
- auditív megkülönböztetést szolgáló gyakorlatok
- analízáló – szintetizáló képesség fejlesztése; a szavak hangokra való bontásának képességének fejlesztése hosszabb szavak esetén

Beszédfejlesztés (verbális fejlesztés):

- hallási figyelem fejlesztése: a hangforrás irányának keresése csukott szemmel
- légzőgyakorlatok, ritmusfejlesztés
- szókincs (passzív és aktív) bővítése: szógyűjtéses gyakorlatok, szómagyarázatok, szójátékok; mesehallgatás és elmesélése
- mondatalkotási készség fejlesztése analógiás feladatokkal: az egyszerű mondatok alkotásától a bővített, majd összetett mondatok felé haladva; képolvasás: összefüggő beszéd fejlesztése, szóbeli szövegalkotás fejlesztése; bábozás, szerepjátékok
- kommunikációs helyzetek megteremtésével a szóbeli megnyilvánulások gyakorolása: szerepjátékok, szóbeli beszámolók megtörtént eseményekről

Emlékezet fejlesztése

- vizuális emlékezet fejlesztése: hiány észrevételének fejlesztése: „Mi változott meg?“, „Mi hiányzik?“; memóriajátékok
- auditív emlékezet fejlesztése: asszociatív és a mechanikus szövegemlékezet fejlesztése; szóláncépítő játékok; egyre bővülő szósorok, ill. mondatok visszaidézése

Az olvasás és az írás elsajátításának megsegítése:

- a - á, e – é differenciálása; a hangos olvasás technikájának fejlesztése
- helyes ceruzafogás kialakítása
- megfelelő hangokhoz a megfelelő betű társítása, azonosítása
- grafomotoros fejlesztés

Diszkalkulia prevenció:

- téri és idői tájékozódás fejlesztése
- számemlékezet fejlesztése
- csoportosítások, halmazalkotások (elemek tulajdonságai, ill. azok különbözőségei; a halmazalkotás szabályai), relációs szókincs bővítése
- számlálás csökkenő sorrendben: kezdetben mozgással is kísérjük (lépés, ujjak kinyitása, szökdelés stb.)
- számkörbővítés az ötös számkörtől: tárgyakkal való manipulációk, tárgyképekkel való tevékenykedés; ujj-, korong- és a számkép rögzítése
- matematikai műveletek értelmezése cselekvésbe ágyazottan + szóban történő megfogalmazása

- összetett szöveges feladatok gyakorlása: a szöveges feladat megismétlése; a lényeges információk, adatok kiemelése először a konkrét cselekvések szintjén, majd a képekkel történő feladatmegoldás szintjén

Arról azonban nem szabad megfeledkeznünk, hogy a fejlődés nem egy egyenletes folyamat. Különböző érési szakaszok jellemzik és rövidebb, hosszabb időtartamú átmeneti visszaesések is előfordulnak.

Irodalom

- GEREBEN FERENCNÉ DR. (1998): *Részképességzavarok – munkamodell a gyógypedagógia számára*. In: Gyógypedagógiai Szemle. 26. ksz. p. 26 – 35.
- KOVÁCS FERENC, DR., VIDOVSZKY GÁBOR, DR. (szerk.) (2000): Alapok., Budapest, Anonymus Alapítvány. ISBN 963 00 3353 4
- MARTONNÉ TAMÁS MÁRTA (szerk.) (2002): *Fejlesztő pedagógia*, Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. ISBN 963 463 545 8
- NAGYNÉ DR. RÉZ ILONA (szerk.) (2001): *Egyéni fejlesztési tervek gyűjteménye*, Budapest, ELTE BGGYFK, SZASZOK 2000
- ZSOLDOS MÁRTA (2001): *A gyógypedagógiai pszichodiagnosztika határterületei: egy empirikus kutatás tapasztalatai a tanulási zavarról*. In: Gyógypedagógiai Szemle. 29. ksz. p. 48 - 54.
-

TANULMÁNYÚT, TAPASZTALATCSERE



Integráció az Európai Unióba a művészet erejével...

**A lábatlani Petőfi Sándor Általános Iskola sajátos
nevelési igényű tanulóinak 3 éves Comenius-projektje**

BODA CSABÁNÉ

2002-ben megkeresett az ausztriai testvérvárosunk gyógypedagógusa, hogy lenne-e kedvem együtt dolgozni egy nemzetközi csapatban. Hosszas vívódás után mondtam igent, hiszen egy számomra eddig teljesen ismeretlen feladatot kellett ellátni. Értékeimet és hiányosságaimat számba véve azonnal elvégeztem egy projekt-menedzseri és egy számítógépes tanfolyamot, majd a nyelvtudásom felújítása és bővítése következett. Ezek nélkül nem boldogultam volna.

A Tempus Közalapítvány Socrates Nemzeti Irodája évente írja ki ezt a pályázati lehetőséget. A partnersemináriumon, Ausztriában megtaláltuk azokat az iskolákat, amelyek szívesen dolgoztak volna együtt velünk. Így kialakult a csapat. Két osztrák, egy ír, egy finn, egy német iskola, valamint a lábatlani Petőfi.

A közös téma kidolgozása az első előkészítő látogatáson történt a koordinátor-intézménynél az ausztriai Purbachban, az UNESCO Hauptschule-ban.

A projekt címe:

„*Art Ties Nations Together*” (ATNT), magyarul „*A művészet összeköti a nemzeteket*”. Hogy miért éppen a művészetet választottuk? Az gondoltuk, hogy sérült tanulóinknak a művészet az a nyelv, amelyhez nem kell nyelvismeret, hiszen a művészetek nyelve nemzetközi.

A téma gondos kidolgozása után mindenki megírta a pályázatot, ki angolul, ki németül. Nemcsak a művészeti nevelés színvonalának fejlesztését tűztük ki célul, hanem a többi ország oktatási rendszerének megismerését, az integrált oktatás különböző formáinak tanulmányozását, a rasszizmus elleni küzdelmet is. Nem kevésbé volt fontos azonban a partner-országok történelmének, kultúrájának megismerése sem.

Rövidesen örömmel értesültünk, hogy Brüsszelben elfogadták a pályázatot.

Az első projekt-találkozóra már mindenki hozta az ötleteit. Ki milyen művészeti ágban fog dolgozni, milyen képzőművészt mutat be országából. Ekkor még nem ismertük egymást, de a barátkozás könnyen ment. Nem csoda: a gyógy-pedagógusok mindenhol megértik egymást...

Elkészült a 3 év projekt-naptára, kijelöltük a találkozások színhelyét.

És máris megismerkedtünk az első képzőművésszel, az osztrák Hundertwasserrel. A következő fél évben az ő stílusában dolgoztak a gyerekek.

Az I. Nemzetközi Gyermek-képzőművészeti Kiállítást az Írországban, az Atlanti-óceán partján fekvő kicsiny falucskában tartottuk. Ennek a kiállításnak a témája: „Ezek vagyunk mi”. A gyerekek alkotásain keresztül mutatta be mindenki saját országát, települését, iskoláját. A 10 nap alatt bepillantást nyertünk az integrált oktatási rendszerbe, és az egy hetes munka után csodálatos körutat tettünk a „zöld szigeten”. Hazafelé már az ír Dixon és Behan művészetét hoztuk a tarso-lyunkban. Így zártuk az első évet.

A sikeres szakmai és pénzügyi beszámoló és a 2 éves pályázat megírása után hirtelen nagy gond állt előttünk: finn partnereink kiestek a projektből, így azonnal nekünk kellett megszervezni a következő találkozót. Bár rövid volt az idő, mégis remekül sikerült minden: októberben már *Kovács Margit* művészetével ismerkedtek a kollégák a keramikus szentendrei múzeumában. A munkaértekezleteken pedig gyúrták-gyömöszölték az agyagot, hogy otthon meg tudják tanítani a gyerekeknek. A mi iskolánk profilja ugyanis a kerámiaázás, melyet *Óvári Zsuzsanna* művész-tanár kolléganőm mutatott be, és alkalmazott végig a három év alatt. Bizony komikus volt ír igazgató kollégám kezében a nyújtófa, amellyel az agyagot lapította. Jókedvünk végig nem hagyott cserben. Megrendeztük a II. Nemzetközi Gyermek-képzőművészeti Kiállítást, most már a hundertwasser-stílusban készült alkotásokból. Volt itt kerámia, papírmasé, akvarell, táblakép, porcelánfestés és ruhaterv - minden a kis művészek ügyes kezét hirdette.

Megismertettük kollégáinkkal hazánk történelmét, oktatási rendszerünket. Számukra különleges és ismeretlen fogalom volt az „összevont tanulócsoport”, el sem tudták képzelni, hogyan is lehet így tanítani... De alkalom adódott a búcsúesten egy igazi Táncházban megtanulni a magyar lépés-kombinációkat (több-kevesebb sikerrel) is.

Ment hát *Kovács Margit* művészete a bőröndökben. És még egy utolsó elhatározás: vegyük fel *Picassot* is a palettára.

A III. Nemzetközi Kiállítást Németországban tartottuk. Itt már európai művész-kavalkád volt! Egyre szebb alkotások készültek. A kiállítást nemcsak az iskolában rendeztük meg, hanem a lippstadti Városházán egész nyáron megtekinthették az érdeklődők. A sok színes program mellett a munkát sem hanyagoltuk. Kiállításokat látogattunk, megtekinítettünk egy nagyon érdekes, „öfenntartó”, a mi speciális szakiskolánkhöz hasonló intézményt, ahol a tanulók a maguk által készített tárgyakat árulják, saját éttermükben dolgoznak, melyet bárki látogathat. 12-féle szakmát sajátíthatnak el, magas színvonalon. Úti csomagunkban máris egy újabb művész a német *Otmar Alt*. Harsogó vidám színeivel, humoros figuráival már előre tudtuk: a gyerekek kedvence lesz! (A ma is élő művészt saját műtermében látogattuk meg.)

Véget ért a második év, újabb szakmai és pénzügyi elszámolás, újabb megújítási pályázat írása. És közben alkotások serege készül már, mert nagy esemény lesz településünkön: Város lettünk!

Ebből az alkalomból a Polgármester Úr felkérésére nagyszabású Comenius-kiállítást készítettünk, melyre meghívtuk a partnereket is. A Művelődési Ház nagytermét megtöltő alkotásoknak csodájára jártak az emberek. Láthatták a teremben a gyerekeket munka közben is, ahogy éppen a következő hatalmas táblaképet festették. Cikkek sorozata jelent meg róluk a megyei és az országos folyóiratokban. És a gyermeki boldogság ott sugárzott arcukon: Igen, én is képes vagyok nagy dolgokat létrehozni, iskolámnak nemzetközi hírnevet szerezni!

Az utolsó év végig munkával telt. Gyermekeink három éven keresztül saját szakkörükben dolgozhattak, de a Comenius nyári táborokban együtt alkottak ép társaikkal.

Sajnos újabb rossz hír érkezett: ír partnereink is kiestek. Már csak négyen maradtunk kitartóak, szorgalmasak.

2005 májusában érkezett az utolsó utazás testvérvárosunkba, az ausztriai Rechnitzbe. Ide már gyermekeket is vittünk magunkkal. Azokat, akik a legszorgalmasabban, legkitartóbban dolgoztak a 3 év alatt. Micsoda élmény volt számukra az első külföldi utazás, Hundertwasser művészetének, építészetének eredeti tanulmányozása, a találkozás a német és az osztrák gyermekekkel! A IV. Nemzetközi Kiállításra a Polgármester Úr, az Alpolgármester úr és az egész nevelőtestület is eljött a megnyitóra. A hatalmas tornaterem megtelt a gyermekek műveivel és a látogatókkal.

A Comenius munkacsapat a Kiállítás után Polgármesteri Dicséretben részesült.

Három kemény, sok munkával, de sok sikerrel járó év van mögöttünk.

A legnagyobb siker azonban az, hogy gyermekeimben kialakult az egészséges önértékelés, mely nagyban elő fogja segíteni társadalmi integrációjukat.

Az iskola falait öt hatalmas táblakép díszíti, egy kerámiafal mosolyog a látogatókra, fényképek százai pedig CD-re másolva a gyerekeknél, az udvar betonkerítésén a kis művészek alkotásai pompáznak.

Megjelent a Comenius-Híradó, mely saját külön újságunk, beszámoló a három éves munkáról. Megtekinthető Lábatlan honlapján (www.labatlan.hu) a Fórumban a Comenius-projekt címszó alatt. Közös „Virtuális Galériánk” a partnerekkel itt látható: www.hs-purbach.info/fotoalbum

A projektet az Európai Unió közel 5 millió Ft-tal támogatta, melyet az utazásokra és a művészeti munkára fordítottunk. Számos nagy gyár, üzem és magán-személyek is szponzorálták tevékenységünket. Köszönet érte.

Úgy érzem, hogy 32 éves gyógypedagógiai munkásságomra tett koronát ez a lehetőség, mellyel élni bíztatok minden kedves kollégát.



Schuster, Martin:

Művészetlélektan – képi kommunikáció – kreativitás – esztétika

Fordította Balázs István, szakmailag ellenőrizte és szerkesztette Hárdi István. Panem Kiadó, Budapest. 438 old. 2005
ISBN 963 545 443 0

Eredeti: **Kunstpsychologie – Kreativität – Bildkommunikation – Schönheit.**
Schneider Verlag, Hohengehren GmbH, 2000

A szerző a kölni egyetem neveléstudományi fakultásának professzora. E műve széleskörű áttekintést és szintézist ad a művészetlélektan egész témaköréről. Művészetlélektannak a képi alkotásokkal foglalkozást nevezik, a zene és az irodalom pszichológiáját nem. Ezt a hagyományt a szerző is elfogadja. A mű világviszonylatban az ezzel foglalkozó munkáknál átfogóbb, modernebb. Nem véletlen, hogy már a harmadik német kiadása jelent meg.

A 19-20. század fordulóján a művészetlélektannal sokan foglalkoztak. Általában arról elmélkedtek, hogy hogyan fogalmazható meg, hogy mi a szép. Hitték, hogy erre lehet általánosan érvényes elveket találni. Ma már kevesen vannak, akik ezt hiszik. Ma már a többség elfogadja, hogy arról, hogy mi szép, sokféle vélemény van. A művészetpszichológusok azt vizsgálják, mi határozza meg, hogy milyen egyének, csoportok, népek mit tartnak szépeknek.

A szerző négy szempontból elemzi a művészetpszichológia lényeges megállapításait.

- 1/ A művészetlélektan *az embernek az embereknek a tárgyakhoz való viszonyulására irányul* – a művészet normatív szempontjai kevésbé foglalkoztatják. A művészetpszichológia és a művészettörténet ki kell egészítsék egymást. Voltak időszakok, amikor a művészet a szép keresése volt, máskor mágikus hatást reméltek tőle.
- 2/ *Az esztétikum jelentősége:* A „szép”-re törekvés miért lehet motiváció? Ez lehet irracionális is: pl. miért szép egy arc.

- 3/ *Az esztétikai reakció.* Hogyan hat az egyéni és a társadalmi fejlődés arra, hogy mire reagálunk mint szépre. Mi okozza a régi divat visszatérését, megmaradását?
- 4/ *A jelentés képi kommunikációja.* A vizuális ingerek közölhetnek dolgokat. Egyrészt az egyén szándékosan jelentést kívánhat adni, másrészt nem tudatosan, – mintegy pszichoanalitikus szabályok szerint – üzenet-értéke lehet a képi alkotásnak. Az előbbit a klasszikus lélektan módszereivel kell elemezni. Az utóbbit a beteggel alaposan meg kell beszélni, hogy milyen érzelmi alapok voltak őbenne, ne magyarázzuk bele saját elképzeléseink alapján a jelentést.

A szerző felhasználja a kísérleti pszichológia, az etológia, a lélekelemzés, a klinikai pszichológia, a pszichiátria eredményeit. Hol az egyik oldalról közelít, hol a másiktól és összeveti az összefüggéseket.

Értékesek és újak leírásai a műgyűjtésről, a műtárgy-vásárlásról, azok gazdasági összefüggéseiről

Fontos kérdést elemez, amikor arról értekezik, hogy mi befolyásolja az embert saját otthona alakításában. Hárditól tanulta, hogy a pszichiátriai állapot mennyire befolyásolja a lakásszépítési képességet.

A területről a kiváló magyar műveket természetesen nem pótolja, bár sokat ismertet.

A betegek műveinek az elemzése problémákat is vet fel a művészetről való általános felfogásról.

A munkát a művészet szeretete jellemzi, a művészetnek az emberi életre szóló értékét, a „szép” és a „jó” kapcsolatát.

A könyv egyfelől kézikönyv: kiválóan összefoglalja a legfontosabb kérdéseket. Másfelől alapvető ismereteket nyújt mindazoknak, akik a képi világ, a vizuális közlés gyakorlatát hasznosítani tudják: pedagógusoknak - különösen gyógypedagógusoknak -, pszichológusoknak, művészettel foglalkozóknak, és az ez iránt érdeklődőknek.

Kappéter István dr.

Az egyéniség és egységesség – lehetséges harmónia kiállítás Dr. Tóth Zoltán emlékére

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyógypedagógiai Történelmi Gyűjteménye (szaktanácsadó: *Gordosné Szabó Anna*) és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (rendezők: *Bogdán Melinda* és *Munkácsy Gyula*) 2005. június 12 – július 15. nyitva tartó kiállítást rendezett „Az egyéniség és egységesség – lehetséges harmónia” Dr. Tóth Zoltán emlékére címmel.

Dr. Tóth Zoltán (1883–1940) pályakezdőként a vakok budapesti (Ajtósi Dürer sori) intézetében tanított, majd előbb az Ifjú Vakok Intézete (Budapest, Hermina út), később a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola nemzetközi híru igazgatója, a gyógyító-neveléstudományi rendszer és a négyéves egységes (nem szakosított) gyógypedagógiai tanárképzési koncepció kidolgozója volt.

A kiállítás kísérletet tett arra, hogy végigkövesse – a kevés feltárt fotográfia és dokumentum segítségével – *dr. Tóth Zoltán* életútját. Ehhez kapcsolódott fontosabb publikációinak felsorakoztatása (*A vakok képzetvilága*, Budapest, 1927, Leipzig, 1930, új kiadása Budapest, 1997; *Általános gyógypedagógia*, Budapest, 1933; és számos gyógypedagógiai tárgyú tanulmánya korabeli szakmai folyóiratokból.)



Életútjának végigvezetése nem korlátozódott pusztán írott és képi történeti forrásokra. *Tóth Zoltán* számára a privát szférát Orgovány jelentette, felesége révén rokoni szálakkal kötődött a településhez és számos feladatot vállalt a helyi közösségben. Ennek bemutatásához szöveges interjúkat (*Gellért Imréné* munkája), a visszaemlékező orgoványi lakosokról fotósorozatot és dokumentumfilmet készítettek a rendezők.

A vakok oktatásában betöltött szerepe miatt a tárlat tárgyi világa erre koncentrált: korabeli Braille-írógépeket, Braille-nyomdát, látóbetűs tüskeírókészletet, geometriaoktatáshoz használt szemléltető táblákat, könyvtámaszos íróasztalt stb. láthatunk. A tárgyak közül a fókuszban az a siket-vak jelölő eszköz állt, amely mind funkciójában, mind esztétikájában csodálatra méltó. (A siket-vak gyermek kezét egy lyukakkal ellátott tenyérformába helyezte, ezután ujjait alulról tompa tűkkel megérintve jelelték le a közlendő információt.)

A kiállítás záró fejezete az a fényképalbum volt, amit *Labori Mészöly Miklós* készített 1927-ben a budapesti, akkor már József nádorról elnevezett Vakok Intézetéről. Az album részletesen ábrázolja a vakok mindennapi életét (felvételek a hálóteremről, a fiúk fürdéséről, az ebédelésről), az iskolai oktatást (írás, olvasás, természetrajzóra, torna, gyógytorna), a készségfejlesztést (megismerés tapintással), a szakmatanulást (kosárfonás, kefekötés). A fényképek egy részét áttetsző pauszpapíron az ablakon keresztül nézhettük meg, szemléltetve a látens kép „előhívását” a fény és a transzparencia segítségével.



A tárlatot *Dr. Volentics Anna* mb. kari főigazgató nyitotta meg. Mint *Tóth Zoltán* tisztelője, a nagytekintélyű előd szakmai jelentőségére hívta fel a figyelmet. Egyben örömmel nyugtázta a Gyógypedagógiai Történeti Gyűjtemény és az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum együttműködésének létrejöttét, és annak ezt az első megnyilvánulását. Elmondta, hogy a gyógypedagógiai történeti relikviák gyűjtését *Dr. Göllész Viktor* főigazgató kezdte el még 1965-ben. Azóta több mint három évtizede *Gordosné dr. Szabó Anna* folytatja ezt a munkát, két évtizede pedig *Pákozdiné Kenderessy Katalin* is végzi a múzeumi anyag gondozását, aki a Kar Ecsery úti épületében most a nyilvánosság számára megnyílt Gyógypedagógiai Történeti Gyűjtemény berendezését és kiállítóterét megtervezte.

A főigazgató asszony megnyitója után a kiállítás szaktanácsadója kalauzolta tovább az érdeklődőket. Mindenekelőtt a személyesen jelenlévő – ma már valószínű egyetlen élő – volt *Tóth Zoltán* tanítványt, *Mérei Vera* tanárnőt köszöntötte nagy tisztelettel és virágcsokorral. Elmondta, hogy utóljára 1990-ben rendezett a Kar elődintézménye, a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola *Dr. Tóth Zoltán-kiállítást*, halálának 50. évfordulóján. Ez az évforduló egybeesett *Dr. Bárczi Gusztáv* születésének centenáriumával, amikor a Főiskola nagy-szabású rendezvénysorozattal, Bárczi-kiállítással is ünnepelt. Annak megnyitása-kor a *Dr. Tóth Zoltán-kiállításra* is invitálták a jelenlévőket, és a kínálózó alkalmat megragadva, *Bárczi Gusztáv* és *Tóth Zoltán* életútjáról összehasonlításokat is tettek. Ennek részletesebb felidézése után arról is beszámolt, hogy ezt a kiállítást 2004. november 13-án Orgoványban rendezte meg először az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, szintén *Bogdán Melinda* és *Munkácsy Gyula* rendezésében. (Az alkalomról a Gyógypedagógiai Szemle 2005/1. számában olvashatunk tudósítást.) Akkor a rendezők *Tóth Zoltán* életének orgoványi vonulatára és munkásságából főként a vaksággal élőkkal kapcsolatos tevékenységére helyezték a hangsúlyt. Az ottani kiállítás címe is ezt tükrözte: *Külső és belső érzékenység*. Ezen a kiállításon – tekintettel a helyszínrre és az érdeklődők várható körére – nagyobb teret kapott *Tóth Zoltán*nak

- a gyógypedagógia egészéről vallott felfogása;
- általános gyógypedagógiai filozófiája;
- gyógypedagógiai egység-látásmódja;
- a gyógypedagógus-képzéssel kapcsolatos tevékenysége.

A szaktanácsadó előadása ezeknek a kérdéseknek a részletesebb kifejtésével, és – emlékeztetőül – a jelenlévőknek egy „*Néhány hivatkozás Dr. Tóth Zoltán munkásságára magyar szerzőktől az elmúlt évekből*” címmel összeállított három oldalas írásos anyag kézbeadásával zárult.

Bogdán Melinda – Gordosné Szabó Anna

Schmidtné Balás Eszter:

Képes könyv a dadogásról és más dolgokról

Közhasznú alapítvány a
dadogókért, Budapest,
2004. p. 270

Örömteli és hasznos kézbe venni Schmidtné Balás Eszter könyvét a dadogásról és más dolgokról, amelyet a Közhasznú alapítvány a dadogókért adott ki.

Öröm, mert a könyv rendkívül izgalmas, ötletes formában jelent meg. Hasznos, mert tartalma messze szélesebb körben nyújt ismereteket, mint ahogyan azt a címéből következtethetnénk.

A könyv legfőbb értékét abban látom, hogy: szemléletformáló. A számtalan ismeret, amelyet ezen belül nyújt olyan hozadék, amely mindenkit – szülőt, pedagógust egyaránt – gazdagít.

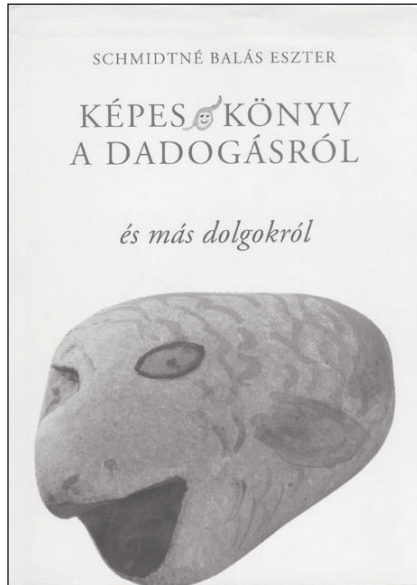
Ezért is gondolom, hogy minden pedagógusképző intézményben kötelező olvasmánynak kellene lennie. Hitem szerint a könyv humanista, gyermek-centrikus hangja minden jövőző pedagógust mélyen megérintene.

A könyv egész struktúrája elmélet és gyakorlat szerencsés ötvözete. Emellett nagymértékben segíti a szülőt a bürokrácia dzsungelében való eligazodásban.

A könyv további pozitívumai a színvonalas idézetek, hivatkozások, a nemzetközi kitekintés, a fogyatékossgal élők társadalmi megítélésének elemzése.

A sok kitűnő színes fotó, a szép tipográfia segíti az olvasót az elmélet megértésében.

Be kell vallanom, hogy ezt a könyvet kissé saját gyermekemnek is érzem, ezért kérem az olvasót, tekintse bocsánatos bűnnek elfogultságomat. Köszönöm.



Mérei Vera

Csendes Krisztina (szerk.):

Kisgyermek, nagy problémák

Raabe Tanácsadó és Kiadó Kft., Bp. 2005. 04. 30.

A kiadótól már megszokott formájú cserelapos kézikönyv a 4-9 éves gyermekeket nevelő, azaz az óvodákban és az általános iskola első két-három osztályában tevékenykedő többségi pedagógusok számára készült. A központi téma a sajátos nevelési igényekhez, az átlagostól való eltéréshez (magatartási, beilleszkedési, mozgás-, érzékszervi, kommunikációs, mentális, tanulási, egészségügyi, hátrányos és kisebbségi helyzetből eredő problémák) történő alkalmazkodás integrált helyzetben. A nemrégien megjelent kiadvány az induló kötet, de mivel cserelapos szerkezetű kézikönyvről van szó, várható, hogy a jövőben folyamatosan bővül az anyag.

A kiadvány célja egyértelműen a közvetlen segítségnyújtás a gyakorlati munkához. A könyv szerkezete világos, az egyes tanulmányok a következő, előre megadott kérdéskörök közül érintenek mindig csak néhányat: elméleti háttér, jogi háttér, probléma felismerés, gyakorlati tanácsok, eseteírás, fénymásolható lapok, mellékletek. A szerzők között szép számmal vannak gyógypedagógiai szakemberek, és szót kapnak az integrációban már tapasztalatokat szerzett többségi pedagógusok is.

A témák változatosak, úgy gondoljuk mindenki számára informatív lehet a tartalom alábbi felsorolása: az integráció alapfogalmai, jogi háttere, kommunikációs technikák az óvodában, tanulásban akadályozott gyermekek integrálása az óvodában, primer prevenció óvodai vizuális neveléssel, a diszlexia veszélyeztetettség és a diszlexia megjelenése, agresszióról óvodapedagógusoknak, tanítóknak, érzelmi zavarok, szorongások óvodáskorban, autizmussal élő gyermekek integrációjának lehetősége, autista gyermek integrálása logopédiai csoportba, a hallássérült gyermek, hallássérült gyermek az óvodában, a látássérült gyermek, szemüveges gyermekek az óvodában, iskolában, mozgáskorlátozott gyermekek integrált nevelése, oktatása, a nagymozgások problémáinak korrigálása, a válás hatása a család tagjaira, asztmás gyermekek a testnevelés-foglalkozásokon.

Fontosnak tartjuk, hogy tudjanak erről a könyvről az integrációban résztvevő gyógypedagógusok, ajánlják beszerzését a velük kapcsolatban álló többségi intézményeknek. Attól függően, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek mely kategóriáját látja el a gyógypedagógus, kívánatos, hogy áttekintse a saját területét érintő fejezeteket, s alkalmat is találjon arra, hogy beszéljen a felmerülő kérdésekről a többségi pedagógussal, kiegészítsék a leírtakat, és konkretizálják az adott gyermek(ek)re az általánosabban megfogalmazottakat.

Csányi Yvonne

Mannhard, Anja- Scheib, Kristin:

Amit az óvónőknek a beszédzavarokról tudniuk kell (Was Erzieherinnen über Sprachstörungen wissen müssen)

Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, 2005-07-05

ISBN 3-497-01753-1

A könyv szerzői, akik hosszú óvodai logopédusi és pszichológusi gyakorlattal rendelkeznek, jól áttekinthető, olvasmányos stílusban dolgoznak fel számos, az óvodapedagógusok napi munkájához szükséges témát. Mikor tér el egy gyermek beszédfejlődése a „normális”-tól? Hogyan zajlik az átlagos beszédfejlődés? A szerzők felhívják a figyelmet azokra a figyelmeztető jelekre, amelyekre az óvodapedagógusok ügyelhetnek a gyermekek megfigyelése során. Valamennyi beszédzavarra kitérnek egy-egy fejezetben, amely előfordulhat a még nem iskolás gyermekeknél, így a nagyothallásra, a hibás légzésre, a beszéd érthetőségét akadályozó artikulációs- és hanghibákra, a dadogásra, a hadarásra, a megkészt beszédfejlődés komplex problematikájára, a mutizmusra. Nem hiányoznak az egyes problémákkal kapcsolatos ötletek, segítő eljárások sem, melyeknek hasznát vehetik az óvodapedagógusok és olykor a gyógypedagógusok is. A szerzők részletesen foglalkoznak a szülőkkel folytatott informatív beszélgetésekkel (Hogyan magyarázom meg a szülőknek, mire figyeltem fel? Hogyan hozhatok fel világos érveket anélkül, hogy elbizonytalanítanám a szülőket?) Külön fejezetben találjuk az óvodai csoportokban alkalmazható beszédfejlesztő játékok részletes leírását. A zárófejezet a hanghibákkal kapcsolatos prevenció kérdéseivel foglalkozik.

A 136 oldalas kis kötetet minden óvodában dolgozó pedagógusnak ismernie kellene, annyira gyakorlatias és általánosan előforduló kérdéseket érint. Az integráció terjedése ezt az igényt csak fokozza. Sajnos jelenleg csak német nyelven és egyetlen példányban található meg a könyv az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar könyvtárában, fordítására nagy szükség volna.

Csányi Yvonne

CONTENTS

<i>Feuer, Mária</i> : The role of family tree drawings in child psycho-diagnostics I.	161
<i>Vékássy, László</i> : Materials on remorse (conversations with parents of people with stammer)	173
<i>Schiffer, Csilla</i> : Experiences of primary school teachers on the integration of blind children	181
<i>Farkas, Lajos – Gerevich, József Ph.D. – Takács, István – Donáth, Attila</i> : Religiousness and drug usage	196
<i>Mrs. Gordos dr. Szabó, Anna</i> : Ignác Pivár, the special teacher	204
<i>Kocsor, András – Bácsi, János – Mihalovics, Jenő</i> : New possibility in speech therapy and improving reading skills	215
<i>Madarász, Edina</i> : Individual Education Plan for a child with learning difficulties	222
<i>Mrs. Boda, Csaba</i> : Integration into European Union with the power of arts	229
Observer (<i>Dr. Kappéter, István – Bogdán, Melinda – Mrs. Gordos dr. Szabó, Anna – Mérei, Vera – Csányi, Yvonne</i>)	233
Readers' message (<i>Tőzsér, Attila</i>)	172

400,-Ft

TARTALOM

<i>Feuer Mária</i> : Facsalád-rajzok szerepe a gyermek-pszichodiagnosztikában I. rész	161
<i>Vékássy László</i> : Bűntudati anyagok (beszélgetések dadogók szüleivel)	172
<i>Schiffer Csilla</i> : Tanítók tapasztalatai a vak gyermekek integrációjáról	181
<i>Farkas Lajos–Gerevich József Ph.D.–Takács István–Donáth Attila</i> : Vallásosság és droghasználat	196
<i>Gordosné dr. Szabó Anna</i> : Pivár Ignác, a gyógypedagógus	204
<i>Kocsor András - Bácsi János - Mihalovics Jenő</i> : Új lehetőség a beszédterápiában és az olvasásfejlesztésben	215
<i>Madarász Edina</i> : Egyéni fejlesztési terv egy tanulási nehézségekkel küzdő gyermek részére	222
<i>Boda Csabáné</i> : Integráció az Európai Unióba a művészet erejével	229
Figyelő (<i>Dr. Kappéter István, Bogdán Melinda, Gordosné Szabó Anna, Mérei Vera, Csányi Yvonne</i>)	233
Olvasói észrevétel (<i>Tózsér Attila</i>)	172