

Gyógypedagógiai Szemle

A Magyar Gyógypedagógusok
Egyesületének Folyóirata

2005 – XXXIII. évfolyam

4

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

Ez a szám az Oktatási Minisztérium és támogatóink 2004. évi személyi jövedelemadójából felajánlott 1% (az APEH által a 2005. évben átutalt) 377.552 forint felhasználásával készült. Köszönjük a támogatást!

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, Ecsery út 3. Telefon: 358-5598
e-mail: bogyo@barczy.hu

HU ISSN 0133-1108

2005. október-december

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

Negatív élmények a dadogók explorációjában

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 2004. szeptember 7.)

100 dadogó explorációs anyagát elemeztük. A kapott anyagban számos un. negatív élményt találtunk, amelyeknek előfordulása a dadogást megelőzte. A negatív élmények összhatását az un. kontrakciós jelenségben értelmezzük, aminek beszédbeli jele maga a dadogás.

Kulcsszavak: negatív élmény, kontrakciós jelenség

Kutatási előzmények

Korábbi munkánkban a dadogás jelenség kialakulásának kérdésével foglalkoztunk (Vékássy, L. 1988: A dadogás tudatosulása. Beszédgyógyászat. 3.30-38).

Ennek alapján a következő megállapításokat tesszük:

- Adataink alapján, megegyezően a szakirodalmi tapasztalattal, a dadogás kialakulásának döntő többsége a 3-4 év közötti időben történik.
- Csak látszólag igaz, hogy a kóroki tényezők, hatások a beszéd begyakorlását zavarják meg és lesz így az életkori jelenségekből rögzült állapot. Ezen időszakban a gyermek életében több fontos esemény játszódik le, zárul le, kezdődik el, testben és lélekben, a gyermek környezetében, valamint több más “eltérés” is tapasztalható a csak beszédbeli változáson kívül (enuresis, pávoros epizódok, hipermotilitas, dac, affektív paroxizmusok, stb.)
- Az egész test tónuszszabályozása pontatlan, egyenetlen. A gyermek aránytalanul sok energiát használ mindenre, a feladat és a célszerű, szabályozott energiafelhasználás, beosztás nem alakult ki. Ebben a korban a szervezet idegrendszeri érzésénél fogva, az őt érő fizikai-lelki ingerekre un. tömbös reakciót ad, így a gyermek egész lényével együttesen, egyszerre válaszol (kis ingerre nagy reakció).

- Az intraorális nyomásértékek kialakulatlanok, az egyes hangpozíciók még nem állandósultak. Ennek hátterében az is áll, hogy a tüdő és a szájüreg (beszédlégzés) kapcsolata nem működik folyamatosan (sok megerősítés szükséges ahhoz, hogy a különböző artikulációs pozíciókhoz pontos mennyiségű és erősségű levegő áramoljék a tüdőből a szájüregbe).
- Vizsgálataink szerint abban az időszakban, amikor a dadogók beszédtünetei jelentkeztek, a gyermekben, körülötte testi-lelki és környezeti változások halmaza játszódik le. Mindezek azt jelzik, hogy ezen együttes változások következtében a gyermek szociális tere kitágult, az eddig zárt, állandó szereplőkkel, viszonylatokkal bíró élettér felbomlott, a benne szereplő személyek száma megnőtt, folyamatosan változott, az azokkal való interakciók száma és minősége gyarapodott. Az interakciók számának és minőségének gyarapodása növeli a személyiség akciós készségét, melyeknek akadályoztatása következtében keletkezett feszültségek a beszédmagatartásban való áttevődéssel vesznek részt a dadogás tüneteinek előkészítésében.

A negatív élmény

A dolgozat a negatív élmény szerepét vizsgálja a dadogás létrejöttében, okfejtésünket erre a gondolati pillérre kívánjuk elhelyezni.

Negatív élmény az, amit a dadogó önmaga annak minősít. Mivel ezeket az explorációs beszélgetés során nyerjük, így azok a dadogó életének korábbi időszakából származnak. Ezek máig ható, befolyásoló, maradandóan rossz érzést adó emlékek, amelyek körülírhatóak és a pszichológiai élettér személyeihez - helyeihez köthetők. Késztető ereje az idő múlásával nem csökken.

A negatív élmények kisebb-nagyobb történésekből, személyre hatóan élményszintű emlékekből állnak, amelyek dinamikai hatásuknál fogva bukkannak fel az explorációs képzetáramlás során. Ezekben nem a benne jelenlévő történéscselekvés a maradandó, hanem az ahhoz kapcsolódó érzelmi színezet töltése. S mivel azok régen történtek meg, így a máig ható meglétük igazolják mélységüket, erejüket. Fontos ismérv még, hogy az élet során ezek ismétlődnek és ismétlődésük mindig magasabb szerveződésben, újabb anyaggal gyarapodva jelennek meg (ez is indokolja a kezelés megkezdését).

A vizsgálat körülményei

Az anyagunkban szereplő 100 dadogó mindegyikét 1980 és 1995 közötti időben a szerző kezelte. Életkor 15 és 26 év között volt. A dadogó primer tünetei a folyamatos beszéd kialakulása után 3,3 és 4,10 éves kor után jelentkeztek. Minden dadogó hosszabb-rövidebb ideig állt már kezelés alatt (egyöntetűen un. beszédkezelésben részesültek). Mind a 100 kezeltünknel a kezelési munka megkez-

désekor a dadogás másodlagos tüneteiből számosat tapasztaltunk (a verbális áttevődés akadályozott, a beszédmagatartás képviselő torzó). Az anyag kiválasztását semmiféle mérlegelés nem előzte meg, egyszerűen a szerző feljegyzéseiben ezek voltak kéznél.

A negatív élmények mind az explorációs képzetáramlás termékei, azokat nem kértük, nem készítettük (az exploráció komplex módszerünk kikerülhetetlen eleme). Felbukkanásuk kizárólagosan dinamikai indíttatásúak, azokat az explorációs képzetáramlás érzelmi – indulati kapcsolódásai, feloldódási szándékai hozzák felszínre.

A kapott anyagokat a beszélgetések után jegyeztük le. A negatív élményeket életkori övezetekbe helyeztük, majd tartalmi, gyakorisági témák - szinterek szerint csoportosítottuk.

Ezekből a negatív élményekből nyilvánvalóan több van, mint amennyit itt kaptunk. A 100 dadogótól a kezelési idő során 1311 negatív élményt kaptunk, ezeket négy szempont szerint rendeztük el. A negatív élmények számának korlátozottságának oka a kezelési idő behatároltsága (kb. 2 év). Az anyaggyűjtés kerete az éber tudatú megmutatkozási, feltárulkozási szándék (a feszültség elvezetéséből származó tehermentesítés).

A dolgozat célja

A dadogók explorációs beszélgetéseiből nyert negatív élményeket a dadogás kialakulásával összefüggésben értelmezzük. Ebből arra szeretnénk választ kapni, hogy van-e ezeknek előkészítő, tünetkialakító szerepe a dadogás jelenség létrejöttében. S ha igen, akkor ezen adatokat megpróbáljuk egy elméleti okfejtésben elhelyezni.

Negatív élmények a dadogók explorációjában (életkori övezetek és a történet helye szerinti bemutatás)

Életkor	Élmények száma (össz.)	Az élmények helye	A negatív élmény*
3	6	Óvoda	Sírás, baleset, leforrázás, nem jöttek érte időre, félt az emeletes ágyon, bezárták egy helyiségbe
4	13	Óvoda Otthon Valahol	Gyerekek megverték Kikapott (verés), betegség, szülők válása, kistestvére született (féltekenység) Baleset, eltévedt nyaralás közben
5	109	Otthon Óvoda	Büntetések, félelem (szülők, családtagok, szomszéd) fizikai fájdalom, nem szeretik Büntetés, baleset, szereplési kudarc
6-7 **	172	Iskola Otthon	A feladatok sikertelen elvégzése miatti félelem, a tanár és az iskolatársak miatt feszültség Büntetések, elmarasztalások (az iskolával kapcsolatos dolgok miatt)

8	183	Iskola Otthon	Felelési izgalom, ijesztés, csúfolás, iskolai szabályok megszegése, ügyetlenség-hiányosság, kirekesztés a gyerekek közül Büntetés, testvérrel való nem jó viszony, családon belüli helyzete nem jó
9	196	Iskola	Betegség, szegény, büntetés, nyári táborozás, hazudás, kórházi tartózkodás, vágycsozás, bukás, kudarc a tanulásban, dadogása miatt nem mer megszólalni, rossz hírek róla, tettenérés (eltulajdonítás)
10	207	Iskola Család	Tanulmányokban alulmaradás, közösségi helyzete nem jó, gyakori kudarcok, mindennapi életben ügyetlenségek, "nekem minden nehezen megy" Halálesetek, ellentét a szülőikkel, félt hazamenni, évési gondok
11	211	Otthon	Feladatok elvégzésére alkalmatlan, egyedülállt, szerzés-önzés, sikertelenség, befolyásolhatóság
12	214	A mindennapok gyakorlata	Kiszolgáltatott, túlzás (tüntetés), dac, konfliktuskeresés, elismerés elmaradása, lányok-fiúk kapcsolata, oltalom keresése, fél egyedül

* A negatív élményeket a tartalmi azonosság szerint összevontan és néhol utalás formájában jelezzük.

** A két korosztályt a beiskolázás miatt vontuk össze.

A kapott adatok összefoglalása

A kapott adatokat kilenc évsávba rendeztük. Az első sáv a 3. életév, innen tudtak a kezelték negatív emlékeket felidézni. A 12. évnél azért hagytuk abba a dadogással kapcsolatos negatív élmények gyűjtését, mert tapasztalatunk szerint e kor környékén a dadogás jelenség tudatosulása megtörténik, azaz a tünetek létrejöttében szereppel bíró hatások kezdik kialakítani a jelenség pszicho-szomatikus képét (a negatív hatások és a reaktív történésekben átjárás van).

Az első szórványos tudatos emlékek a 3. életévtől kezdődnek. Számuk kicsi, a szintér a szociális élettér első színtere az óvoda. Az emlékek személyt nem jelenítenek meg, az összkép az élmény szinten való rögződés (az okra nem emlékszik a dadogó, csak a rá gyakorolt élményre).

A 4. életév színterébe bekerült a család és a "valahol" kategória is (az explorációs adatok szerint ez a nyaralást jelentette). A negatív élmények követik a táguló szociális életteret.

Az 5. életév élettere lényegében hasonló. Ami figyelmet érdemel, hogy az ismeretek, helyzetek, kapcsolatok bővülésével jelentősen megemelkedett a felidézhető élmények száma.

Igen jelentős a 6. és 7. életév. A belépő új szintér új feszültségek forrása, ami átnyúlik az otthoni életre is. Ezt a változást a negatív élmények árnyalatai és száma is jelzi.

A 8. életév eseményei jelzik, hogy a dadogó életbeli helyzete törékeny, az életterekkel való kapcsolata sérülésekkel terhelt.

Ezt támasztják alá a 9. életév negatív emlékei, ahol már megjelenik a vezető tünetnek, a beszédbeli érintkezésnek a kirekesztő hatása.

A 10. 11. és 12. életévek negatív élményei a személyiség készítésében vannak jelen. A dadogás tudatosulása ezen életelőzmények összhatása.

A negatív élmények száma az életkor előrehaladásával fokozatosan nő, azok változatai, árnyalatai az én fejlődésével, a pszichológiai élettér változásaival szorosán összefügg. Az életterek szereplői a negatív élmények létrehívói és megerősítői. A személyiség összetettségével, kombináltságával nő a sérülékenységi esély. A negatív élmények megjelenésével a személyiség és a környezet egymásra ható működése (az egyensúly) akadályozottá lesz: a negatív élmények a dadogók akadályozott én-fejlődéséhez járulnak hozzá.

Megbeszélés

A dadogás jelentkezésének körülményeit, hátterét elemezve azt látjuk, hogy azokban fellelhetők a gyermek életét eltérítő, befolyásoló, váratlan, szokatlan, eddig nem tapasztalt események, az ún. negatív élmények. Ezek a testi, lelki, környezeti hatások erejükkel, a személyek személyiségével, előzménynélküli váratlanságukkal a szervezet működésének pszicho-szomatikus meggyengülését (leterhelését) idézik elő. Ezekre a váratlan és folyamatosan jelenlévő ingerekre a szervezet működési egyensúlyát helyreállító, védekező többletműködéssel, energiafelhasználással válaszol. Ezt a szervezet többleteit mozgósító válaszjelenséget nevezük *kontrakciós jelenségnek*. Mivel ez részben a vegetatív idegrendszer többletműködésében nyer megvalósulást, ezért ennek kiemelt szerepe van az izomműködések idegi szabályozásának megváltoztatásában. E változás az izmok tónusfokozódásában, ingerelhetőségében is megnyilvánul. Ez az ingerelhetőség jelenti azt a pszicho-szomatikus fogadókésztséget, amit a dadogásra hajlamosító tényezők egyikének nevezünk. E belsővé vált külső hatások indítják el azt a folyamatot, ami alapja a további, most már konzerváló tünetképződésnek.

Meg kell jegyezni, hogy a kontrakciós jelenségben az embernek nem csak ebben a korban és nem csak egyszer az életben van része. Az élet során erre sokszor kerül sor, azaz mindig amikor a szervezet működésének folyamatossága, biztonsága veszélyeztetett (vannak emberek, típusok, akik öröklött - szerzett tulajdonságuknál fogva fokozott kontrakciós készséget mutatnak).

A gyermek életének ez az időszaka eltér a többitől, mert ilyen halmazati mennyiségi és minőségi változás egyszerre nem igen fordul elő máskor. Éppen e kényes egyensúlyvesztett állapot teszi sérülékennyé a gyereket. A kontrakciós jelenség esetében így nincs támadáspont, azaz nem a beszédre irányul. Az, hogy ez mégis a beszédben mutatkozik meg elsősorban, az azért van, mert ez az ember elsődleges, fajspecifikusan megerősített, szocio-kulturálisan kifejlesztett

válaszreakciós rendszere (a komplexitás magában hordja a sérülékenységet, a fokozott meghibásodás lehetőségét).

Mint látható e korban a gyermek egész személyisége van változásban, így a külső hatások nem csak a beszédre irányulnak. Ezért a beszédbeli változékonyság a belsővé vált számos új hatásnak és idegrendszeri történésének a beszédmagatartásban való megjelenése. A beszéd a változások miatt bekövetkező zavar megőrzésének közvetítő közege. Tehát a külső hatás (társadalmi nyomás, negatív élmények) először a magatartás változását jelenti, s majd ez jelenik meg a beszédmagatartást képviselő eszközben a beszédben.

A dadogókat életük során (mi a 3-12. életévig vizsgáltuk), de előtte és utána is kontrakciós jelenségek sorozata éri. Ezek a fogadókészséget mutató időszakokban (mi a 3-4 év körüli időt vizsgáltuk elsősorban, de fogékony időszak a 6-7 év és a serdülés időszaka is), mint tüneteket előkészítő, a későbbiekben mint tüneteket konzerváló szerepet töltenek be.

A kontrakciós jelenség létrejöttében szereplő két hatás (a társadalmi nyomás és a negatív élmény), adat arra, hogy a kezelésben a dadogó környezetében élőkkel is foglalkozni kell. Továbbá, a kontrakciós jelenség azt is jelenti, hogy a dadogás az egész személyiség válasza az "akcióra", így a kezelést is a lehető leg-szélesebb alpra kell helyezni.

Szólnunk kell arról, hogy van-e feszültség, konfliktus, társadalmi nyomás, negatív élmény nélküli élet, ill. rossz-e az, ha valakit nehézségek, gondok sorozata éri az élet során? A válasz természetesen az, hogy nem baj, ez az élet, az életben maradás természetes velejárója, pszichológiailag igazolható szükséglet. A megkülönböztetés azonban nagyon fontos. A dadogó és még nagyon sok más tünetű kép, épp az előbbiek során kifejtett fogadókészség miatt, komoly esélyt rejt magában a tünet képződésre, ha a homeosztázis megbomlik. Ezt tudva az adott szakmáknak felvilágosítással, prevencióval, elhárító stratégiával, célzott kezeléssel, stb. kell elkerülni, csökkenteni a veszélyeztettséget.

A dolgozat céljának feltett kérdésekre válaszunk a következő:

- Halmazati események játszódnak le a 3-4 éves korban lévő gyermekekben - környezetükben, amelyek folytonosságuknál, összhatásuknál fogva sérülékennyé teszik a személyiséget, fogékonyvá a dadogás jelenségre is.
- A negatív élmények testi-lelki hatása a kontrakciós jelenség, mely az egyén válaszreakciója, beszédbeli vetülete maga a dadogás jelensége.

Facsalád-rajzok szerepe a gyermek-pszichodiagnosztikában II. rész

FEUER MÁRIA

(Közlésre érkezett: 2004. október 28.)

Család- és facsalád-rajzok

Az előzőekben taglalt ismervek alapján klinikai gyakorlatunkba a tematikus családrajzot követően beiktattuk a facsalád rajzoltatását. Előbbi instrukciója: „Rajzold le a családotod!”, az utóbbié pedig: „Rajzolj egy facsaládot!” A család ábrázolása mindig megelőzi a facsaládét, amelyet az előbbi rajzot követő második, vagy harmadik találkozáshoz kötünk.

Tekintve a fa erős identifikációt hívó hatását, a gyerekeknek egy-két eset kivételével nem okozott problémát a feladat végrehajtása.

Vizsgálataink megerősítik azoknak a kutatóknak a véleményét, akik szerint a családtagok egy lapon való ábrázolása nemegyszer komoly gondot okoz a familiáris problémák kereszttüzeiben élő gyerekeknek. Tapasztalataink szerint minél inkább involválódott a gyerek a családi játszmákba és ez minél inkább szól az egyes alrendszerek közötti gamehálózat dinamikai kiegyensúlyozásának szerepéről, annál nagyobb a vizsgálattal szembeni ellenállás. Ez a folyamat tetten érhető az „elrontott” családrajzokban is, ahol a finálencenzúra belépésével áthúzásra kerülnek egyes alakok, illetve alakkezdemények (Feuer, 1989).

A családban meglévő problematikus emocionális kötődésrendszer és az ehhez szervesen kapcsolódó feszültségek, manipulatív elemek, büntudati komponensek, érzelmi zsarolások, hatalmi viszonyok, és a pszichés sakkban tartás destruktív módszerei a családtagok fizikai jelenléte nélkül is kifejtik ártó hatásukat. A gyerek egész életére, viselkedésére, érzelmi attitűdjeire tudattalanul ható családi erőter mozgásformái a családrajz készítésének folyamatában fokozottan megérintődnek és az elfojtási kísérletek sikertelensége miatt részben a tudatba törnek. Félelmek, szorongások, féltékenységi és szolidaritási válságélmények lepik el a rajzoló, aki

munkája során megpróbál ezekkel megküzdeni. Minél erőteljesebb az intrapszichikus feszültség és az ambivalencia érzése, annál nagyobb ellenállás tapasztalható a családrajz kivitelezésében. A gyermek pszichés fájdalmait a feladat elhárításával próbálja csökkenteni. Így születnek a túlszabályozott, kisméretű, semmitmondásra törekvő, „valami-akármilyen” rajzok. Az elkészült ábrák értelmezése során ezekre a folyamatokra természetesen fény derül, de viszonylag keveset tudhatunk meg a gátló tényezők mögött húzódó valódi folyamatokról. Ennek feloldására törekedve kezdtünk a facsalád rajzoltatásába, ahol az elhárító mechanizmusok és a büntudati komponensek kiiktatódnak és nyíltabban tárulhatnak fel nem csak a viszonyrendszerek, de a gyermek családdal kapcsolatos vágyai és a benne meglévő konfliktusok esetleges feloldási módjai is. Egyúttal megmutatkozhatnak a gyerek öngyógyító- és énerő is, amelyre a terápia során, mint a meglévő pszichés egészségtartomány fundamentumára építhetünk.

A két rajz összehasonlító elemzése mélyebb és valószínűbb bepillantást enged a család dinamikai struktúráinak rendszerbe szerveződéséről – a rajzoló szemszögéből nézve. Ugyanakkor feltárulnak azok a gócpontok is, amelyek a gyerek számára a legfontosabb problémát okozzák, sőt rávilágítanak a gyógyulást elősegítő elsődleges terápiás indikációra is. Így a család- és facsalád-rajzok nagymértékben segítségünkre lehetnek a korrekt diagnózis felállításában és az induló terápiás terv kidolgozásában.

Az alábbiakban rövid eseteleírások kíséretében mutatunk be öt rajzpárt.



1. rajz

7 éves fiú rajza, Anya, rajzoló



2. rajz

7 éves fiú rajza, Anyukafa, kisiúfa

A 7 éves kislány anyja súlyos iskolai magatartási problémák miatt hozza rendelésünkre. Társaival agresszív, az órán nem hajlandó dolgozni, tanárai szerint viselkedése „kezelhetetlen”. Otthon az apa „már lemondott a gyerekről”, akit „nem lehet szeretni”.

A szülők házassága megromlott, az apa alkoholistája, aki időnként munkáját sem tudja ellátni, s olyankor felesége helyettesíti. Az asszony szeretne elválni, de férje ezt határozottan ellenzi. Másfél éve a család másik városba költözött, azóta a gyerekeknek nincsenek barátai.

A szülők között 14 év a korkülönbség. Az apa 41 éves volt, amikor fia megszületett, akit nem várt és nem akart. Az anya „titokban” esett teherbe. Az apa a kórházban meg sem nézte újszülöttjét, s később sem tudta elfogadni gyermekét. Apa és fia között állandó harc dúl, amit az anya sikertelenül próbál kibékíteni.

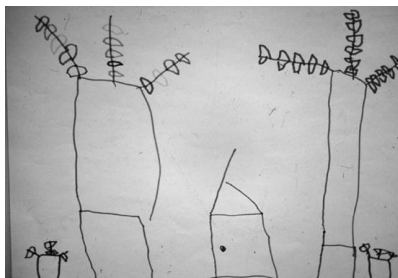
Az apa az utóbbi években durván bántalmazza gyermekét. „Sokat üti az övvel a fejemet, meg a hátamat. Egyszer is majdnem megfojtott, mert az utcán lemaradtam és nem mentem rendesen mögötte, és nem kaptam levegőt utána” – meséli a kislány.

A rajzok színes filctollal készültek. A családrajzon – rákérdezésre – az apa hiányát vállvonogatással intézi el. Saját magát robusztus alakban ábrázolja, olyan pólóban, amelyen a mintázat vértszerű. Egymással ellentétes irányba mutató nyilak és hegyesszögű háromszögek díszítik. „Rajtam egy jó nehéz hátizsák van, csak az nem látszik” – teszi hozzá az önmagáról készült rajzhoz. Az anyához képest aránytalanul nagy alak nyitott ellenőrzőjét tartja a kezében, amelynek feliratain is az ellentétek egyidejűsége figyelhető meg. A bal oldali lapra a „Hol a leckéd?”; a jobb oldalra a „Megdicsérek!” mondatokat „írta” a tanítónő. Mindkét alak bizonytalanságot kifejező kartartással áll.

A fa-család ábrázolásában részben megoldódik az apával kapcsolatos probléma, és közölhetővé válik a figura hiányának oka. A nagyobbik egy anyuka-fa, a kisebbik egy kislányfa. A két fa aránya megfelel a realitásoknak, sőt a rajzoló a felirattal meg is erősíti az anyai oltalom iránti vágyát. A faágakon ülő két madár – szintén kisebb és nagyobb – értelmezésünkben a két tagból álló család életének újrakezdési-rendezési lehetőségét szimbolizálja.



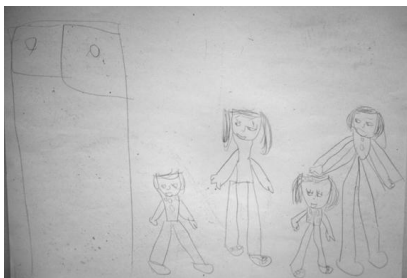
3. rajz
6 éves ikerfiú rajza, Testvér, anya,
apa, rajzoló



4. rajz
6 éves ikerfiú rajza
Kislányfa, anyafa, ház, apafa, kislányfa

A 6 éves iker kislányt és kislányt a szülők hozzák rendelésünkre testvérféltékenység és egymással való agresszív viselkedés miatt.

A szülők között komoly konfliktus van, amely állandósult civakodásban, folyamatos veszekedésben nyilvánul meg. Az utóbbi időben az apa későn jár haza, az anya kevésbé gondoskodik a háztartásról. Az asszony gyakori



5. rajz

6 éves ikerlány rajza, Apa, rajzoló,
anya, testvér, szekrény



6. rajz

6 éves ikerlány rajza, Testvér emberi
alakban, apafa, kislányfa, anyafa

szemrehányásokkal illeti férjét és kölcsönösen féltékenyek egymásra munkahelyi kollégáik miatt. A problémákat egymással nem tudják megbeszélni és tisztázni, mert ezek a kísérletek vádaskodásokba és sértődésekbe torkollanak. Fél éve nem élnek szexuális életet.

A szülők a gyerekek közötti féltékenységet elmélyítik azzal, hogy igyekeznek hajszálpontosan ugyanazt juttatni nekik mind tárgyi, mind érzelmi vonatkozásban. Ha a gyerekek összeverekednek, anélkül, hogy meghallgatnák őket egyik alkalommal az egyikük, a következő esetben a másikuk kap büntetést.

A két gyerek közül a kislány – az „idősebb” – a határozottabb, a talpraesettebb. A közös játékokban övé az irányító szerep, többnyire az ő ötletei alapján alakulnak a szerepjátékok. A kislány csendesebb, zárkózottabb, visszahúzódozóbb. Látszólag nem tör dominanciára. Humorérzéke viszont fejlettebb, amivel sok borsot tör nővére orra alá.

A kislány családraja fekete graffittal, a fa-család színes ceruzával és filctollal, a kislány rajzai színes filctollal készültek.

A kislány a családrajon szorosan apja mellé helyezi magát, sőt az éppen a fejét simogatja. Tőlük külön állnak anyja és öccse. A fa-családon viszont testvérét meghagyta emberi alakban, amellyel egyben ki is rekeszti a fák közül. Ugyanakkor az emberalak ezzel mozgékonyabb és önállóbb is a többinél. A rajzoló a gyümölcsös megrakott fa-anyát és a sárga – nap-színű – levelekben pompázó fa-apat szinte erőszakosan köti össze fölfelé nyitott koronájával. A megoldás nem tökéletes: a család fölött beborult az ég.

A kislány – életkorának jobban megfelelő – érettebb érzelmi állapotot mutat családraján, ahol nővérét az anyja, saját magát apja mellé rajzolja. Senkinek nincs jó kedve, különösen testvéreinek nem. A túlságosan hosszú karok kissé erőltetetten nyúlnak egymás felé és így próbálnak egységet teremteni elsősorban a szülők között – amely tendencia a kislány fa-családjára emlékeztet.

A fa-családban a két gyerek helyet cserél a szülők mellett – s ezzel hasonlatossá válik a családszerkezet a kislány családrazához. Az identifikációs

vágyat itt az apafa egyedüli színes levelei fejezik ki. Úgy tűnik, bizonyos értelemben „áldozathozatal” történik a regresszió irányában, de a szülőket még így is csak a ház közbeiktatásával tudja „összehozni”. Ő maga is szükségesnek látja magyarázatképpen hozzátenni: „itt lakik mindenki”.

Mindkét gyerek rajzainak közös alapmotívuma az a vágy, hogy a szülők kerüljenek közelebb egymáshoz. Azonban a kislány ezt agresszíven és testvére kirekesztésével, a kisfiú bizonyos mértékű önfeladással próbálja megoldani. Mindkét kísérlet kudarcot vall.

A rajzok dinamikai elemzéséből világossá válik, hogy a gyerekek egyfelől leképezik a szülők közötti rendezetlen kapcsolatot; másfelől a szülőknek tudattalanul szükségük van a gyerekek problémáira, hogy elkerülhessék a sajátjukkal való foglalkozás lehetőségét; harmadrészt a gyerekek látva a felnőttek tehetetlenségét, ők maguk szeretnék – kissé eltérő módon – szüleik házassági problémáit rendezni, amely természetesen nem sikerülhet. Így folytonosan újratermelődik a feszültség, amely a testvérrivalizációban nyilvánul meg.



7. rajz
5 éves fiú festménye, Rajzoló, anya



8. rajz
5 éves fiú festménye, Öreg néni-fa,
bácsi-fa, anyukafa, kisfiúfa és egy
színpróba nyoma

Az 5 éves kisfiút anyja dacosság, makacsság, agresszív viselkedés miatt hozza rendelésünkre.

A szülők – amikor gyermekük 1 éves volt – elváltak az apa drogfogyasztása miatt, aki azóta csak nagyritkán jelentkezik telefonon.

Az anya munka mellett esti egyetemre jár. Három szobás lakásban együtt élnek az anyai nagyanyával és az anya 28 éves öccsével. A felnőttek kapcsolata konfliktusokkal terhelt, mindennaposak a hangos veszekedések.

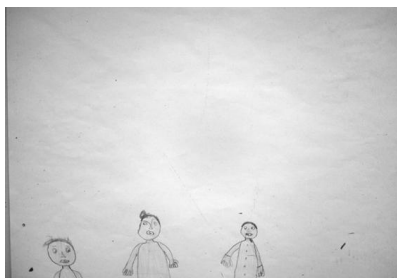
Az anya fiától elvárja, hogy „vele legyen szolidáris”, még azt sem szereti, ha a gyerek belép nagyanyja szobájába, vagy eszik az általa készített ételből. Ugyanígy nagybátyjától is tiltja gyermekét. A kisfiú ezeknek a kívánalmaknak általában megfelel.

A rajzok vastag ecset segítségével temperával készültek. A családrajz alapján úgy tűnik, hogy az anya „gyermeké védelmében” távolságot tartó magatartása a

fiút nem csak a többi családtagtól különíti el, de az anyához sem engedi az óhajtott és adekvát módon megnyilvánuló közelségbe.

A fa-családban egyértelműen kifejeződik a gyermek vágya és egyúttal az otthoni helyzet megoldása. A konfliktusok feloldódnak: a gyerek a 'helyére' kerül. Kisebb, mint a felnőttek és szorosan az anya mellett áll. Már nem kell olyan hatalmasnak lennie mint a családrajzon, s az anya által elvárt, de meg nem lévő erejét sem kell agresszióval helyettesítenie.

A fa-család szerves részét képezi a nagymama, az öreg fa, és annak fia, a bácsi fa is. Így egy apa-ekvivalens kerülhetett a család élére, s a rajzoló – a leendő férfi – egyelőre az anya oltalmában, mintegy ellenpontként áll.



9. rajz

8 éves fiú rajza, Apa, nevelőanya, rajzoló



10. rajz

8 éves fiú rajza, Apamadar, fa fészekkel, három tojással és odúval

A 8 éves kisfiút apja szorongás, figyelmetlenség és tanulási nehézségek miatt hozza rendelésünkre. Az édesanya hosszú és súlyos betegség után meghalt, amikor a gyerek 5 éves volt. Az apa egy évig egyedül nevelte gyermekét, majd hozzájuk költözött jelenlegi felesége, aki most terhességének első harmadában van.

A nevelőanya nem képes a gyerek érzéseit és viselkedését megérteni. Az apa vele egyetértésben elzárt minden, az elhunyt feleségére emlékeztető tárgyat és őt ábrázoló fényképet. A családban további problémaként jelentkezik, hogy az apa évek óta perben áll néhai feleségének szüleivel a gyerek láthatása miatt, továbbá az örökséggel kapcsolatos anyagi ügyek vitája is terheli e kapcsolatot.

A kisfiú anamnéziséből és vizsgálati eredményeiből kiemelendő a két hét túlhordás, az elhúzódó vajúadás, az EEG-görbén megjelenő jobb oldali funkciózavar, a Benderben jelentkező több, mint 1 éves retardáció, valamint a Wechslerben 24 pontos eltérés a PQ javára. Ezek a tényezők részben indokolják a tanulási problémákat.

A rajzok színes ceruzával készültek. A családot „süllyedő” figurákkal ábrázolta a kisfiú. Az együvé tartozást az azonos testtartás és a hasonló színezés érzékeltetné, de a távolságok igen nagyok, s az egymás felé tekintő szemek is

inkább riadalmat, kétségbeesést és a másikkal kapcsolatos szorongást fejezik ki. A gyerek ijedt, még haja is kócosan az égnek áll.

A fa-család hangsúlyozottan 'egy' fa: csak e szintézissel lehetséges a helyzet megoldása. A gyerek rajzához fűzött kommentárja: „jó erős ág ez itt, biztonságban vannak. Itt repül az apamadár, mosolyog a biztonság miatt. Látod, itt van három tojás.” Majd ráteszi az ujját az odúra és halkán, bizalmasan közli: „bagoly lakik itt”. Értelmezésünkben az 'egy'-ségben rejlő erőből biztonságot adó ág nőhet, ahol a közös fészekben a három tojás – ő, a nevelőanya és születendő féltestvére – a boldog apamadár segítségével elindulhat a családdá válás útján. Az odúban rejtetten élő bagoly – ismét csak a feldolgozó és szintetizáló munka eredményeként – az elhunyt édesanyát szimbolizálhatja.

A két rajz összehasonlító értékelése és elemzése bővebb és mélyebb bepillantást enged a családdinamikába, pontosabb támpontot kapunk a páciens pszichés problematikájának keletkezését és fennmaradását illetően. Közvetlenebbül tárulnak fel a tudattalan tartalmak, a problémák élesebben és kifejezettebben jelennek meg. Míg a családrajzokban elsősorban a konfliktusok színterei válnak láthatóvá, addig a fa-családokban ezek tudatos kontroll nélküli feloldási módjai is leképződhetnek. A fa-szimbólum áttételében az elhárító mechanizmusok fellazulnak, így a családdal kapcsolatos vágyak és törekvések a büntudati komponensek kiiktatásával pregnansabban jelennek meg.

A módszer segítséget jelent a pszichodinamikai folyamatok részletesebb feltárásában és megértésében, a diagnosztikus munkában, az induló terápiás terv kialakításában, sőt a két rajz önmagában is a terápiás folyamat szerves részévé válhat.

Irodalom

- BUCK, JOHN N. (1948): *The H.T.P. Technique, a Qualitative and Quantitative Scoring Method*. Journal Clinical Psychology, No. 4. 317-396
- BURNS, ROBERT C. - KAUFMAN, S. HARVARD (1972): *Actions, Styles and Symbols in Kinetic Family Drawings (K-F-D)*. Brunner-Mazel Publishers, New York. 303 o.
- FEUER MÁRIA (1989): „Elrontott” családrajzok szerepe a gyermek-pszichodiagnosztikában. Magyar Pszichológiai Szemle, XLV. kötet, 29., 4. szám. 370-386
- FEUER MÁRIA (1990): *6-10 éves korú gyermekek emberrajzának és intelligencia vizsgálatának összehasonlító elemzése*. Magyar Pszichológiai Szemle, XLVI. kötet, 30., 3-4. szám. 155-171
- FEUER MÁRIA (1992): *A gyermekrajzok pszichológiai vonatkozásai*. Génius, Budapest
- FEUER MÁRIA (2000): *A gyermekrajzok fejlődéslélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest

- FEUER MÁRIA (2002): *A firka lélektana*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- GEGESI KISS PÁL - P. LIEBERMANN LUCY (1965): *Személyiségzavarok gyermekkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- GEIGER ÁGOTA (1988): *Új tapasztalatok az anorexia nervosa diagnosztikájában és terápiájában*. In: Gerő Zsuzsa (szerk.): *Klinikai gyermekpszichológia tanulmányok*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 161-169
- GERŐ ZSUZSA (2003): *A gyermekrajzok esztétikuma és más írások*. Flaccus Kiadó, Budapest
- HAJNAL ÁGNES (1995): *A rajzvizsgálat helye a pszichodiagnosztikában. A család-rajz felhasználása gyermek-elhelyezési perekben*. Magartartástudományi Füzetek 2. SOTE Magartartástudományi Intézet, Budapest. 1-28
- HAJNAL ÁGNES (2000): *Az érzelmi állapot és az érzelmi kapcsolat megjelenése a gyermek-elhelyezési perek keretében készült családrajzokban*. *Psychiatria Hungarica*, 15. évfolyam, 4. szám. 421-428
- HARSÁNYI ISTVÁN (1965): *Lombos és lombtalan fák rajzolásának problémája*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXII. kötet, 6., 1-2 szám. 197-198
- HARSÁNYI ISTVÁN (1971): *A tanulók megismerése. Pszichológia - nevelőknek*. Tankönyvkiadó, Budapest. 32-36
- HARSÁNYI ISTVÁN - G. DONÁTH BLANKA (1962): *Pszichodiagnosztikai mód-szerek együttes alkalmazásának tanulságai serdülő fiúk és lányok vizsgálata alapján*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XIX. kötet, 3-4. szám. 468-479
- HARSÁNYI ISTVÁN - G. DONÁTH BLANKA (1978): *A farajz vizsgálata*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXXV. kötet, 19., 1. szám. 3-18
- HÁRDI ISTVÁN (2002): *Dinamikus rajzvizsgálat (DRV)*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest
- HIRSCH MARGIT (1968): *Projektív rajzvizsgálatok és játéktechnika együttes alkalmazása*. *Magyar Pszichológiai Szemle*, XXV. kötet, 4. szám. 539-552
- ILLYÉS GYULÁNÉ - ILLYÉS SÁNDOR - JANKOVICH LAJOSNÉ - LÁNYI MIKLÓSNÉ (1971): *Gyógypedagógiai pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- KOCH, KARL (1957): *Der Baumtest*. Hans Huber, Bern-Stuttgart
- KOS, MARTA - BIERMANN, GERD (1973): *Die verzauberte Familie. Ein Tiefenpsychologischer Zeichentest*. Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel
- MALCHIODI, CATHY A. (2003): *A gyermekrajzok megértése*. Animula Kiadó, Budapest
- NOSZLOPI LÁSZLÓ (1971): *Karl Koch Fa-tesztjének értelmezése*. Kézirat, belső használatra. Budapest
- POROT, MAURICE (1952): *Le dessin de la famille. Exploration par le dessin de la situation affective de l'enfant dans la famille*. Groupement fr. d'études neuro-psychopath. inf., IV. Pédiatrie (Lyon), VII.
- SÁNDOR ÉVA (1990): *Rajz kézikönyv gyógypedagógusoknak*. Tankönyvkiadó, Budapest

- SÁRAY JULIANNA (1937): *A gyermekrajzok lélektani vizsgálata*. Közlemények a Szegedi Ferencz József Tudományegyetem Pedagógiai Lélektani Intézetéből. 17. szám. Ablaka György Könyvnyomdája, Szeged
- SÜLE FERENC (1988): *A „Fa-rajz” teszt*. In: Mérei Ferenc - Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai vademecum*. II. Személyiségtesztek, 2. rész. Tankönyvkiadó, Budapest. 89-147
- SZÉKÁCSNÉ VIDA MÁRIA (1970): *Firkától a személyes kapcsolatok kifejezéséig*. In: *Átmenetek iskoláskorig*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 111-137
- VASS ZOLTÁN (2003): *A rajzvizsgálat pszichológiai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest
- V. BINÉT ÁGNES (1967): *A gyermekek ház, fa, ember rajzainak összehasonlítása a családban nevelkedő gyermekek rajzaival*. In: Hermann Alice: *Értelmi elmaradás, értelmi fejlődés az óvodás otthonokban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 86-100
- WARTEGG, EHRIG (1939): *Gestaltung und Charakter*. Beiheft. Zeitschrift für angewandte Psychologie und Charakterkunde, J. A. Barth, Leipzig
-

Közlemény

A **Magyar Zeneterápiás Egyesület** az APEH előírása szerint pótlólag közli, hogy a 2000. adóévben az SZJA 1% felajánlás 4.462 Ft összegét „önfenntartás” címen, a 2003. adóévben kapott 16.250 Ft-ot „oktatás” céljára használta fel.

Támogatóinak ezúton mond köszönetet

Urbán Károlyné
elnök

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

Szabadság téri Óvoda, Mór

Narratívumok a logopédiában

SZABÓ ÉVA

(Közlésre érkezett: 2004. október 13.)

A narratívummal – az elbeszéléssel, a történettel – való foglalkozás a 80-as évektől válik egyre hangsúlyosabbá a társadalomtudományokban. A narratív pszichológia az elbeszélést a pszichológiai jelenségek lényegi mozzanatának tartja. A gyermek történetalkotó készsége környezete szereplői révén fejlődik, s befolyásolja én-fejlődését, magatartását, teljesítményét. A gyermeki narratívumok megismerése, az ezekhez való alkalmazkodás és fejlesztésük a logopédia feladata is lehet. *Kulcsszavak:* narratívum, gyermeki narratívumok, nyelvi és tanulási zavar

A gyermekek sikeres iskolai pályafutásában – ezen belül az olvasás-írás elsajátításában – jelentős szerepe van az iskolába lépő gyermekek *narratív* (elbeszélő, „történetmondó”) készségei fejlettségének. A narratívumban – amelyben a gyermek valós vagy kitalált történetet mond el, képről, képsorról alkot történetet, hallott vagy látott mesét elevenít fel – nemcsak több mondatot kell elmondania, hanem azokat *összefüggő egészzé* is kell formálnia. A szituációhoz kötött beszédetől eltérően a narratívumok időben és térben távolabbi eseményt írnak le: nem „itt és most”, hanem „ott és akkor” történekekről szólnak (Peterson et al., 1999, 50). *Snow* szerint (id. Peterson et al. 1999, 50) az áttérés a szituációhoz (kontextushoz) kötött beszédéről a szituációtól független („dekontextualizált”) beszédre teszi képessé a gyermeket az olvasás-írás elsajátítására. Azok a gyermekek, akik az iskolába lépve olyan nyelvet – ezen belül olyan narratív struktúrákat – használnak, amelyek az iskola értékeli, amelyekre épít – könnyebben megértik a tanító kéréseit, utasításait, mint azok, akiknek nyelvhasználata – narratívumaik – ezektől eltérőek. Ez utóbbi csoportba tartozó gyermekeket később gyakran tanulási zavarral küzdőnek diagnosztizálják.

Dolgozatomban először röviden utalok a *narratívum* fogalommal jelzett jelenségkörre, egyes tudományok vonatkozó kutatásaira, majd a gyermeki narratívumok felépítését, fejlődését, a tanulási zavarral, gyenge nyelvi készséggel küzdő gyermekek narratívumainak sajátosságait vizsgáló szakirodalomból ismer-

tetek, idézek néhányat. Végül logopédiai vizsgálatokon megjelent gyermekek történeteinek bemutatásával illusztrálom a narratívumok diagnosztikus jelentőségét, utalva a levonható terápiás konzekvenciákra.

„A narratívum – történet: ”igaz vagy hamis események vagy eseménysorozatok elbeszélése vagy felidézése” (Polkinghorne, 1988, 13). A narratív gondolkodás legnyilvánvalóbb megjelenési formái a hivatásos szerzők és az átlagemberek által mondott történetek (László, 1999, 43). Bruner (2001, 28) különbséget tesz az emberi gondolkodás két fajtája között. Az egyik a *paradigmatikus vagy logikai-tudományos mód*, amely kategorizációval és elvont fogalmakkal él, „általános okokkal s azok rögzítésével foglalkozik, és olyan folyamatokat aknáz ki, amelyek az igazolható kijelentéseket, valamint a tapasztalati igazsággal való egybevetést biztosítják”. A másik, „világiasabb” gondolkodási forma az „*elbeszélő*”, *narratív mód*, amely emberi vagy humán jellegű szándékokat és tetteket, történéseket vizsgál, nem az igazság, hanem az élethűség kialakítására törekszik (László, 1999, 43). Bruner a történetekben két tartományt különít el. Az egyik tartomány a *cselekvés mezeje*, amelynek összetevői: cselekvő, szándék, cél, szituáció, eszköz – amely elemek a „történetnyelvtant” alkotják. A másik tartomány a *tudatosság mezeje*, amely arról tudósít, hogy mit tudnak, gondolnak vagy éreznek, illetve mit nem tudnak, nem gondolnak vagy nem éreznek a cselekvés résztvevői (Bruner, 2001, 29).

„A narratívum jelen van a mítoszban, a legendában, a mesében, a novellában, az epikában, a történelemben, a tragédiában, a drámában, a komédiában, a táncban, a festészetben,... az ónúveg ablakokon, a moziban, képregényekben, az újságcikkekben, a beszélgetésekben. E szinte végtelen változatosságában a narratívum jelen van minden korban, minden helyszínen, minden társadalomban” (Roland Barthes, id. László, 1999, 52). A narratológiai szempontok főleg a 80-as évektől érvényesülnek az irodalomelmélet, az antropológia, a történettudomány, a szociológia, a pszichológia területén. A narratív pszichológia a pszichológiai jelenségek olyan megközelítésmódja, amely az elbeszélést a jelenség lényegi mozzanatának tartja, a narratívum tulajdonságait a jelenség megismerésének és elméleti általánosításának középpontjába állítja. Ebben az értelemben beszélhetünk a gondolkodás, az érzelmek, az emlékezet elméleteiről, a narratív személyiségfejlődési- vagy identitáselméletekről, a szociális jelentésalkotás narratív elméleteiről stb.. Az elbeszélő funkciókra támaszkodó ún. narratív tartalomelemzés számos hagyományos pszichológiai probléma újszerű megközelítését teszi lehetővé (László, 2001, 7-13).

A *narratív pszichológia* képviselői szerint emlékeinket az általunk elmondott történetek alkotják – a történeteink pedig emlékeinkből állnak össze. Sarbin a narratívumot az emberi cselekvés vezérelveként értelmezi (Sarbin, 2001, 64). „Mivel mindannyian elbeszéléseket élünk meg életünk során, és mivel elbeszélések segítségével értelmezzük saját megélt életünket, ezért alkalmas a narratív forma mások cselekedeteinek a megértésére” (U. o. 66). A történetek

értelmezik a világot, s csak úgy vagyunk képesek látni a világot, ahogyan a történeteink ezt megengedik. Csak olyan történeteket tudunk közölni másokkal, amelyek valamiféle kapcsolatban állnak más emberek elbeszélhető élményeivel. A megértés annyit tesz, mint „rátérképezni a te történeteidet az én történeteimre”. (Schank, Abelson, id. László, 1999, 46)

A kultúra, a társadalmi környezet látja el tagjait a lehetséges történetváz-készletekkel. „A narratívumok tulajdonképpen a szociális reprezentációk előállítói és hordozói. Struktúrájukkal kifejezik az őket életre hívó társadalmi formákat” (Jovchelovitch, 2001, 176). Még az önéletrajzok is szociális konstrukciók. A 80-as évektől én-kutatók az én-t és működésmódját is az elbeszélés analógiájára szemlélik (Vö. Polkinghorne, 1988, 150-155). „Az én az önmagára vonatkozó közvetlen tapasztalatait, a személyes élettörténet eseményeit a történetyszerkesztés logikája és dramaturgiája szerint dolgozza fel: folyamatos elbeszélő struktúrákba szervezi őket” (Pataki, 1995, 411). *Freemann* (id. Pataki, 1995, 423) ezt írja: „Ha elbeszélések nélkül zajlana életünk, akkor olybá tűnnék fel, mintha lényegében véve értelmetlen, örök jelenben élnénk, amely nélkülözi a formát és a koherenciát; azt jelentené ez, hogy a világot összefüggéstelennek és széttöredezettnak tapasztaljuk, mint megtörtént dolgok vég nélküli sorozatát”. Az elbeszélés az élettapasztalatok integrálásának, a koherencia megteremtésének legfontosabb eszköze. *Gergen* (2001, 97) *Wittgensteinre* hivatkozva az elbeszélő szerkezeteket – mint a szavakat – nyelvi szerszámoknak tekinti. Hangsúlyozza a narratívumok szerepét az emberi kapcsolatokban: „ahogy valaki megtanulja, miképpen teheti magát érthetővé elbeszélések révén, társadalmi képességei gyarapodnak.”

A gyermek először családjában hallja, itt sajátítja el a mintákat a saját történeteikhez. Itt hall először meséket. „Az elbeszéléssé alakítás olyan eszközt nyújt a gyermeknek, már az élet első éveiben, amellyel végrehajtja egyik első „fejlődési feladatát”: differenciálja, majd újraintegrálja a cselekvést, az érzelmet, a gondolkodást” (Bruner et. al. 2001, 153). A mesék történetei struktúrát, formát adnak a gyermek tudattalan vágyainak és szorongásainak, ezáltal elősegítik az én fejlődését és integrációját. A mesék az egyén szintjén, a mítoszok a társadalom szintjén biztosítják az integritást és a kontinuitást azáltal, hogy egységbe fogják, a kollektív megértés részévé teszik az egyébként széttöredezett hiedelmeket és értékeket (László, 1999, 79).

Az elbeszélések nyelvi közegben nyelvi eszközök révén ölthetnek alakot. Ezeknek a nyelvi szerszámoknak a szűkössége-bősége, rusztikussága-kifinomultsága a történetekre, ezek révén a kapcsolatokra, a személyiségfejlődésre, az ismeretszerzésre is visszahatnak.

A gyermekek narratív készségei függenek a kulturális háttértől, az adott társadalmi rétegben, etnikai csoportban használt történetmondó mintáktól. Fontos szerepe van a *szülők elbeszélésre ösztönző stílusának*. Vannak szülők, akik minden felmerülő témát alaposan megvitatnak, átbeszélnek gyermekükkel, sok kérdést tesznek fel, hogy a részletek feltáruljanak. Mások keveset foglalkoznak a múltbeli

eseményekkel, gyorsan váltanak egyik témáról a másikra, keveset kérdeznek. Peterson et al. (1999) beszámol arról, hogy hátrányos helyzetű gyermekek - 20 fő, életkoruk átlaga: 3;7 - narratívumainak vizsgálata után közülük tíz fő szüleit felkészítettek egy, a gyermekük narratív készségeinek fejlesztését optimálisabban szolgáló kommunikációs stílus alkalmazására:

- gyakran, rendszeresen beszéljenek gyermekükkel múltbeli élményeikről; időzzenek egy-egy témánál hosszabban;
- minél több nyitott kérdést tegyenek fel (hol, mikor történt az esemény), minél kevesebb olyat, amelyre igen-nel vagy nem-mel lehet válaszolni;
- odaadón figyeljenek a gyermek elbeszélésére, bátorítsák a kifejtésre;
- buzdítsák minél több mondat összefűzésére ösztönző visszajelzésekkel (ó!, igen?, mi történt azután?) vagy ismételve a gyermek által mondottakat;
- kövessék a gyermek érdeklődésének irányát, arról beszéljenek vele, amiről ő szeret beszélni.

Közvetlenül az egy éves program után csak a Peabody-teszt eredményei voltak szignifikánsan jobbak a kontroll csoporténál. További egy év múlva a narratívumaik is: hosszabbak lettek, több információt tartalmaztak arról, hogy mikor, hol történtek az események. Ez a tapasztalat is a szülők szerepét hangsúlyozza. Nekik is időbe teltelt változtatni kommunikációs stílusukon, s ennek eredménye hosszabb idő után jelentkezett gyermekük beszédében.

A gyermeki narratívumok kialakulásának, fejlődésének kutatására a gyermek spontán beszédproduktumainak és/vagy a vizsgálatvezető által előhívott történeteknek a megfigyelése nyújt megfelelő alapot. Bruner-Lucariello (2001) egy kislány monológjaiban – 2-3 éves kora között – követte nyomon az elbeszélés megformálásának fejlődését. Megfigyelte, hogy

- hogyan teremt sorrendet (először csak az és kötőszóval, majd az időviszonyokra utaló *aztán*, *akkor* kötőszavakkal, később már használja az *előtte*, *utána* időhatározókat, végül utal az okságra – használva a *mert*, az *így* szavakat);
- hogyan ismeri fel és jelzi a megszokott, szabályszerű eseményeket és az azoktól eltérőket;
- hogyan jelenik meg a gyermeknél a szándék kifejezése
- s a perspektíva (az elbeszélőnek – vagy a szereplőnek – az elbeszélésben reprezentált dolgokhoz való viszonya, nézőpontja, mint például a bizonytalanságot, érzelmet kifejező, az időre utaló kifejezések, szavak).

A gyermek a monológjaiban megtanulta élete fontos eseményeit elrendezni, értelmet adni nekik, reflektálni rájuk. Közben a nyelv segítségével megtanulta „*lehubítani*” is az eseményeket, mivel a nyelv lehetőséget ad arra, hogy a gondolkodásában, emlékezetében valamiféle eltávolított, szimbolikus módon reprezentálja ezeket.

Rollins et al. (2000) a gyermeket spontán interakciók során a vizsgálatvezető „saját” történeteivel javasolja elbeszélésre ösztönözni (*méhcsípés, orvoshoz kellett menni, új megvágása, autóbaleset történt stb.*). Labov (1977, 354) olyan

témafelvetést tart jónak, amely az egyént olyan mélyen érinti, hogy közben elfelejtkezik a vizsgálati helyzetről, újraélve régi élményeit figyelme elterelődik magáról a beszélésről. Harlemben élő 9-13 éves gyermekeknél és 14-19 éves adolezcenseknél a vizsgálatvezető azt kérdezte: *Voltál már olyan helyzetben, hogy veszélybe került az életed, amikor azt mondtad magadnak: itt a vég? Vagy: Verekedtél már nálad nagyobb fickóval?* Kisebбекnél Rollins et al. (2000) nem javasolja a testvér születése, a halál témákat, mert azok csonka narratívumot eredményezhetnek, egy születésnapról vagy más hasonló eseményről való kérdezést pedig azért nem, mert forgatókönyvszerű leíráshoz vezethet.

McCabe-Peterson (id. Rollins et al., 2000) kiterjesztette Labov (1977, 362-370) elemző megközelítését a 3 és fél évestől 9 évesig terjedő korosztályra. A magnóról tagmondatonként lejegyzett narratívum kódolását ezeknek a kategóriáknak a felhasználásával végezhetjük:

Abstract: a történetek elején előfordulhat az események rövid kivonata, összefoglalása (pl.: itt megcsípett, sírtam is).

Orientálás: informálja a hallgatót az események idejéről, helyéről, egyéb körülményekről (pl.: egyszer régen, öt éves koromban; apával voltunk egy bácsinál).

Esemény: az időrendben felsorolt cselekvések, történések, a narratívum tetőpontjával (pl.: én nyitottam, és akkor megcsípett, és nagyon fájt).

Értékelés: a beszélő véleményét, gondolatait fűzi hozzá az eseményekhez (pl.: ...és nagyon fájt; véletlenül belenyúltam;).

Megoldás: az értékelő tetőpontot követő esemény (pl.: és az ujjamra tettek ilyen tapaszt).

Coda: jelzi, hogy a történet befejeződött, s mint egy híd, a múltból visszavezet a jelenbe (pl.: és aztán nem soká' elmúlt).

Az ezekből az elemekből felépülő gyermeki narratívumok struktúrájának fejlődése *McCabe* és *Peterson* (id. Rollins et al., 2000) nyomán:

Narratív struktúra	jellemzők	életkor
<i>Egyeseményes narratívum</i>	egy múltbeli eseményt tartalmaz	3 és fél éves kor előtt
<i>Kéteseményes narratívum</i>	két múltbeli eseményt tartalmaz	3 és fél év
<i>Vegyes narratívum</i>	kettő vagy több egymáshoz kapcsolódó esemény	
<i>„Ugráló” narratívum</i>	két vagy több esemény, de nem időrendi sorrendben, fontos esemény kihagyásával	4 év
<i>Kronologikus narratívum</i>	két vagy több esemény logikai, kauzális sorrendben, tetőpont nélkül	bármely életkor
<i>Tetőpont narratívum</i>	legalább két, egymással ok-okozati, logikai kapcsolatban levő esemény, tetőponttal, de megoldás nélkül	5 év
<i>Klasszikus tetőpont narratívum</i>	kettő vagy több kapcsolódó esemény tetőponttal és megoldással	6 éves és idősebb

A narratív struktúrák elemzésénél figyelembe kell venni, hogy a gyermek teljesítményét befolyásolja *motiváltsága* az adott interjú során. Kevésbé érdeklődő 5 éves és idősebb gyermekek pl. több *kronologikus* és „*ugráló*” narratívumot produkálnak, mint motiváltabb társaik (Rollins et al., 2000). A narratív szerkezetek alakulására hat a *kulturális háttér* és a *nyelv fejlettsége* egyaránt. A vizsgálatot végző szakembernek ismernie kell a gyermek környezetében uralkodó *narratív stílust*, hogy a téves diagnózist elkerülje. Rollins (et al. 2000) úgy találta, hogy az afro-amerikai gyermekek több *klasszikus tetőpont* struktúrájú narratívumot használnak, mint az euro-amerikaiak. A japán gyermekek (a haikura emlékeztetően) tömören számolnak be élményeikről, nem részletezik az eseményeket. A spanyolul beszélők is rövid narratívumokat produkálnak, de náluk nagy hangsúlyt kap az *orientálás* és az *értékelés*. Miranda et al. (id. Rollins et al., 2000) azt tapasztalta, hogy 8 éves gyenge nyelvi készségű gyermekek több „*ugráló*” narratívumot használtak, mint korosztályuk ép nyelvi fejlettségű tagjai.

Az 5-6 éves gyermekek narratívumainak szerkezete már teljes. A továbbiakban a történetek *epizódstruktúrája* fejlődik. Roth és Spekman (1986) 8-14 éves, tanulási nehézséggel küzdő gyermekek spontán történeteit hasonlították össze átlagos tanulási teljesítményű társaikkal. Ügyeltek arra, hogy a nyelvi készségek terén ne legyen különbség köztük. Arra voltak kíváncsiak, hogy megfelelő grammatikai készséggel és szókinccsel tudnak-e olyan szintű történeteket produkálni, mint jól tanuló társaik. A gyermekeket egy általuk kitalált történet elmesélésére szólították fel. Stein és Glenn történetnyelvtana alapján elemezték a történeteket: 1/a *körülmények leírása*, 2/*kezdő események*, 3/*belső válaszok* (a főhős céljai, gondolatai, érzései), 4/*tervek* (a főhősé), 5/*próbálkozások*, 6/*közvetlen következmények* (siker, kudarc), 7/*reakciók* (a főhős érzései az elért siker vagy kudarc kapcsán). Az epizód-rendszert a 2-7. kategóriák alkotják. Az epizódok összekapcsolásának típusai: „*Aztán*” (ha az epizódok időben egymás után következnek) – „*Merl*” (ok-okozati a kapcsolat) – „*És*” (egyidejűleg fordulnak elő) – „*Beágyazott*” (egyik epizód a másikba).

A tanulási problémákkal küzdő gyermekek történetei rövidebbek voltak, kevesebb állítást tartalmaztak, de az epizódok számában nem mutatkozott szignifikáns különbség a kontrollcsoporthoz képest. A tanulási zavarokkal küzdők kevesebb időt töltöttek a történet *körülményeinek* leírásával, többet az *eseményekével*. Kevesebbszer alkalmazták az epizódok összefűzésének komplett formáit (idői, kauzális, szimultán). Kihagytak információkat a főhős *belső válaszairól*, *terveiről*, *próbálkozásairól*. A hiányosságokból arra lehetne következtetni, hogy 1/ nem rendelkeznek kellő nyelvi készségekkel (ez ezúttal kizárt, hiszen legalább egy teljes epizódot produkáltak), 2/nincsenek tudatában ezek jelentőségének vagy 3/nem ismerik fel annak szükségességét, hogy mindezekről informálniuk kellene a hallgatót. Nem teljesítve a narratívum követelményeit a hallgatóra rakják a kommunikációs terhet, aktivitásra készítetik: a hiányzó információ kitalálására.

Eaton et al. (1999) 5, 7, 9 és 11 éves gyermekek narratívumaiban vizsgálta az értékelések előfordulását videón látott dialógusok nélküli történetek felidőzésében. Amikor csak a történetet kellett a gyermekeknek elmondaniuk a saját szavaikkal, az 5 évesek a többiekhez képest kevesebb alkalommal utaltak a szereplők érzelmi állapotára, kevesebb magyarázatot adtak az eseményekre. Amikor viszont kérdésekre kellett válaszolniuk – előbb az eseményekre, majd a szereplő állapotára vonatkozóan – akkor alig maradtak el az idősebb gyermekektől. Az eredmények alapján a szerzők hangsúlyozzák a szülők kommunikációs stílusának, a gyermeküket történeteik kifejtésére ösztönző attitűdjének szerepét a narratívumok fejlődésében (mint azt a korábban említett Peterson et al. /1999/ is tette). Utalnak azonban arra, hogy a szülőknek ügyesen kell egyensúlyozniuk, nehogy túl sokszor szakítsák meg gyermekük elbeszélését kérdéseikkel, hogy ezzel elvegyék a kedvét tőle, s ne menjenek bele túlságosan a részletek elemzésébe, ezáltal mesterkéltté téve a narratívumot.

A következőkben néhány logopédiai foglalkozásra járó beszédhibás, ill. diszlexiaveszélyeztetett 5-7 éves gyermek narratívumait mutatom be.

A vizsgálat menete: a magnóra felvett beszélgetésbe két „hívótörténetet” iktattam be (Rollins et al., 2000) nyomán):

1. *Képzeld el! Egyszer, amikor takarítottam a lakást, az egyik virágcserep mögül kirepült egy méhecske és megcsípett. Történt veled már ilyen?*

2. *Látod ezt a sebhelyet az ujjamon? Egyszer, amikor kenyeret vágtam, a kés véletlenül megcsúszott, és megvágtam az ujjam. Történt veled már ilyen?*

A gyermekek történetmondása során számukra visszajelzést folytatásra ösztönző, de „semleges” szavakkal nyújtottam: *ó! nahát! igen? és aztán?* Egyesek spontán is elmondták egy-egy múltbeli élményüket. Ezeket is lejegyeztem. Összehasonlításuk az indukált történetekkel tanulságos. Az utóbbiak közül a szerzők (Rollins et al., 2000) a *hosszabb* elemzését javasolják: külön sorokba írva a mondatokat, tagmondatokat (alany+állítmány), melléjük a labovi kódokat (Labov, 1977, 362-370; Rollins et al. 2000) feljegyezve.

(A felvételekre tanév végén, 2003, ill. 2004 júniusában került sor, Cs. Dávidnál a másodikra 2004 augusztusában.

A. *Ida (7; 0)*

L.: Képzeld el! Egyszer, amikor takarítottam a lakást, az egyik virágcserep mögül kirepült egy méhecske és megcsípett. Történt veled már ilyen?

Ida: Aha, itt megcsípett.

esemény, orientálás

L.: Igen?

Ida: Sírtam is.

esemény, értékelés

L.: <i>Meséld el, hogyan volt!</i>	<i>abstract</i>
Ida: <i>Úgy,</i>	
hogy apával voltunk egy bácsinál,	1 <i>esemény, orientálás</i>
és ott volt egy körtefa,	2 <i>esemény, orientálás</i>
és ott csípett meg. (<i>Aha! És aztán?</i>)	3 <i>esemény</i>
Aztán meg hazamentünk,	4 <i>esemény</i>
és apa meg így...apa meg így gyógyítgatott	5 <i>megoldás</i>
addig nem engedett ki az ágyból,	6 <i>megoldás</i>
amíg el nem múlt.	7 <i>megoldás</i>

(*Hogyan gyógyítgatott?*)

Úgy, hogy simogatta.

(Beszélgetésünk dialógus és narratívum részét vonallal választottam el.)

Ida *klasszikus tetőpont narratívumot* adott elő. Dialógusunkban már a labovi „*abstract*”ra is ráismerhetünk.

L.: *Látod ezt a sebhelyet az ujjamon? Egyszer, amikor kenyeret vágtam, a kés véletlenül megcsúszott, és megvágtam az ujjam. Történt veled már ilyen?*

Ida: Kiskoromban.	<i>abstract: orientálás,</i>
de most már vigyázok a késre.	<i>esemény, értékelés,</i>
Most is szokok (sic!) vágni a késsel,	<i>esemény,</i>
de most már nem vágom el a kezemet.	<i>esemény, értékelés</i>
<i>(És az kiskorodban hogyan volt? Hogyan történt?)</i>	

Úgy,	
hogy anya meg apa nem vette észre,	1 <i>esemény, orientálás, értékelés</i>
megfogtam a kést,	2 <i>esemény</i>
és véletlenül belenyúltam. (<i>És aztán?</i>)	3 <i>esemény, értékelés</i>
Sírtam.	4 <i>esemény, értékelés</i>
és anya meg apa bejött,	5 <i>esemény</i>
és az ujjamra tettek ilyen ... tapaszt, sebtapaszt.	6 <i>megoldás</i>

Itt is jól felépített *klasszikus tetőpont narratívumot* kaptunk, a kislány itt is használja az *abstractot*, most ebben teremt kapcsolatot a múltbeli események és a jelen között (ahogyan ezt Labov a *codára* jellemzően leírta (Labov, 1977, 365). Ida részleges pöszesége miatt járt logopédiai foglalkozásokra (r, s, zs, cs paralália) – beszédhibája a tanév végére megszűnt. Diszlexiaprevenciós gyorseszt- és *Bender A* teljesítménye jó volt, tehetségesen rajzol (a városi rajzversenyen díjat nyert). Szeptemberben elkezdte iskolai tanulmányait.

B. Gyuszi (6;3)

L.: Képzeld el! Egyszer, amikor takarítottam a lakást, az egyik virágcserep mögül kirepült egy méhecske és megcsípett. Történt veled már ilyen?

Gyuszi: Igen.

A temetőben a mamámmal. (Meséld el!)

abstract

Mentünk a temetőbe a dédihez,	1 esemény, orientálás
mer' ő meghalt,	2 esemény, értékelés
és akkor mentünk ahhoz a másik kúthoz,	3 esemény
és akkor ott csípett meg...	4 esemény
Én nyitottam,	5 esemény
és akkor megcsípett,	6 esemény
és nagyon fájt. (És aztán?)	7 esemény, értékelés
És akkor mentünk haza,	8 esemény
utána...elmondtam mindent,	9 coda
és ennyi.	10 coda

Gyuszi narratívumából a megoldás hiányzik, egyébként jól felépített tetőpont narratívum. Idáéhoz képest azonban kevesebb értékelést tartalmaz, szikárabb.

Diszlexiaveszélyeztetettsége miatt jár logopédiai foglalkozásokra. Bender A, PPL teljesítménye gyenge, emberrajza elnagyolt, a GMP-teszt beszédészlelés részpróbaiban elmarad korosztálya átlagától (GMP 2-5: 50% - 60% - 40% - 10%), beszédértése átlagos. Az óvodai csoportban nehezen kezelhető, érzelemviharai, túlmozgékonyasága a logopédiai foglalkozásokon is tapasztalható. Az instrukciókat lassabban érti meg társainál, válaszai is későbbben érkeznek, így egyes játékokban rendszeresen alulmarad, amire dühkitöréssel reagál. A nevelési tanácsadó további egy tanév óvodai fejlesztést javasolt számára.

C. Dani (6;5)

L.: Képzeld el! Egyszer, amikor takarítottam a lakást, az egyik virágcserep mögül kirepült egy méhecske és megcsípett. Történt veled már ilyen?

Dani: Igen.

A pincében már csípett már egy...három

... három...

abstract

Engem is csípett már három
szúnyog! (Szúnyog, nem méhecske?)

Nem. (Meséld el, hogyan volt!)

Úgy,

Hogy fölmentünk a szőlőbe, ott (igen)

1 esemény, orientálás

ott föl (igen)

és ott...fölső alján
és fönn, messze-messze
és ott csípett meg.(és aztán?) 2 esemény
És aztán sírtam... 3 esemény, értékelés
és megcsíptek így. Így, így, így szúnyogok. 4 esemény

Dani *tetőpont narratívuma* jóval rövidebb az előző két gyermekénél, kevés *értékelést* tartalmaz, de hosszasan *orientál*. Láthatóan küszködve keresi a szavakat, de csak szóismétlésekkel tudja hangsúlyozni, amit fontosnak tart.

Gyakori eséseiről beszélgetünk. Az egyikről ezt meséli:

Dani:...hazajöttünk a Sanyi bácsitól,	1 esemény, orientálás
akkor elestem...	2 esemény
és nagyon fáj. (és aztán?)	3 esemény, értékelés
És aztán... apa meglátta,	4 esemény
megmutattam,	5 esemény
aztán meglátta (és aztán?)	6 esemény (ismétlés)
fölmentünk a lakásunkba	7 esemény
és ott megmosta térdemet	8 megoldás
mind a kettővel elestem	9 esemény
mind a kettőt megmosta (és aztán?)	10 megoldás (módosított ismétlés)
aztán bementem a nagyszobába aludni.	11 megoldás

Ez a spontán élménye fontos számára, színvonalasabb történetmondásra ösztönzi: több eseményt sorol fel, *megoldás* is van, de továbbra is kevés az *értékelés*, sok az ismétlés.

Dani megkésett beszédfejlődés után pöszén, agrammatikusan beszél, időnként echolál. Szókincse gyér (Peabody: 43 pont; PPL főnévi allomorfofok: 15-ből 10 pont, névutóhasználat: 15-ből 1 pont); a Bp-i *Binet* intelligenciateszttel mért IQ-ja 70. Rajza életkora átlagától elmarad, *Bender A* teljeítménye igen gyenge. A Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői Bizottság vizsgálta, még nem kezdi el szeptembertől iskolai tanulmányait.

D. Valentina egy év elteltével ugyanazt az élményét meséli. Mivel ez idő alatt sokat hiányzott az óvodából, a javasolt fejlesztő foglalkozásokra se járt (nagyon gyenge *Bender A* és gyenge gyors DPT- teszt eredmények), a két elbeszélés közötti különbség a narratívumoknak spontán (a családban történő) fejlődését illusztrálja.

L.: Képzeld el! Egyszer, amikor takarítottam a lakást, az egyik virágcserep mögül kirepült egy méhecske és megcsípett. Történt veled már ilyen?

D. Valentina (5;4)

A Virgit megcsípte egy darázs. (*Hogyan volt ez?*) *abstract*

Úgy, hogy rossz helyen állt, *1 esemény, értékelés*
azt bekerült a mamája a kórházba, a darázsnak, *2 esemény, értékelés*
oszt' megcsípte. *3 esemény*

D. Valentina (6;4)

Nem, a Virgit csípte meg egy darázs, három darázs.

(*Hogyan volt ez, meséld el!*) *abstract*

Úgy, hogy a darázsok mamája bekerült a kórházba, *1 esemény, értékelés*
és úgy megcsípték, *2 esemény*
mert rossz helyen álltak. *3 esemény, értékelés*

A Zizit meg engemet, meg Csabikát nem

csípték meg, csak a Virgit. (*És aztán?*) *4 esemény, értékelés*

Aztán hazament sírva. *5 esemény, értékelés*

Egy bugyogóban ment. *6 esemény, értékelés*

E. Dávid koraszülött volt (33 hétre született), besárgult, a rutin koponya ultrahang-vizsgálat hydrocephalust mutatott. Egy hónapos korától VP shuntot viselt, amelyet fél éves korában infektálódás miatt el kellett távolítani. Ezt követően neuroendoscopos fenestrációs idegsebészeti műtét történt. Rendszeresen járnak kontrollra: shuntre nincs szüksége azóta; jelenleg egyértelmű neurológiai kórjele nincs. Strabizmusa miatt szemüveget visel.

Óvodába 4 éves kora után, orvosi - pszichológiai javaslatra kezdett járni, ekkor jelentkeztek logopédiai vizsgálatra is. Folyamatos beszédét alig értettük, általános pöszeség, következetlen hangcserék, aláliák jellemezték. Rajza a firka fokán volt, Bender A teljesítménye: 0 pont. Az óvodai csoportba nehezen illeszkedett be, főleg egyedül játszott – bár a gyermekek nevét, esetleges hiányzásait, azok okát számon tartotta. A közös programokkal szembeni averzióit időnként hisztikkel, sértődős sírásokkal fejezte ki. 4;7 éves, amikor (5 hónap logopédiai foglalkozás után) a GMP- teszt beszédészlelési eredményei: GMP 2 – GMP 5: 0% - 80% - 70% - 10%, beszédértése a GMP 12 részfeladatban: 10%. Ekkor a hívótörténetekkel nem sikerül kicsalni belőle narratívumot, de egy eleséséről így beszél:

E. Dávid (4;7)

Mitől van az a seb a térdeden?

Amikor elestem.

Elestél? Az hogyan volt?

Az Adrián meglökött,

1 esemény, orientálás

Hátrabillentem, puff!

2 esemény, értékelés

És aztán?

Nagyon sírtam, mint a fene!

3 esemény, értékelés

Dávid a következő tanévben heti két alkalommal egyéni logopédiai foglalkozásokra járt. Az egyéni foglalkozásokat életkora, beszédhibája súlyossága, a nála idősebb gyermekekre jellemző érdeklődési köre, sajátos *ritmusa* a játékos feladat-tevékenységekben, valamint erre a kétszemélyes szituációra való kifejezett *igénye* indokolta. Sokat beszélgettünk (sokat kérdezett); gyakran jelent meg mesekönyvvel (otthon lelkiismeretesen foglalkoznak vele, sokat mesélnek neki) – ilyenkor végiglapoztuk, s felváltva meséltünk belőlük. Közben a hangok alakítására, rögzítésére is sor került, játékos hallási differenciáló gyakorlatok után, mellett. Színező – rajzoló kedvét csak lassan sikerült felkelteni; emberrajza egyre tagoltabb lett, a tanév végére illusztrációt készített – persze sematikus figurákkal – *Prokofjev: Péter és a farkas* című zenés meséjéhez; a *Bender A* tesztben 9 pontot ért el (5;7 éves!). A PPL-teszt névutóhasználatot vizsgáló részpróbájában 15 kérdésből 10-re felel jól, a főnévi allomorfokat vizsgálóban 15-ből 10-re. A GMP kontroll lényeges javulást mutat a beszédészlelés GMP 2 – GMP 5 próbáiban: 60% - 80% - 100% - 50%, a beszédértés viszont alig változott: GMP 12: 20%. A *Peabody* szókincsvizsgáló tesztben ponteredménye 62 – jó átlagos teljesítmény az ő életkorában.

A nyári szünet után csaknem minden tanult hangot alkalmaz a spontán beszédében, s – egy erdei kép részeinek azonosításánál véletlenül derül ki – *olvas*. A képekhez tartozó rövidebb szavakat lassan, de kitartóan, a jelentést megértve böngész. (A logopédiai foglalkozásokon gyakran választotta korábban a betűkirakós játékokat, rákérdezve a betűkre; egy-egy szót, nevet közösen kirakunk ilyenkor.)

Az egyik hívtörténet most „előhív” belőle egy rövid történetet:

E. Dávid (5;10)

L.: Képzeld el! Egyszer, amikor takarítottam a lakást, az egyik virágcserep mögül kirepült egy méhecske és megcsípett. Történt veled már ilyen?

Dávid: Sok helyen megcsípett,

1 esemény, értékelés

de nem is sírtam,

2 esemény, értékelés

hanem csak elzavartam, hess!

3 megoldás

Egy eleséséről viszont bővebben beszámol egy *tetőpont narratívumban*:

A mamánál egyszer elestem, *(igen)*

1 esemény, orientálás

amikor nyaraltam. *(Igen, aztán?)*

2 orientálás

Közben elestem, zutty, pah!

3 esemény, értékelés

Aztán úgy! (*Aztán mi történt?*)

Elmentek a kocsival a keresztapám meg

a keresztapám barátnője,

de akkor elestem, hú!

De aztán nem kellett megmúteni,

hogyan hozzá kell tenni egy ágyhoz, engem.

4 esemény

5 esemény, értékelés (ismétlés)

6 esemény, értékelés

7 esemény, értékelés

Dávid beilleszkedési problémáiban szerepet játszhat beszédértési nehézsége és fejletlenebb történetmondó képessége is. Nem sikerült még „lehútenie” élményeit: eseményt – érzelmet – gondolkodást szétválasztani (majd a narratívumban integrálni). Az élménnyel együtt annak eredeti indulati intenzitását is felidéz – viszonylag sok hangulatfestő, hangutánzó szava, „szóleleménye” erről is tanúskodik (nemcsak a megfelelő szavak mobilizálásának nehézségeiről vagy hiányáról). A kisfiú nyitottsága, érdeklődése, ösztönös (és ösztönzött) intenzív törekvése a környező világ megismerésére és megértésére segíti nyelvi fejlődését. Bővülő szókincssel, beszélgetéseken és meséken edzett mondatépítési és mondatfűzési technikájával egyre inkább képes lesz saját élményeit a környezetében elvárt módon – megfelelő narratívumokban – megfogalmazni, s mások narratívumait megérteni. Ezáltal könnyebbé válhat kortársaihoz, a felnőttek elvárásaihoz való alkalmazkodása is.

Természetesen sok gyermek vizsgálatára, a különféle vizsgálati eredmények összevetésére van szükség ahhoz, hogy helyes – értelmezhető – összefüggéseket találjunk

- narratívum és nyelvfejlődés,
- narratívum és én-fejlődés (viselkedés, óvodai, iskolai beilleszkedés),
- narratívum és tanulási teljesítmény között, továbbá
- narratívum és szülői kommunikációs stílus,
- narratívum és pedagógiai, logopédiai gyakorlat viszonylatában.

A bemutatott esetek ezekre a lehetőségekre próbálják felhívni a figyelmet.

Összefoglalás

A gyermeki narratívumok kutatása – különös tekintettel a beszédhibás, gyenge nyelvi készségű, tanulási zavarokkal küzdő gyermekek narratívumaira – a logopédia feladata is lehet, gazdagítva ezzel tudományunk elméletét és gyakorlatát. A *diagnosztikus eljárások egyikeként a narratívumok vizsgálata* informálja a logopédust az én-fejlődéshez, a tanuláshoz szükséges nyelvi készségek egy csoportjáról. Egyúttal felelőssé is teszi: olyan eljárásokon, módszereken is kell gondolkodnia, amelyekkel segítheti e téren a gyermekeket. A szülők felvilágosítása, tanácsokkal, javaslatokkal ellátása az egyik eszköz ehhez, az óvodai, iskolai pedagógusok informálása a másik. A harmadik segítségi lehetőség a logopédiai

foglalkozásokon adódik, kétféle módon: 1/ a gyermek aktuális narratív készségeihez igazodva adjuk az instrukciókat, választjuk meg és alkalmazzuk a szükséges beszédjavító, készségfejlesztő feladatsorokat, 2/ a narratív készségek fejlesztésére is törekszünk, tudatosan, a foglalkozások céljai, feladatai rendszerébe építve.

Irodalom

- BRUNER, JEROME (2001) *A gondolkodás két formája*. In: Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó, 27-57.
- BRUNER, JEROME –LUCARIELLO, JOAN (2001) *A világ narratív újrateremtése monológban*. In: Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó, 131-156.
- EATON, JUDY H. – COLLIS, GLYN M. – LEWIS, VIKY A (1999) *Evaluative explanations in children's narratives of a video sequence without dialogue*. Journal of Child Language, 26: 699-720.
- EHMANN BEA (2002) *A szöveg mélyén*. Új Mandátum Könyvkiadó. Budapest
- GERGEN, KENNETH J. – GERGEN, MARY M. (2001) *A narratívumok és az én mint viszonyrendszer*. In: Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó, 77-119.
- JOVCHELOVITCH, SANDRA (2001) *Szociális reprezentáció és narrativitás: a közélet történetei Brazíliában*. In: Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó, 175-188.
- LABOV, W. (1977) *Language in the inner city*. B. Blackwell, Oxford
- LÁSZLÓ JÁNOS (1999) *Társas tudás, elbeszélés, identitás*. Scientia Humana/Kairosz Kiadó
- LÁSZLÓ JÁNOS (2001) *Narratív pszichológia: új megközelítés a pszichológiában*. In: Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó, 7-13.
- PATAKI FERENC (1995) *Élettörténet és identitás (Új törekvések az én-pszichológiában)*. Pszichológia (15), 405-434.
- PETERSON, CAROLE – JESSO, BEULAH – MCCABE, ALLYSSA (1999) *Encouraging narratives in preschoolers: an intervention study*. In: Journal of Child Language, 26: 49-67.
- POLKINGHORNE, DONALD E. (1988) *Narrative Knowing and the Human Sciences*. SUNY Press, Albany, USA
- ROLLINS, P. R. – MCCABE, A. – BLISS, L. (2000) *Culturally sensitive assessment of narrative skills in children*. Seminars in speech and language, 21: 223-233.
- ROTH, FROMA P – SPEKMAN, NANCY J. (1986) *Narrative discourse: spontaneously generated stories of learning-disabled and normally achieving students*. Journal of Speech and Hearing Disorders, 51: 8-23.
- SARBIN, THEODOR R. (2001) *Az elbeszélés mint a lélektan tő-metaforája*. In: Narratívák 5. Narratív pszichológia. Kijárat Kiadó, 59-76.

Autizmussal élő tanuló integrációs modellje

ÁRNIC S KATALIN

(Közlésre érkezett: 2004. november 7.)

...a fejlett gyógypedagógiai intézményhálózattal rendelkező országokban minden gyermek joga – függetlenül attól, hogy valamely sérülés vagy egyéb ok következtében fejlődésében akadályozott – hogy megkülönböztetés és elkülönítés nélkül vehessen részt intézményes nevelésben.

A sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésének-oktatásának gyakorlati megvalósítására a közoktatási törvény először 1993-ban adott lehetőséget.”
(Kőpatakiné)

A kislíú akit az esetismertetésben Andornak nevezek, harmadik gyermekként, gondtalan várandósságból, 39 hétre 2660 g születési súllyal született. Jó étvágyú, jól fejlődő, nyugodt csecsemő volt. Mozgásfejlődése megfelelő ütemben zajlott, beszédfejlődése egyenletes volt. Szobatisztasága 2 évesen nappalra, két és fél éves korára éjszakára is kialakult.

A család 3 és 5 éves kora között figyelt fel Andor eltérő fejlődésére. Elutasította a mesét, közös játékba nem lehetett bevonni. Kérdéseit sztereotip módon ismételte. A névmásokat helytelenül használta. Furcsa kézmozgásai jelentek meg. A játéka igen egysíkú volt. Óvodába 3 és fél évesen került, ahol rövid időn belül jelezték a vele kapcsolatos nehézségeket. A csoport szabályait, szokásait igen nehezen, sok segítséggel sajátította el. A csoportban dolgozó felnőttekkel félénk volt. Társaihoz nem a megfelelő módon közeledett, csak a számára érdekes témákban kezdeményezett kapcsolatot. Korának megfelelő szimbolikus játékra nem volt képes. Kötetlen helyzetben hónapokig ugyanazzal a játékkal fantáziaszegényen játszott vagy ugyanabban a témában – az autópályákról, utakról – készített rajzokat. Közös játékban a játékszabályokat nem értette, gyakran céltalanul futkosott. A foglalkozásokon részt vett, de azokat kiabálással, nevetgéléssel, önagresszióval kísért dühkitörésekkel gyakran megzavarta. A frontális instrukciót nem értette. A környezetben bekövetkező változások kétségbe ejtették. Idegenekhez fenntartások nélkül, zavarba ejtően közeledett, ugyanakkor szü-leivel, testvéreivel kapcsolata megkülönböztetett, személyes volt. Beszédértése

korlátozott volt, összetettebb, elvontabb szociális tartalmú kérdéseket gyakran félreértett, figyelmen kívül hagyott. Andor diagnosztizálását (autizmus - spektrum zavar, pervazív fejlődési zavar, Asperger szindróma) és értelmi képességeinek felmérését az Autizmus Kutatócsoport Gyermek és Ifjúságpszichiátriai Ambulanciájának szakemberei végezték. A Leiter-féle nemzetközi teljesítmény skálával mért intelligenciahányadosa életkorának megfelelő átlagos övegetet mutatott. Intenzív gyógypedagógiai fejlesztése 2000 áprilisában kezdődött. Andor ekkor 5 éves 10 hónapos volt. Kezdetben a figyelme rendkívül könnyen elterelődött, nagyon gyengén koncentrált, ezért először meg kellett tanítani tanulni, figyelni. Munkaszalát elkülönítettem a játéktértől, a tanulással töltött időt vizuális jelekkel kiszámíthatóvá, láthatóvá tettem. A feladatok számát lassan növelve, kódos rendszerrel tanítottam az önálló munkavégzést is. A tér és az idő strukturálását nagyon gyorsan elfogadta, érezhetően megkönnyebbülést jelentett számára az ezek által nyert átláthatóság, kiszámíthatóság. A fejlesztő foglalkozások kezdetén órarendet készítettünk. Az otthoni élet megkönnyítésére az édesanyját is megtanítottam a napirend használatára. Ez kezdetben rajzot és írásbeli instrukciót tartalmazott az adott feladatra nézve, később csak írásban jelöltük a napirendi pontokat. A vizuális támogatás bevezetésével viselkedésproblémái jelentősen csökkentek, teljesítménye nőtt, a kezdeti 2-3 percig tartó koncentrált munka hamarosan 15-20 perces időtartamra bővült.

Andor nagyon kedvelte a térképek nézegetését, ezzel az egész napját eltöltötte volna, funkciót adtam ennek a tevékenységnek és ezt motivációként, jutalmazásként használtam fel. Megtanítottam arra, melyek a fáradtság jelei, mit lehet akkor érezni. Segítettem abban, hogyan kell ezt szociálisan elfogadható módon közölni, és azt is – ilyenkor hogyan lehet kérni pl. 10 perc térképnézegetést pihenésre, elvonulásra.

Egyértelmű volt, hogy a többségi óvoda minden segítsége mellett sem tudja nyújtani a speciális igényeknek megfelelő nevelést, kezdetben heti egy, majd heti két délelőttöt az óvodában töltöttem Andorral. Itt is nagyon sok tennivalóm adódott. A környezetet biztonságossá, kiszámíthatóvá kellett tennem Andor számára. Az óvodapedagógusok segítségével képes eligazító jeleket (algoritmusokat) helyeztünk el a teremben, pl. segítség a játékok összerakodásához, a fürdőszobában pl. a fogmosás, WC használat rendje – megkönnyítve ezzel Andor önállóságát.

A kisiú csoportja vegyes életkorú gyermekekből állt, választottunk közülük néhány együttérzőbb gyermeket és velük külön is beszélgettünk Andor nehézségeiről, kérve őket segítsék társukat a játékban, a közös tevékenységekben. Ők lettek a barátok. Andor erőteljesen érdeklődött a betűk iránt. Utcán, séta közben, boltban kérdezősködött a feliratokról, majd szinte egyik napról a másikra, 2000 decemberére megtanult olvasni és nyomtatott nagybetűkkel írni. Hat éves hat hónapos volt ekkor. Mindeközben viselkedésproblémái változó intenzitást mutattak. Igen nagy gondot jelentett Andornak az utcákon látható óriásplakátok kiszámít-

hatalatlan megjelenése, cserélődése. Érthetetlen volt számára a jelentésük, a funkciójuk. Ekkor vezettük be a „plakát – füzetet“. Végigjártuk a környék plakátot tartalmazó helyeit, feljegyeztük a plakát tartalmát, közösen írtunk egy rövid magyarázatot a hirdetés lényegéről, rögzítettük a kihelyezés és a plakát-csere időpontját. Ez a füzet különleges módon mágikus tartalommal bírt. Megszűntek a dühkitörések, majd egy idő után elfogadottá váltak számára az utcán, házfalakon található hirdetések. Úgy tűnt mintha a füzet segítségével uralkodni tudott volna az információk sokaságán. Néhány hónap múlva közömbössé vált a plakátok iránt. Súlyos problémát jelentett az is, hogy Andor nem volt hajlandó tömegközlekedési eszközön utazni, kizárólag személygépkocsival, de ez esetben is gondot jelentett, hogy ki vezet, ki hol ül, mit jelent az, hogy utas, mit jelent az, hogy vezető, mit jelent az, hogy jogosítvány. Ezzel a viselkedéssel számtalan családi programot hiúsított meg. Az autóbusszal kapcsolatos ellenállását azzal a félelmével magyarázta, hogy a felszálláskor becsapódó ajtók összeszorítják őt. A „buszozás tanulása“ másfél évet vett igénybe.

Félt a boltban a kenyérszeletelő hangjától, a bábszínházban a sötétől és a hangoktól, a postán a sok embertől, a szagoktól. Fejlődésének fontos állomása volt, amikor a dührohamok helyett képessé vált az érzéseiről beszélni.

Az egyes társas helyzetek eseményeinek megértésére „szociális történeteket“ dolgoztunk ki. Itt apró lépésekben leírtuk a várható történéseket. Ezeket el is játszottuk, be is gyakoroltuk szerepjáték formájában. Néhány példa ezek közül: színházi előadás megtekintése, hangverseny az óvodában, levélfeladás a postán, kiflivásárlás a boltban, buszozás tanulása, játék igazi kutyával. Tanultuk az együttjátszást, a barátkozást is. Andornak komoly nehézséget jelentett mások nonverbális jelzéseinek megértése, de saját érzelmeit is szokatlan módon fejezte ki, jelzéseiből hiányzik az árnyaltság. Az érzelmek megértését az „arcok füzetével“ tanítottam. Különböző társas helyzetekben látható érzéseket és azok árnyalatait tükröző fényképeket vágtam ki újságokból, ezeket csoportosítottam és magyarázatokkal láttam el. Önértékelését, saját magáról alkotott tudását a „fényképek az életemről - az én történetem“ elnevezésű füzetben rendszereztem. Andor rendszeresen úszott és lovagolt. A fejlesztés során elértük azt, hogy az uszodában és a lovardában nem szólítja meg az ismeretlen embereket, csak azoktól kérdezősködik, akikkel az őt kísérő felnőtt is szóba elegyedik. A számára ismeretlen, érthetetlen szavakat „szó-tárfüzetbe“ gyűjtötte.

Andor 7 éves korában jól olvasott, de a bonyolultabb tartalom megértésével változatlanul gondjai voltak. Hosszas keresés után találtunk számára egy többségi általános iskolát, a Győrszabadhegyi Közoktatási Központban ahol *Wernerné Csordás Éva* igazgató asszony érzékeny volt a problémájára. Felajánlotta, hogy kísérletképpen 2002 februárjától Andor vegyen részt az egyik első osztály munkájában. Heti egy alkalommal 4 órát töltött gyógypedagógusa kíséretében matematika és magyar órán. Százas körben alapműveletekkel számolt, de komoly nehézségei voltak a szöveges feladatok megértésével. Nyomtatott betűkkel gyorsan,

kevés helyesírási hibával írt. Az írott betűk, a betűkapcsolás elsajátítása szinte megoldhatatlan feladatot jelentett a számára.

Andor az első naptól elfogadta az iskola rendjét. Viselkedésproblémát nem mutatott. Gyógypedagógusa mellette ült a padban és írott, rajzolt instrukciókkal segítette.

A szünetekben is szüksége volt a támogatására – a zaj, a sok mozgás, a gyerekek közeledése kezdetben nagyon felzaklatta. A 2002-2003 tanévtől magántanuló státuszba került ebben az iskolában. Integrációja ettől az időtől speciális szükségleteire tervezett fejlesztési program alapján, heti 10 órában történt. Ez az egyedülálló, minta nélküli pedagógiai munka sok feladatot adott minden résztvevőnek. A befogadó osztályközösségnek el kellett mondani, gyermekek számára érthető módon Andor másságát. A tanítóknak és a gyógypedagógusnak meg kellett tanulni közösen gondolkodni az elvárások tekintetében. A Zsolnai program keretein belül meg kellett tervezni egy követelményszint minimumot. Mindez nagyon sok nehézséggel járt, de sok használható tapasztalatot is hozott az eltérő szükségletű tanulók integrációs lehetőségeinek kidolgozásához. Andor a folyóírást a társaival együtt az első osztályban megtanulta. A programban szereplő embertan tantárgy sok lehetőséget adott számára az önmegismerés elsajátításában, ezt nagy örömmel tanulta. Szintén nagyon hasznos volt a szociális kapcsolatainak ügyesítése szempontjából a nyelvi-irodalmi-kommunikáció tantárgyi órákon, a báb és néptánc órákon valamint a kommunikáció,- illem- és a sakkórákon való részvétel. Andor sikerrel zárta a harmadik évet, szeptembertől negyedik osztályba lép.

Köszönetünket fejezzük ki az Győrszabadhegyi Közoktatási Központ jelenlegi igazgatójának Módos Dezső úrnak és Gulyásné Cseh Mária tanítónő asszonynak.

Irodalom

KÓPATAKINÉ MÉSZÁROS MÁRIA: *Közben felnő egy elfogadó nemzedék.*

In: Új Pedagógiai Szemle, 2004. február

THEO PETERS: *Autizmus / Az elmélettől a gyakorlatig.* Autizmus Alapítvány, Kapocs Könyvkiadó, Budapest, 1997.

The Original Social Story Book Jenison Public School, Michigan 1993.

TONY ATTWOOD: *Különös gyerekek. Kalauz az Asperger szindrómáról szülőknak és nevelőknek.* Animus Kiadó, Budapest, 2002.

A szerző postai címe:

Árnics Katalin

Győr, Bisinger u. 10.

9021

TANULMÁNYÚT, TAPASZTALATCSERE

Beszámoló a lengyel-magyar rehabilitációs tanári képzésről

Magyarországon egyetlen városban, Budapesten az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karon folyik tiflopedagógus képzés. A látássérültekkel foglalkozó tanárok képzésében sajnos hivatalosan csak 15 óra tájékozódás és közlekedés, 30 óra mindennapos tevékenységek tanítása és 30 óra látásnevelés van. Rehabilitációs tanári képzés jelenleg nincs az egész országban.

Ennek hiányát ismertük fel, és kértünk segítséget több európai országtól. Kérésünkre a legkedvezőbb ajánlattal a varsói Gyógypedagógiai Akadémia válaszolt, aminek azért is örültünk különösen, mert jelenleg mindössze négy magyar kolléga rendelkezik hivatalos rehabilitációs tanári végzettséggel, és ők szintén Varsóban szerezték meg képesítésüket.

A képzés 2003. októberében indult.

Négy tantárgyunk volt: Tájékozódás és közlekedés 190 órában, Mindennapos tevékenységek 100 órában, Látásnevelés 30 órában, Professzionizmus 20 órában; Tanítási gyakorlatunk 60 óra volt.

Tanáraink: *Dr. Antonina Adamowicz-Hummel, Dr. Malgorzata Walkiewicz és Mgr. Janusz Preis* voltak illetve közreműködött még Maureen Duffy a Pennsylvanai Optometriai Főiskola igazgatója óraadóként. A képzés Varsóban, Laskiban és Budapesten zajlott.

Csoportunk nyolc résztvevőből állt: hárman a budapesti Vakok Általános Iskolájából, ketten a budapesti Vakok Óvodájából, egy fő a budapesti Vakok Elemi Rehabilitációs Csoportjától (felnőtt korban megvakultak), egy tanárnő a budapesti Gyengénlátók Általános Iskolájából és egy kolléganő a debreceni gyengénlátók dr. Kettessy Aladár Általános Iskolájából. Csoportunkból heten gyógypedagógusok, egy résztvevő pedig szociálpedagógus (6 nő és 2 férfi). Állandó kísérőnk volt a képzés során folyamatosan egy angol és lengyel tolmács, akik az elméleti és a gyakorlati órák során is fordították az elhangzottakat.

Két fő kivételével a csoport többi tagja már évek óta (2-14 éve) gyakorló mozgástréner volt. Mint látható, csoportunk összetétele nem volt homogén, ezért nem volt könnyű a képzési tananyag összeállítása számunkra. Ennek ellenére az Akadémia törekedett mindannyiunk igényeit figyelembe venni az oktatás során.

A képzés a látássérültek populációjának egészét felölelte, így egyrészt a korai fejlesztés, az óvodáskorúak, az iskoláskorúak és a felnőttek; másrészt a vakok,

aliglátók, gyengénlátók és a halmozottan sérültek, illetve a látó értelmi fogyatékosok oktatása területén is ismereteket nyújtott.

Foglalkozásokat látogattunk Laski óvodájában és iskolájában, annak halmozottan sérült tagozatán, a Varsói Korai Fejlesztő Központban, illetve a látássérültek számára létesített speciális rendelőintézetben. Minden tantárgyunk keretén belül rengeteg fedett szemes illetve szimulációs szemüveges gyakorlatunk volt sajátélményként. Gyakorló tanításainkat pedig Budapesten és Debrecenben, saját munkahelyünkön végeztük magas óraszámban.

A gyakorló tanítások során különböző korú kliensekkel foglalkoztunk: a kis óvodásoktól kezdve a felnőttekig. Az órák általában 45 és 60 percesek voltak, a kliens teherbírásától függően. Minden foglalkozáson öten hospitáltak (1 gyakorlatvezető, 1 tolmács és 3 tanfolyami résztvevő), figyelték a tanár és a kliens munkáját. Minden órát megbeszélés követett, ahol mindenki elmondhatta a megfigyeléseit, gondolatait mind a tanítási módszerekkel, mind a klienssel kapcsolatban.

Az új technikák megismerésén és elsajátításán túl, új szemléletet, látásmódot tanulhattunk a látássérültek rehabilitációjáról, általános struktúrájának felépítéséről és ennek oktatásáról.

Oktatóink nagy hangsúlyt fektettek a hatékony munkát megalapozó, segítő, azt minél jobban tervezetté, átgondoltabbá tevő dokumentáció megismerésére és alkalmazására. Ezek alapján a kliensek állapotfelmérése és szakszerű fejlesztési tervének kidolgozása is lehetővé válik. Ennek a közös dokumentációnak a bevezetésével egységessé tehetjük az adatkezelést minden magyarországi látássérültekkel foglalkozó intézményben, illetve saját munkánk hatékonysága is mérhetővé és nyomonkövethetővé válik.

Sok segítséget kaptunk ahhoz, hogy hogyan tudnánk a foglalkozásokat minél változatosabbá, életszerűbbé, folyamatosabbá és szervezettebbé tenni.

A szervezők nagy mennyiségű lengyel, amerikai és ausztrál szakirodalom biztosításáról gondoskodtak.

A tanfolyam segített reális szakmai önismeretünk kialakulásában, aminek alapján kirajzolódnak azok a területek is, ahol további fejlesztésre van szükségünk, akár önképzés, akár szakmai konzultációk, hospitálás, szupervízió, előadások segítségével.

Tanárainktól megoldási módokat kaptunk a csírájukban jelentkező kiegészítő tünetek kezelésére és feloldására, illetve megtanultuk a szakmai konzultációk, esetmegbeszélések őszinte, szakszerű, hatékony lebonyolításának módját is.

Bár a képzés 2004. októberében véget ért, a munka tovább folytatódik. Csoportunk ez alatt az idő alatt szakmai közösséggé vált, megeremtetődött az intézményközi szakmai együtt gondolkodás, konzultációk, érdekképviselet lehetősége. Szakemberré válásunk reméljük, segíti a látássérültek minél szakszerűbb ellátását és életminőségük javítását.

Bíró Csaba, Fehér Zsigmond, Furkó Judit, Komlósi Eszter, Kónya Katalin, Somorjai Ágnes, Veress Éva, Vincze Renáta résztvevők; valamint Katzenbach Jolanta a képzés koordinátora.

Somorjai Ágnes

Tanévnyitó az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karon

A gyógypedagógia tágasságáról

(tanévnyitó beszéd, 2005. szeptember 5.)

ZÁSZKALICZKY PÉTER

Kedves Hallgatóink! Kedves Elsőévesek! És kedves Kollégák!

Miután Főigazgató Asszony néhány napja felkért arra, hogy a tanári kar nevében én köszöntsem az új Bárczisokat, sok minden kezdett el kavargogni a fejemben. Műfaji gondjaim voltak, abban is bizonytalan voltam, hogyan és miről kellene szólnia ennek a rövid beszédnek. A bajokat csak tetézte, hogy az a néhány kedves és szeretett kollégám, akivel konzultáltam az ügyről, ezernyi különféle szempontra hívta fel a figyelmemet. És ezekben rendre igazuk is volt, az átalakulóban lévő felsőoktatás és benne a gyógypedagógus-képzés helyzete számos fontos kérdést vet fel, mint ahogyan a fogyatékosügy és a gyógypedagógiai ellátórendszer változásai is: olyan kérdéseket, amelyek keményen meg fogják határozni, hogy a ma a kapunkon belépett hallgatók négy, öt vagy még több év alatt milyen képzést fognak itt kapni, és mit ér majd mindaz, amit itt tőlünk kapnak, négy, öt vagy még több év múlva, amikor kilépnek ugyanezen a kapun. Sorsdöntő lehet, egy szakterület és egy szaktudomány jövője múlhat rajta, hogy a Kar milyen válaszokat akar és képes adni ezekre a kérdésekre, vagy hogy adott esetben mások hagyják-e, jóváhagyják-e a válaszainkat.

Azután azt kérdeztem magamtól, kell-e értenie, vagy egyáltalán ismernie ezeket a kérdéseket valakinek, akivel ma fogunk kezni és azt mondjuk neki: „Egyetemi polgárrá fogadom.” Kell-e tudnia egy friss elsőévesnek, hogy mi is az a Bologna-folyamat és hogy mekkora a különbség 210 és 240 kredit között?

Nem, nem kell. (Elég baja volt nemrég szegénynek az érettségi rendszer változásaival.) A mi felelősségünk, hogy a sokszor ránk kényszerített kérdésekre a lehető legjobb válaszokat adjuk, mentsük a menthetőt, vigyük át a gyógypedagógus-képzés hosszú évtizedek alatt kikristályosodott kincseit a túlsó partra, használjuk ki

akár a kényszerű változtatás helyzetét is és teremtsünk rugalmasabb, fordulékonyabb szerkezeteket és így tovább – de egy ma belépő nem tudhat még múlthoz viszonyítani jelent és jövőt, neki a saját elképzelései, elvárásai és bizonytalanságai vannak a fejében, s majd ezekhez mér előadásokat, gyakorlatokat, tananyagot, oktatókat. Később majd, átélve és megtapasztalva a képzés elemeit és elszenvedve ezek változásait már lesz véleménye arról, mit kapott és hogy az összhangban van-e az elvárásaival, és hogy mit gondol arról, amit még kapnia kellene, vagy megkapta-e, megkaphatta volna-e ezt egy másik képzési szerkezetben. És akkor majd nagyon figyelniünk kell a véleményére, arra, amit a változtatásokról gondol, akkor majd kíváncsian és kicsit szorongva kell kérdeznünk őt.

Akkor majd, de ma még nem. Ma még nem a változásokról kell beszélnem, hanem azt keresni, ami ezek mögött állandóságként ott bújik. Az aktualitások mögötteséről: mint Rilke mondaná, a tények elfedte valóságról. Megpróbáltam visszaemlékezni arra a napra, amikor én léptem be gólyaként először évnytóra a Bárczi kapuján (és persze utójára is, mert ne áltassuk magunkat, felsőbb évesek már nemigen szoktak évnytóra járni), szóval megpróbáltam felidézni, ki és miről beszélt a köszöntőben, és nem emlékeztem rá. Az akkori főigazgató asszony kézfogásának melegére és valamiféle különös, felnőttes büszkeségre, arra emlékszem, meg persze arra is, hogy a kézfogás melege attól is függött azért, hogy már akkor is sokkal-sokkal több volt a teremben a fehér blúz, mint a zakó, s mi, a katonaságtól egy-két napja leszerelt, egymást már jól ismerő fiúk a leghátsó sorba verődtünk össze és az udvariasság ürügyén onnan nézegettük elégedetten az előreengedett kolleginákat.

Nos, úgy tudtam hát megoldani műfaji és tartalmi problémáimat, hogy magam elé képzeltem a megszólítandók körét. A ma, a kapun belépett elsőéveseket. Azt kérdeztem magamtól, nekik mit szeretnék és tudnék mondani üdvözlésképpen. És eszembe jutott, hogy hiszen én szoktam ilyet csinálni, van valami, amivel az első féléves előadásomat három-négy éve kezdeni szokásom, eleve üdvözlés és egyfajta útravaló gyanánt, még mielőtt elkezdenénk tárgyalni a gyógypedagógia alapfogalmait: Fel szoktam olvasni az elsőéveseknek azt a szöveget, amit jómagam a legszebben megírt néhány oldalnak tartok a hazai szakirodalomban: persze, mert nem szigorú tudományos szöveg, hanem esszé, Illyés Sándor esszéje a gyógypedagógiai tradícióról.¹ És elemezve a szöveget beszélni szoktam a saját aktuális olvasatomról, arról, mit is jelenthet ez a hagyomány, és ha van – a filozófiai kérdés –: „hogyan lehetséges”. És kinek hol lehet a helye ebben a hagyományban, hogyan határozhatja meg a gyógypedagógiához és annak egykori és mai képviselőihez való viszonyát. Aztán útravalóul rábízom mindenkire a szöveget, kezdjen vele a későbbiekben a saját belátása szerint, de a második félév egyik szövegolvasó szemináriumán tavaly ismét elővettük és a kisebb körben összevetettük az olvasatainkat. (Demonstrálva az értelmezés tudományának folyamatát is: az olvasatok egymásra rétegződése és ezek idői változásainak

1 Illyés S.: A gyógypedagógiai tradíció. C*E*T, Central European Time, 1998/5, 29–32.

feltárása és tudatosítása, amit Gadamer, ugye, hatástörténeti tudatnak nevez.) Nos, hadd hozzam most előre egy héttel mindezt, s bár felolvasni a szöveget nincsen időnk, hadd vessek fel röviden szempontokat és kérdéseket vele kapcsolatban. (És mindenkinek hoztam egy példányt, kérem szépen a jövő hétre gondosan elolvasni, egyetemen vagyunk, tanulni jöttek ide, még be sem iratkoztak s itt az első házi feladat.)

Tehát: Kedves Elsőévesek! Felidézem egykori kérdéseimet és ma már tudom, hogy ezekre a kérdésekre egy szakember élete végéig próbál válaszolni, különböző válaszokat fogalmazva meg persze, de hát a kérdés megint a filozófia elsődlegesebb, mint a válasz. Milyen is az a gyógypedagógia, amit hivatásul választottak? És mit jelképez az „Egyetemi polgárrá fogadom” mondat, éppen itt, az ELTE gyógypedagógiai karán, milyen is ez a kar, „a Bárczi”?

Az én első válaszom, hogy tágas. Szellős, a szabadság huzatossága jellemzi. Mert nagyon sokféle érdeklődéssel és motivációval lehet ide jönni. Már várom az alkalmat, amikor megkérdezhetem, ki miért éppen ezt a képzést választotta, s arra számítok, hogy különböző válaszokat fogok kapni. Mert sokféle okból határozhatja el valaki, hogy gyógypedagógus lesz és azok mellé áll, akik valamilyen szempontból mást, sajátosat, többet kérnek a nevelőiktől és az életüket kísérőktől, mint mások. Van, aki jól ismeri ezt a világot egy testvérén vagy családtagján keresztül; van, akinek a szülei példája lebeg a szeme előtt; van, aki ember- vagy akár felebaráti szeretetből ismert meg, s azóta látogat, kísér, nyaraltat érzékelésében, mozgásában, beszédében, gondolkodásában, társadalmi beilleszkedésében az övétől különböző tulajdonságokkal rendelkező gyerekeket vagy felnőtteket; van, aki miközben segíteni akar, magát keresi és magán segítene; van, akit az ismeretlenség vonz és van olyan is, aki alig tud valamit fogyatékoságról és fogyatékosággal élőkrol, aki eredendően mást akart, csak itt kötött ki valahogyan, vagy valami egészen más szempont vezérelte, de most már marad és kíváncsian várja, mi lesz vele.

Itt ül 160 fiatal ember, sokféle háttérrel, motivációval, elképzeléssel és tervvel. Ezeket a pályatükör változásait kutatva lehet és kell is vizsgálni tudományos eszközökkel, én most a magam feltette kérdésre a magam válaszát adva azt mondom, a gyógypedagógia elég tágas ahhoz, hogy elférjen benne ez a sokféleség, helye van benne az eltérő szándékoknak, értékeknek, tapasztalatoknak, mert sokféle tapasztalat lehet érvényes, ha hagyjuk az embert az útján végigmenni. Mind, akik itt ülnek, jó helyen vannak tehát, pontosabban a saját döntésük lesz, hogy ezt később maguk így látják-e. És szeretném hinni, hogy a Bárczi mint képzőintézmény, mint kar is elég tágas ahhoz, hogy elférjen benne a sokféleség, végső soron leendő gyógypedagógusokat képeznénk, akiknek sokféle gyermek sokféle tanulási és önértelmezési folyamatát kell sokféleképpen szervezniük és elősegíteniük majd. És hogyan tanulhatná meg valaki mások tanulási és önértelmezési folyamatai számára a legjobb feltételeket megteremteni, ha a maga tanulási és önértelmezési folyamatai esetében ezt nem engedték meg

neki? (Tudom, egyszerűsítek és az ideáimról is beszélek, de ennyi torzítást talán megenged a megtalált műfaj: persze, hogy ez a tágasság sokszor sérül, hogy itt is emberek dolgoznak akiket kötnek a saját korlátjaik és a külső gúzsok, de amíg a szándékunk él a tágasság fenntartására, addig van esélyünk. Addig mondhatom most mindezt útravalóul.)

A tágasság mellett azonban itt van annak ellentéte is: a magyar gyógypedagógia és benne a Bárczi egy másik szempontból nézve bizony szűkös világ. Annyiban, amennyiben más szaktudományokhoz vagy ezek képzéseikhez képest kicsinek mondható. Egy-egy gyógypedagógiai szakterület hazai irodalma néhány meghatározó szerzőt jelent, a választandó szakirányukat gondozó tanszékekhez egy-két meghatározó oktató tartozik, akiktől majd a szakmájukat tanulják, többé-kevésbé mindenki ismer mindenkit és tudja, hogy adott kérdéstről mit gondol. És ez nem csak a Bárczira nézve igaz: nálunk nincsenek egymástól olyan jól elkülöníthető iskolák, átfogó tudományos és szakmai műhelyek, mint a nagy országokban, ahogy sokkal több egyetemen folyik gyógypedagógus-képzés, itt a néhány vidéki képzőhely sem tanít alapvetően mást, esetleg csak máshogyan. Lehet persze ezt a szűkösséget bensőségeségnek, intimitásnak, és – Pilinszkyvel szólva, tehát a lehető legmeghittebb értelemben – „ólmelegnek” is érzékelni, és nem is igen van más választásunk, elsőévesként sincs, mint így belevágni a tanulásba és keresni a helyzet adta előnyöket. Baj csak akkor van, ha a bensőségeségből belterjesség, az intimitásból mások kizárása és esetlegesség, a meghittségből hitbizomány lesz. Ha ez a világ kicsi is a nagy távolságokhoz, akkor is helye kell hogy legyen egyes kérdésekben a többszólamúságnak, mindaddig a határig, amíg a tudomány eszközei és a szakterület működésének szigorú szabályai ezt megengedik.

És most utalok Illyés tanár úr írására. A fenti ellentmondás „szűkös” és „tágas” között az ő tradíció-értelmezésében lesz ugyanis a számomra feloldható. A szöveg arról beszél, hogy – szemben a legtöbb más tudomány- és szakterülettel a magyar gyógypedagógiában a nagy történelmi fordulópontokon is fenn tudott maradni a hagyomány folytonossága, mert van valami, ami a felszíni változások alatt állandóságként jellemzi, ez pedig egyféle közös szemlélet, vagy inkább a közöshöz tartozás szándéka lenne. Miközben a magyar gyógypedagógia képviselői részletkérdésekben sokszor másképpen gondolkodtak, és nyilván nem voltak mentesek azoktól a gyarlóságoktól, amikkel másokkal szemben magukat érvényesíteni szokták az emberek, miközben a társadalom és a történelmi kor torz működési szabályai nyilván rányomták a bélyegüket kapcsolataikra és tevékenységükre, valami mégis fennmaradhatott és máig működik. Illyés tanár úr leírja azt a három elemet, amit ő fontosnak lát ebben a szemléletben, kiemelve az ember – és így a fogyatékosággal élő ember – feltétlen tiszteletét, a hátrányos megkülönböztetés elutasítását, ezáltal kíváncsi és bátor embereknek mutatva a gyógypedagógusokat, akik el akarnak merészkedni azokig a határokig és határhelyzetekig, melyek előtt mások megtorpannak. Akik ismerik és elismerik az

ember „biológiai esendőségét”. Lenne hát a gyógypedagógiának eszmetörténete is a társadalomtörténete mellett.

Kedves Elsőévesek, közvetlenül és közvetve fogunk még erről a szemléletről beszélni, attól félek azonban, nem folytathatom most tovább, mert hiányzik a visszajelzés, a dialógus a fogódzókra, együtt kell belemennünk a szövegbe és annak fogalmiságába ahhoz, hogy lássuk, van-e személyes jelentéstartománya az egyes szavaknak. Egy utolsó mondatot szabadjon talán: HA igaza van Illyés tanár úrnak és létezik ez a különös gyógypedagógiai tradíció, AKKOR mi, a tanáraink holnaptól sosem egyedül jövünk be az ajtón és lépünk a katedrára, akkor például mögöttem ott állnak az én tanáraink, Illyés tanár úr, Lányi tanárnő, Gordos tanárnő, Mesterházi tanárnő és még sokan, már elmentek és itt a teremben ülök, akiknek a neve majd ismerős lesz a szakirodalomból, mögöttük pedig az ő tanáraink, Bárczi és a többiek, akiknek ők emlékeznek akár egy-egy mondatára, hangsúlyára, gesztusára is, s akikhez képest való helyzetüket életük végéig értelmezni próbálják ebben a közösnek látni akart tradícióban. Velünk szemben pedig ott ülnek a mi hallgatóink, mátol az új elsőévesek is, akiket pedagógusokként első pillanattól kezdve beleértünk ebbe a hagyományba, s azt szeretnénk, ha egyszer túlnőnének rajtunk és náluk jó kezekbe és jó fejekbe kerülnének a mozdulataink és a gondolataink.

És az utolsó leágazás, mert bár a beszéd elején lemondtam az aktualitások tárgyalásáról, egy nagyon fontos aktualitás beleilleszthető a gondolatmenetembe: ez az első tanévnyitónk, amikor egyetemi szintű képzésbe felvett elsőéveseink ülnek itt. Az egyetemlegesség, az universitas eszméje az én értelmezésemben az említett tágasságot, és a tradícióra való reflektálás képességét jelenti. És nem csak azoknál, akik képzésénél ez nevesül is: egyetemen képezni, hívják azt akárhogyan, főiskolai szintnek is akár, azt jelenti, hogy miközben gyógypedagógiát oktunk és gyógypedagógusokat képzünk, aközben nem adjuk fel az univerzalitás igényét. A gyógypedagógia-tudomány ismeretein keresztül, a gyógypedagógia szakterületén szükséges technikákat oktatta, szinte a gyógypedagógia „ürügyén” gondolkodó, nyitott, a magukat a tágasságban jól érző emberföket akarunk kiművelni. Éppen a gyógypedagógia számára. Olyanokat, akik nem egyszerűen sémákat tanulnak meg alkalmazni, hanem reflektálni képesek a tevékenységükre. Akik folytonosan keresik és meg akarják határozni saját pozíciójukat abban a hagyományban, melyhez tartoznak. Akik őrzik gondolataik és cselekvésük szabadságát. Vérbeli gyógypedagógusokat, ahogyan az Illyés-szöveg leírja őket, itt, a Bárczin, az egyetemen. Ezt is jelenti az „Egyetemi polgárrá fogadom” mondata. A főigazgató asszony fogja mondani, de mögötte ott állnak majd a korábbi főigazgatók, mellette pedig mi, az oktatók, a gyakorló intézmények tanárai, a felsőbb évesek, a könyvtár, a tanulmányi és a gazdasági osztály munkatársai, mindeki, aki ehhez a karhoz tartozik.

Kedves Elsőéveseink, kedves Kolleginák és Kollégák, sok sikert kívánok az első lépéseikhez. És kövesse ezeket még sok-sok ezer.

A következőkben két beszámolót adunk közre, azoknak a főiskolai hallgatóknak az integrációs élményeit, akik akadályozottságuk, fogyatékoságuk ellenére könnyebben, vagy nehezebben eljutottak a felsőoktatásba, és sikeresen végzik tanulmányukat. Beszámolóik azonban sok figyelmeztető elemet tartalmaznak számunkra.

KOVÁCS ESZTER

III. évf. főiskolai hallgató

Ahogy megéltem az integrációt

Beszámolómban saját integrációs élményeimet szeretném bemutatni, és néhány pedagógiai szempontból figyelemre méltó mozzanatukat elemezni. A jelen leírás egy barátommal folytatott mélyreható, hosszabb, és néhol bátorítást keltő beszélgetés után született.

Történetem 9 éves koromban kezdődik, az 1990-es évek elején. Óvodai és általános iskolai tanulmányaimat lakóhelyemen, *egy kis község nemzetiségi óvodájában és általános iskolájában* végeztem. Már az óvodás években szemüveget kellett viselnem. Sok szemüveget kipróbáltam, de egyiket sem hordtam, mert úgy éreztem, egyikkel sem látok tökéletesen. A felnőttek azzal biztattak, csak hozzá szokás kérdése. Szüleim és nevelőim ugyancsak *ekkoriban figyeltek fel csekély halláskárosodásomra*.

Amikor 9 éves voltam, kórházba kerültem I. típusú diabetes következtében. Három évvel később a diabetes egy másik formája, valamint egyre súlyosbodó látás- és halláscsökkenés miatt a kivizsgálások során Wolfram-szindróma lehetősége merült fel. A diagnózis a későbbi vizsgálati eredmények alapján nyilvánvalóvá vált.

6. osztályos koromban hallókészüléket kaptam, azonban a segítő eszközt soha nem viseltem. Furcsa volt a számomra a készülék, mivel ismerősökön, de még a körülöttem élő idegeneken sem láttam soha olyat, és úgy gondoltam, hogy a lakóhelyemen nagy feltűnést kelt a látvány. Bár a környezetemben a szüleimen és rokonaimon kívül – még a kortársaim között is – akadt néhány jóindulatú ember, akik biztattak a készülék viselésére, azonban eredménytelenül. Nem voltam hajlandó hordani a hallókészüléket, nem akartam más lenni, mint a többiek. Ennek ellenére is sok megpróbáltatásban volt részem, végül rá kellett döbbernem: mégis más vagyok, mint a társaim.

Az osztálytársaim kigúnyoltak, kinevettek, megbélyegeztek. *Nem akadt senki, aki elmagyarázta volna a gyermekeknek, hogyan kell egy ilyen esetben visel-*

kedniük a társukkal. Nem csoda! Hisz a pedagógusok is tehetetlenül álltak a helyzettel szemben. Nemcsak a gyermekek reakciójának a módosítása maradt el, hisz ők sem a megfelelő módon bántak velem a tanórán és azon kívül is. Kinevettek a társaim, ha valamit rosszul mondtam, többször is visszakérdeztem vagy helytelenül válaszoltam – ám e néhány mozzanat csak töredéke az apró epizódoknak az általános iskolai években. Még hosszan sorolhatnám a számtalan megalázó és lelkileg rendkívül megrázó esetet. *A tanárok ahelyett, hogy segítettek volna, inkább kivételeztek velem, kevesebbet követeltek* – ami a társak körében okot szolgáltatott az esetleg fennálló ellenséges érzelmek fokozódására.

A tollbamondásokra rendszeresen rossz jegyet kaptam, mert a mondottakat félreértettem. *A tanárok sokszor mondogatták: „Szegény Eszter!”* – ám ezzel nem sokat segítettek – sőt! Véleményem szerint felháborítóan mondható, hogy egy pedagógus sem kapott észbe, senki sem gondolt arra: a kislánynak valahogyan segíteni kellene, ha másképp nem, szakemberhez irányítani, ha mást nem: a pedagógusnak kellene szakmai segítséget kérni!

Hiába ismert mindenki az egyik legszorgalmasabb tanulóként, eredményeim távolról sem tükrözték a mögötte rejlő tudást és a befektetett rengeteg munkát!

Számomra az iskolán kívüli élet, a szabadidő is nehézségekkel volt terhes. *A kortársaim szórakozásából kimaradtam.* Társaságban nem értettem a beszélgetést, nem tudtam hozzászólni semmihez. *Általában szótlannul ültem a társaim között.* Ha valami mulatságos szituáció következteben a többiek nevettek, én nem értettem, nem tudtam, miről van szó. Rosszabb esetben pedig azt gondoltam, hogy rajtam nevetnek a többiek.

A gimnáziumban az *osztályfőnököm javaslatára magántanuló lettem.* Ám az iskolai tanárok nem foglalkoztak velem a vizsgákon kívül – magánórákra kellett járnom, ami a szüleimnek jelentős anyagi áldozatokat jelentett. Így természetesen az osztály teljes tagjának sem érezhettem magam, *a közösségből teljesen kiszakadtam.*

Érettségi után a szüleimtől egy *mélyhallójáratú hallókészüléket* kaptam, amit azóta is szeretek hordani, és amivel jól hallok.

Történetem ezzel véget is ér, ami az integrált oktatást illeti. Úgy gondolom, esetemben az integráció fogalmát azonban nem a napjainkban megszokott jelentésben kell érteni. Ma az integrált oktatást biztosító iskolákban alapvető követelmény, hogy rendelkezzenek az integrált oktatásban résztvevő tanulók számára a megfelelő személyi és tárgyi feltételekkel, amelynek biztosításához az anyagi fedezetet az állam biztosítja.

Az első alapvető hibát ott fedeztem fel elszomorító történetemben, hogy a velem foglalkozó egyik pedagógus sem vette észre: speciális segítségre van szükségem. Két megoldás lett volna ebben az esetben: vagy a megfelelő helyre irányítani, ahol az állapotomnak megfelelően foglalkoznak velem, vagy a pedagógus a saját maga számára is kérhetett volna szakmai segítséget a velem való helyes bánásmód kialakítása érdekében. Megjegyzendő: ha a területileg illetékes Korai

Fejlesztő Központ szakembereitől kaphattam volna segítséget a megfelelő időben, valószínűleg arra is sor került volna, hogy a fejlesztő szakember pedagógusaimmal is felveszi a kapcsolatot, és így már azonnal, egyszerre két helyről érhetek volna a szükséges hatások, illetve ez végigkísérhette volna óvodai és általános iskolai éveimet.

Ha azonban ezt a pedagógus nem teszi meg, véleményem szerint akkor is kell annyi pedagógiai kultúrával rendelkeznie, hogy saját magának – még speciális, gyógypedagógiai beállítottság és tudás nélkül is – kialakítson egy olyan személyre szabott módszert, amivel a látás- és hallássérült, (illetve tulajdonképpen bármely fogyatékossgal rendelkező) gyermeket az ép gyermekek osztályában is hatékonyan oktathatja.

Számomra *érthetetlen*, miként történhetett meg, *hogy a pedagógusok nem tudták kezelni a helyzetet, és huzamos időn keresztül előfordulhatott a gúnyolódás, megbélyegzés* engem illetően az osztálytársak körében. A pedagógusok fentebb említett személyes pedagógiai módszereihez hozzátartozna az is: az integrált oktatásban részt vevő sérült gyermek számára ugyanazt a követelményrendszert kell biztosítani, mint az ép társaknak. Lehetséges, hogy a szorgalmas, lelkiismeretes diák így éppen hogy ki tud tűnni a társai közül, s ezáltal nemcsak a felkészültségének és tudásának megfelelő eredményeket érheti el, hanem szert tehet ép társai megbecsülésére is, ami lelkiekben döntő fontosságú mozzanat lehet a gyermek előmenetelét illetően.

Egyre többször hallani ma már a *differenciálás* fogalmáról, ami véleményem szerint a '90-es években sem lehetett ismeretlen fogalom a pedagógusok számára. Egy tanár számára természetesnek kell lennie, hogy legalább minimálisan igazodjék az egyes gyermekek adottságaihoz, tanulásban megismert sajátosságaihoz. Ezt figyelembe véve nem lett volna nagy erőfeszítés a pedagógusoktól, ha alkalmazkodnak szükségleteimhez. Mivel gyengénlátó és nagyothalló vagyok, az osztályteremben célszerű lett volna az első padba ültetni, ahol a látás és hallás ingerei közelebből juthatnak el hozzám. Az órán elhangzó információt írásban is kellett volna egyúttal rögzíteni, hogy ha az egyik inger gyengébb, azt a másik kompenzálhassa. A tanárnak az óra lefolyása alatt külön figyelnie kellett volna reakcióimat (értem-e az elhangzottakat, stb.), ami természetesen több személyes odafigyelést igényel. Ennek fontosságát *az osztálytársakkal is meg kellett volna értetni*, sőt a társakat is arra buzdítani, segítsenek minél többet, figyeljék, mikor lehet talán szükségem a segítségre, hogy ne mindig nekem kelljen kérni. A részemre szánt több figyelem pedig lehetővé tette volna az oly mértékű alkalmazkodást a tanár részéről, hogy elkerülhető legyen például a többszöri visszakérdezés, rosszul meghallott kérdésre adott rossz válasz, stb.

Gimnáziumi osztályfőnököm – úgy gondolom – a legkényelmesebb megoldást – és nézetem szerint a minden humanitást nélkülözőt – választotta a saját maga, kollégái és az osztály számára azzal, hogy számomra *magántanulói státuszt* javasolt a középiskolai évek alatt. Így az a helyzet állt elő, hogy *teljesen*

*kiszakadtam az osztályközösségből, és éppen abban az életkorban, ami az egyik legdöntőbb a társas kapcsolatok alakulása szempontjából. Ám ha a magántanulói helyzetet nézzük is, találunk kivetni valót a pedagógusok hozzáállásában. Az a meglátásom, hogy az iskola tanárainak valamennyi időt személyesen is kellett volna velem foglalkozniuk a felkészülési időszakban, hogy legalább részben megismerhessék személyiségemet, és *ne csak vizsgákon* találkozzanak velem. Ez a háttér biztosított volna egy kissé személyesebb légkört a teljesítmény megítélésében a megmérettetések alkalmával.*

„Nem ártott volna” a pedagógusoknak tisztában lennie azzal, hogy a fogyatékosok hatására milyen plusz nehézségeket jelent a tananyag megértése, elsajátítása és visszaadása.

Összességében az mondható el esetemről, hogy a benne szereplő pedagógusokból hiányzott az emberségnek az a része, amiért egy tanárt pedagógusnak lehetne nevezni. Pedig senkinek sem kellett volna nagy erőfeszítéseket tennie, csak valamivel személyiségközpontúbban, emberközelibb módon gondolkodni és cselekedni – ha már a tanári hivatást választotta.

KOVÁCS JUDIT
végzős főiskolai hallgató

Integrációs élményeim az óvodától a főiskoláig

1982-ben születtem egy budapesti kórházban hat és fél hónapra, tehát koraszülött voltam. Sokáig inkubátorban tartottak, melynek következménye az lett, hogy száz százalékosan elvesztettem a látásomat, tehát szüleimnek el kellett fogadniuk a ténnyt: *vak vagyok*. Mint mesélték, nehezen barátkoztak meg a „nem látás” gondolatával, de ma már szerencsére, - sőt kicsi korom óta – igyekeznek úgy kezelni mint a nálam alig idősebb, jól látó (bár szemüveges) testvéremet. Azért tartom fontosnak, hogy életemnek erről a szakaszáról hosszabban írjak, mert *az integráció, véleményem szerint, valahol az élet elején, a sérülés, fogyatékoság bekövetkezése után közvetlenül kell, hogy elkezdődjön*. Ezalatt azt értem, hogy legelőször a szülőket, testvéreket, családi hozzátartozókat, a baráti kört kell integrálni, azaz meg kell ismertetni őket az adott fogyatékosággal, betegséggel (esetemben a vaksággal), a vakokkal, gyengénlátókkal foglalkozó intézményhálózattal.

Öt éves koromig együtt éltem otthon szüleimmel, mivel abban az időben (1982-87) csak óvodás kortól voltak pedagógiai intézmények fogyatékos gyermekek

számára, a fiatalabbak ellátása csak egészségügyi intézményekben volt megoldott, fejlesztő foglalkoztatásukra a köznevelés nem vállalkozott. (www.kando.hu) Az utazótanári szolgálatról csak 1993 óta beszélhetünk, tehát generációk (én is) estek el a ma már valamennyire működő szolgáltatás alól.

Öt éves koromban *a vakok óvodájába írtak* szüleim, amely Budapesten található. Ott nekem megtanítottak olyan dolgokat, amit édesanyámnak nem sikerült szakszerűen megmutatnia, hiszen nem leshetett, nem tanulhatott senkitől sem, mert korai fejlesztést még nem végeztek a nyolcvanas években. Az óvodából csak hetente jártam haza lakóhelyemre, *Tatabányára*, hasonlóan mint az általános iskolai, a gimnáziumi évek alatt. A később történetek miatt kell elmondanom, hogy az iskola igen szigorú rendszabályokkal működött. Ez nagyban befolyásolta későbbi tanulmányaimat. A legelső és talán legnagyobb problémát a szegregált iskoláztatási rendszer jelentette, valamint az, hogy kicsi mozgástérrel rendelkeztem. Meg volt kötve a kezem, csak a nevelőtanárok segítségével, engedélyével mehettünk ki a városba. A kollégiumi rész is hasonlóan működött, amolyan intézményi nevelésnek tűnt. Meg volt határozva a felkelés, a reggelizés, a lefekvés, stb. ideje. Már utólag ki merem mondani azt a tény: *hospitalizálódtam*. Erre igaz, csak főiskolás éveim alatt, mostanában döböntem rá, mert középiskolás éveimet is kollégiumban töltöttem, bár már látók társaságában, de ott is a szigorúság volt jellemző. *Az általános iskolában* igyekeztek megtenni mindent annak érdekében, hogy jól vegyük a középiskolában az akadályokat, de én a magam bőrén azt tapasztaltam, hogy próbálkozásuk nem volt valami eredményes. A gimnáziumban nehezen tudtam megfelelni a követelményeknek, pedig én „naiv kislány” azt hittem, könnyedén veszem majd az akadályokat. És, hogy ez miért nem volt így, erre több okot is felsorolhatok.

Első okként talán fontos megemlíteni a szegregált iskoláztatási rendszert, (www.kando.hu) „... A szegregált iskoláztatás bevezeti a speciális szükségletek fogalmát. ... A többségi iskola hajlandó fogadni a másság jeleit viselő, és általában gyógypedagógussal is kapcsolatban álló tanulót, de elvárják tőle a maximális beilleszkedést, a többiekkel azonos teljesítményt, pedig a pedagógus nem (alig) változtat semmit saját stílusán. Olykor közel áll ehhez a szinthez a spontán integráció. ...”

(*Spontán integrációról* beszélünk akkor, ha a gyermek megsegítés nélkül tanul a többségi iskolában, pedig neki speciális szükségletei vannak. Ennek ellentéte a fordított integráció, mikor a fogyatékosok iskolájába integrálják az ép tanulót.) Az idézetben lévő megállapítások szinte teljes mértékben rám is igazak voltak. Az általános iskola elvégzése után *a Teleki Blanka Gimnázium* tanulója lettem. *A védett burokból a „spontán integrációba” kerültem*. Az iskola nem rendelkezett segédeszközökkel, pedig nem én voltam az egyetlen látássérült az intézményben, mert velem egy évfolyamon, sőt a fölöttem lévő osztályokban még többen is jártak oda. *A tanárok mégsem voltak felkészülve „megsegítésemre”*. Az iskolának a fogyatékos tanulók után járó normatív támogatást sem plusz órák adására,

korrepetálásra költötte az iskola vezetősége. *A tanárok jóindulatán múlt, ha valaki plusz órákat kapott.* Szerencsére (kis pozitívum) én beszámolhatok egy ilyen tanárnőről, aki magyar nyelvtant és irodalmat tanított nekem. Segített, ha valamilyen elmaradtam, lediktálta, ha például hiányzás miatt nem tudtam ott lenni az órán a hiányzó anyagot. A Braille-ben megírt dolgozataim is a „külön órán” olvastam fel, vagy mondtam el szóban a számon kérendő anyagot.

A második ok, hogy *két évvel idősebb voltam mint osztálytársaim azért, mert tíz évet kellett az általános iskolában eltöltenem.* (Az óvoda nagycsoportjából egy úgynevezett iskola előkészítő osztályba kerültem, ahol már ismerkedtem a Braille-írás alapjaival, a segédeszközökkel. Rá egy évre az *átmeneti osztályban tanultam meg a Braille-írást* és olvasást. Első osztályba már úgy kerültem, hogy író és olvasó diák voltam. Az első évtől ugyanazt a tananyagot tanította az iskola, mint amilyen tanterv szerint a többségi iskolákban haladnak.) Ez lehet, hogy nagyképpően hangzik, de ők még hozzám képest gyerekek voltak viselkedésükben, tetteikben. Nem tudták elfogadni, hogy nekem speciális szükségleteim voltak (vannak), tehát nem vették jó néven, ha később olvastam fel a dolgozataim, vagy ha el kellett segíteniük valahová, ami csak az első hetekben jelentett problémát, mert hamar megtanultam az iskola kisebb-nagyobb termeit, és *kb. egy hónap elteltével egyedül jártam mindenhová.* Ez már átvezet arra az okra, hogy miért ment nehezen (vagyis egyáltalán nem) a beilleszkedés. A vakok általános iskolájában kicsi volt az osztálylétszám, jóba volt mindenki mindenkivel. Tudtam, kivel és hogyan kell beszélni. *A gimnáziumban ennek az ellentéte* fogadott. *Társaimat más érdekelte, mint engem,* ami fakadhat abból, hogy idősebb voltam náluk, valamint lehet, hogy az is baj volt, hogy *nem voltam tisztában olyan dolgokkal (filmek, kirakatok az utcán, stb.) amik az ő érdeklődési körük középpontjában álltak.* Osztálytársaim ritkán ültek le beszélgetni velem, *a szüneteket többnyire egyedül ácsorogtam végig* a folyosókon. Gyakori volt az, ha csak egyedül tartózkodtam bármelyik osztálytársammal a teremben, szóba állt velem, néha egész jókat beszélgettünk. Ha egy másik társam az osztályterembe lépett, *úgy tettek, mintha ott se lettem volna.* – *Talán szégyelltek engem? Erről több, az iskolába járó sorstársam is beszámolt.* A segítségemet is csak igen ritkán fogadták el. Ez nekem igen sokszor rosszul esett, mert ez azt jelentette számomra, hogy nem bíznak meg bennem.

Az érettségi vizsgákat szóban tettem le, mentesültem az írásbeli vizsgák alól. Dupla tételt kellett húznom magyar nyelv és irodalomból, idegen nyelvből és a választott tantárgyamból, biológiából. Hosszabb felkészülési idő állt rendelkezésemre mint társaimnak, valamint egy külön teremben Braille-írógéppel jegyzeteket készíthettem magamnak, illetve lediktálták a nyelvtan feladatokat és az angol nyelvű szöveget, hogy azt az érettségi bizottság előtt én is ugyanúgy felolvashassam, mint ahogy azt mások tették.

Röviden összefoglalva: *a középiskolás évek alatt valóban „spontán” integrálódtam,* hiszen *nem kaptam plusz megsegítést, nem tudtam társaimhoz beillesz-*

kedni, és ők sem fogadtak el olyannak mint amilyen vagyok. *Még mindig magamban keresem a hibát, amiért mindez így történt.*

A gimnázium mellett, a nyolcadik osztály után a *kollégiumban* is integrálódnom kellett. Szerencsére azért *ott jobb tapasztalatokat* szereztem. Hamar befogadtak a kollégium életébe, és amennyire lehetett segítettek is tanulmányaimban és a kultúrálódásban. (Azt fontos megjegyezni, hogy kicsi létszámú (50 fő) volt a kollégium) A kollégium vezetősége pályázatot adott be azért, hogy számítógépet teremtsenek elő számomra, így nyomtatóval, beszédszintetizátorral felszerelt computer segítette tanulmányaimat.

Érettségi után rögtön felvételt nyertem az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karára, ahol jelenleg negyed éves hallgató vagyok. Örültem annak a lehetőségnek, hogy a felvételi vizsgáimat 2002-ben írásban teljesíthettem, így ugyanolyan elbírálás alá estem mint a többi hallgató. A feladatlapot pontírásban biztosították számomra. Felsőoktatási integrációm a *2002-ben kiadott törvény-módosítás* alapján próbálom meg összefoglalni.

A törvény előírja, hogy a fogyatékos hallgatók mentesülhetnek az írásbeli vizsgák (zárthelyi dolgozatok) megírása alól, tehát a gyakorlat az, hogy szóban teszem le írásbeli vizsgáimat. A törvényből: „(2): A felsőoktatási intézményekbe jelentkezők vagy a felsőoktatási intézményekben tanulmányokat folytató fogyatékos hallgatók a fogyatékoságukra való tekintettel kérhetik az intézmény engedélyét a tanulmányi kötelezettségek teljesítésére, illetve a vizsgák alóli részleges vagy teljes felmentésre, vagy annak más módon történő teljesítésére, valamint a vizsgákon alkalmazható segítségnyújtásra.”

A főiskolán megengedik a Braille-géppel való jegyzetelést, valamint ha olyan könyvből tanulunk, ami meg van a *főiskolán, biztosítják számomra annak elektronikus formáját*. Az intézmény véleményem szerint eszközökkel is ellátott, hiszen az iskola könyvtárában található *scanner, Braille-nyomtató, és egy beszélővel felszerelt számítógép* is. Az iskola eleget tesz annak a kötelezettségnek is, hogy a *fogyatékos hallgatóknak koordinátoruk van*, amit ugyancsak a törvény ír elő. Személy szerint nekem tetszik, hogy az épületben Braille feliratok találhatóak, valamint segítséget nyújt a földszinten a padlót borító szőnyegcsfák is. Azt gondolom, hogy a kar élen jár a speciális igényű hallgatók fogadására, oktatására, hiszen adott az akadálymentes épület, a különböző segédeszközök. Mindezek nagyon fontosak, de a legjobban én mégis annak örülök, hogy pozitívan élem meg főiskolai integrációm, amit nagy mértékben társaimnak köszönhetek.

Irodalom

HATOS GYULA: *Pedagógiai kísérés* (www.kando.hu)

Magyar Közlöny 2002/67. szám

Az oktatási miniszter 29/2002. (V. 17.) OM rendelete

A MAGYE ÉLETÉBŐL

XXXIII. Országos Szakmai Konferencia és a MAGYE 2004. évi vezetőségválasztó Közgyűlése

– Salgótarján, 2005. június 23-25. –

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete (MAGYE) ebben az évben Salgótarjánban rendezte meg számos egyesület, társaság, szövetség, speciális intézmény, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar közreműködésével soron következő Országos Szakmai Konferenciáját és vezetőségválasztó Közgyűlését.

Fővédnökök voltak: *Dr. Balázs Ottó*, a Nógrád Megyei Önkormányzat Közgyűlésének alelnöke és *Pusztai Béla*, Salgótarján Megyei Jogú Város Polgármestere.

A konferencia a „*Helyzetkép – Jövőkép*” gondolat jegyében került megrendezésre.

A nyitó plenáris ülés június 23-án, a József Attila Művelődési Központban a rendező, vendéglátó *Illyés Gyuláné Óvoda*, Általános Iskola, Speciális Szakiskola és Szakszolgálatok gyógypedagógiai intézmény tanulóinak gyermekműsorával kezdődött. *Boda Krisztián* VIII. oszt. tanuló szintetizátoron játszott, *Buda Balázs* VI. oszt. tanuló szavalt, a IV. oszt. tanulói pedig *Varga Géza* gyógypedagógus vezetésével népi gyermekjátékokat adtak elő.

A nagyon szép és színvonalas műsorszámok után *Kamper Antal*, a MAGYE elnöke nyitotta meg a konferenciát, majd a fővédnökök szövegezték a mintegy félezer jelenlévőhöz.

Ezután *Kamper Antal* elnök és *Mezeiné dr. Isépy Mária* főtitkár a MAGYE elnökségének határozata értelmében *Murányi Sándor*nak, a rendező intézmény igazgatójának *Bárczi Gusztáv Emlékérem* és munkatársainak *Bárczi Gusztáv Emléklap* kitüntetést adtak át.

A plenáris ülés második részében *Mezeiné dr. Isépy Mária* elnökletével a program szerinti előadások megtartására került sor. *Dr. Mesterházi Zsuzsa*: *A gyógypedagógus-képzés átalakulása*, *Dr. Balázs János*: *Gyógypedagógus pályatitkár*, *Márkus Eszter*: *Képzési kötelezettség vagy tankötelezettség? Súlyosan-*

halmozottan fogyatékos gyermekek a közoktatásban és Wisinger János: Cselekvőképesség, értelmi fogyatékoság és gyógypedagógia címmel tartottak előadást. (Az előadásokat, amennyiben a GYOSZE Szerkesztőségéhez a kéziratok nyomdakészen beérkeznek, teljes terjedelmükben leközzöljük.)

A konferencia másnapján, június 24-én szakosztályi üléseken folytatódott a munka. A szakosztályok üléséről ugyan e számunkban külön-külön számolunk be, ill. az elhangzott előadásokat is folyamatosan közöljük, amennyiben a kéziratok nyomdakészen beérkeznek szerkesztőségünkbe.

A konferencia harmadik napján, június 25-én is program szerint folytatódott a munka. A vezetőségválasztó Közgyűlésen *Mezeiné dr. Isépy Mária* főtitkár 3 éves beszámolóját a MAGYE Felügyelő Szervének (elnök: *Sáhó Erzsébet*, tagok: *dr. Sass Oszkár* és *Hajnal Ferenc*) a 2004. évről szóló jelentése követte. (A jelentést a MAGYE székhelyén, 1071 Budapest, Damjanich u. 41–43. sz. alatt és a GYOSZE Szerkesztőségében, 1097 Budapest, Ecseri út 3. sz. alatt a MAGYE tagok teljes terjedelmében elolvashatják.) A Közgyűlés mind a főtitkári beszámolót, mind a Felügyeleti Szerv jelentését egyhangúlag elfogadta. A *Kiss Tiborné* tagtársunk vezetésével működő Jelölő Bizottság által előterjesztett javaslat alapján megválasztott új MAGYE Elnökség, valamint az Elnökség saját kebelén belül megválasztott Titkárság névsorát ugyan e számunkban közöljük.

A Közgyűlés után a záró plenáris ülésen *Jan Hucik: A gyógypedagógia jelene és jövője Szlovákiában*, *Zupko Mária: Alkotóképesség és kezdeményezőképeség*, *Kissné Gerlei Marianna: 10 éves az egri Szín-kópék Gyermekzenekar – a tanulásban és értelmileg akadályozott gyermekek zenei nevelése* címmel tartott előadást. (Amennyiben a kéziratok nyomdakészen beérkeznek a szerkesztőségbe, ezeket az előadásokat is közöljük.)

A plenáris ülés és a konferencia *Kamper Antal* elnök zárszavával ért véget.

A konferencia rendezői minden elismerést és köszönetet megérdemelnek. *Murányi Sándor* igazgató vezetésével mindenütt jelen voltak, kérdéseinkre válaszoltak, figyelmességükkel elhalmoztak bennünket.

Az iskolában pl. egy nagyon szép és érdekes kiállításra is invitálták a résztvevőket. A kiállításon válogatást láthattunk az 1996 és 2004 között az értelmileg és tanulásban akadályozott gyermekek részére kilenc alkalommal kiírt és megrendezett Kárpát-medencei Mesemondó Verseny-, és Találkozó mesei illusztrációs rajzpályázatának anyagából. Az évek során legeredményesebben szereplő intézmények a X. seregszemplén külön díjazásban részesültek: külön díjat kapott Fülek, Kiskőrös és Mohács.

A szabadidős programok (kirándulások a környező vidéken) és a tájjellegű társas vacsora egy hatalmas sátorban nagyon kellemesek voltak. A meglepetés gyertyás felvonulásra mindnyájan sokáig fogunk emlékezni.

Találkozunk Hódmezővásárhelyen a XXXIV. Országos Szakmai Konferencián 2006. június 22-23-24-én.

Gordosné Szabó Anna

Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Szakosztály – Salgótarján, 2005. június 24. –

Évek óta, mióta beszámolok az Országos Szakmai Konferenciák Szakosztályi üléseiről visszatérő a tapasztalat, hogy a konferencia két és fél napjából három-négy óra kevés a sajátos „szak”-, illetve inkább, mert a szak a gyógypedagógia, - az egyes népességcsoportok kérdéseit, gondjait, eredményeit megtárgyaló összefüggésekre. Több oka is van ennek: a szakosztályunk társadalmi illetékességi köre nagyon széles, hiszen érinti az értelmi akadályozottsággal élő gyermekek, a kisgyermekek fejlesztését, óvodások, iskolások, szakiskolások egyedi iskolatípusban történő nevelését, oktatását, a felnőtt lét támogatásának, kísérésének ügyét, intézményeink problémáit. Maga az intézményi kör, amiből kolléganőink és kollégáink jöttek az egyik legnagyobb létszámú, minden megyében, régióban sok van belőle. Így nem véletlen, hogy egy-egy szakmai konferenciára, ha csak az érintett közigazgatási egységekből jönnek, akkor is az adott délelőttön ötven feletti résztvevőt üdvözölhetünk. A sokszínűség az igényekben is megjelenik. Másfél-két óra a gyermekek problémáira, másfél-két óra a felnőttekére, beleértve az egyre elterjedtebb audiovizuális bemutatókat, valamint a manapság egyre erőteljesebben jelentkező vitaigényt. Ha csak három-négy előadás (szorosan egyenként 20 perces) lenne, és ehhez szólnának hozzá, akkor is kitenne 240 percet. Hiába, olyan időket élünk, amikor a gyors szakmai változások, újdonságok mellett a mindennapok bennünk felmerülő kérdésre, kételyeire nem elégséges ez a szűk idő. De nem megfelelő az sem, amit a plenáris hivatalosságok, reprezentációk nyújtani tudnak, vagy az az idő, amit a szállodai szobákban, kirándulásokon, étteremben együtt töltünk. Ez különben sem erre szánt.

Így a beszámolót mindjárt azzal kell kezdenem, hogy a meghirdetett előadások közül kettőt idő hiányában még felolvasni sem tudtunk, különben nem lehetett volna megbeszélni az elhangzottakat. Azért a be nem mutatottak tartalmát is felidézem, ezeket remélhetőleg a folyóiratunkban nyilvánosságra hozzuk.

A *gyermekintézmények* egyik élő, és elevenbe vágó gondolata ma, és már évek óta az *együttnevelés*, a különféle sérültségi fokú, képességű és környezetű gyermekek között. (Ezt foglalja össze „az *integráció*”, a ma még inkább elnagyolt jelszónak, mint valóságos és eredményes társadalmi cselekvésnek tűnő gondolköre Magyarországon a mi szakmai területünkön.)

Az első előadásban *Dudás Gyuláné* tanárnő gazdagon illusztrált, meleg gyermekszeretetet sugalló tájékoztatója hangzott el arról a helyzetről, hogyan történik „az értelmileg akadályozott tanulók integrált oktatása az eltérő tantervű általános iskolában”. Az eltérő tantervű nagyon tág körre utalhat, itt a tanulásban akadályozott felső tagozatos osztályról van szó, ahová (hivatali elnevezéssel „középsúlyos értelmi fogyatékos” – valójában értelmileg akadályozott) tanulókat ültettek. Ezt a

ma terjedőben lévő megoldást hallhattuk, és jó hogy hallottuk, mert az első fejcsóváláson túljutva kemény szakmai kérdések fogalmazódtak meg a jelenlévőkben. Az így nevelődő gyermekek fejlődése egyértékűen biztosítható vajon azokéval, akik nemcsak néhány órában, de egész napjukban, olyan programokban (tantárgyi foglalkozásokon, gyakorlatokon, terápiákban) vesznek részt, amelyek fejlődési tempójuknak, képességstruktúrájuknak, egyéni megsegítési és terápiás igényeiknek, stb. tudásunk mai állása szerint a legjobban megfelelnek? Ezek a gyermekek vajon a tanulásban, a viselkedésben, a kommunikációban, az ügyességben sikereket élnek meg a többi gyermekkel való versenyben, akik náluk sokkal „talpraesettebbek”? És azok hogyan barátkoznak velük? Nem folytatom a sort, olvasóink elképzelhetik a további kérdéseket, de a válaszokat is.

Minden esetre kérdéses az a kezdődő (vagy eddig is lappangó) gyakorlat, hogy az értelmi akadályozottság fizikai-lelki-szociális fejlődési állapotából jelentkező *sajátos nevelési igényt* kielégítettnek vesszük a fent jellemzett megoldásban, és esetleg szülői kérésre (amelyben gazdasági, kényelmi, tájékoztatásból adódó elemek dominálhatnak) elfogadjuk. Vajon ez az út hova vezet?

A szakosztály jelenlévő tagjai és vendégeink úgy ítélték meg, hogy az így létrejött helyzet feltétlen folyamatos vizsgálódást, megbeszéléseket, értékeléseket, valamint *világos szakmai állásfoglalásokat igényel* a tanulásban akadályozottak iskolai képviselőivel, elméleti szakemberekkel, kutatókkal, közoktatási szervezőivel egyaránt, mert a jól működő magyar gyógypedagógiai iskolarendszerre is kihatóan, azt erőteljesen befolyásoló tendenciák jelei is felismerhetők benne.

Mede Perla főiskolai tanársegéd a szlovák speciális pedagógia helyzetét, az ottani tudományos fejlődést, az értelmi fogyatékosok (mentális retardáció) értelmezésének változatait, az iskola szervezetet írta le tanulmányában. Ezek az ismeretek nagyon hasznosak lehetnek, ha arra gondolunk, hogy főképpen az északi országrész megyéiben, ahol a közös uniós tagság révén is a kölcsönös látogatás, tájékozódás gazdagítóan, ösztönzően hathat. A tanulmányt a Gyógypedagógiai Szemlének megjelenésre ajánljuk.

Nagy Tibor – Farkas Judit „Iskola a határon, avagy közel negyven év az értelmi fogyatékosok szolgálatában” a déli országrészből, a Dráva partjáról hozott hírt. Egy nagyon szimpatikus, ambiciózus tantestületről és iskolájukról, ahova a kis baranyai községekből viszik a szülők a falusi gyermekeket, értelmileg akadályozottsággal élők, valamint kisebb számban súlyos és halmozottan sérülteket is. (A manapság elterjedt nagyon pejoratíven értelmezett szóhasználatban vannak, akik „szegregált intézetnek” is neveznék, de ez a kifejezés igazságtalan és bántó egy olyan helyre, ami igazán otthon, annak érzik a bentlakók is.) Mégis, ahogy elmondták, őket is fenyegeti/fenyegette a tanulásban akadályozottak intézményébe való „beintegrálás” veszélye. A képek világosan beszéltek arról, mit veszítenének ebben az esetben az itt ma boldogan játszó, munkálkodó, nevelődő gyermekek, és az ezt érzékelő, azért az iskolához bizalommal ragaszkodó szülők.

A gyermekekről szóló ülésrészt Kisfalvi Angéla szentesi gyógypedagógus videó filmjének bemutatása követte „Kisfiam, Jákob” címmel. A fiú az édesanya hatodik gyermekeként Down-szindrómával született, meleg, tudatosan befogadó és fejlesztő családi környezetbe. Életének első négy évéről nagyon igényes, pozitív hangvételű könyv is született (*Jákob naplója, LPI kiadás*), amit haszonnal forgathatnak szülők és a korai gyógypedagógiai segítségnyújtásban dolgozó szakemberek.

A felnőttek világáról Wisinger János igazgató, a plenáris ülés egyik előadója beszélt. A felnőttek támogatásában, életük segítésében gyakran megjelenő és sok nyitott kérdést hagyó gondnoksági rendszerről, annak gyakorlatáról és erre hatóan a jogi cselekvőképesség minősítéséről szólt. Mint írja, ő a gondnokság mai szabályozási rendszerét a felnőtt értelmi fogyatékosokkal kapcsolatban vitathatónak („a legborzalmasabb intézménynek”) véli, „ahol látszólag szakmai értékek alapján születik egy polgárjogi diszkrimináció”, ahol „a szakértők vizsgálata inkább vagyon és gazdasági okokból történik, nem nagyon vizsgálják ma a munkavégző képességet”. Felszólít mindnyájunkat is abban a megállapításban, hogy a felnőtt értelmi fogyatékosok cselekvőképességét kizáró gondnokság alá helyezése kapcsán „a gyógypedagógiának jelenleg igazán jól feltett kérdései nincsenek”.

Termann Bernadett különösen élő gondot érintett vizsgálatával: „Falun, családban élő értelmileg akadályozott emberek helyzete Pest és Nógrád megyében” címmel. Sok faluban járt, hatvan családot keresett fel, interjúkat készített az érintettekkel és környezetükkel, így konkrét helyzetképet tud adni, nemcsak munkalehetőségekről (ami szinte nincs), de személyes vágyaikról, terveikről, esetenként szomorú elmagányosodásukról, az érdekképviselőtek jó, és gyenge munkájáról. A helyzetkép a városok közelében (a Pest megyei ÉFOÉSz segítségével) biztató, máshol homályos. Az előadás közreadását tanulságosnak tartanánk annál is inkább, mert a szerző talán (ismereteim szerint) az első, aki ilyen mélységben tárta fel a falusi értelmileg akadályozott, otthon élő felnőttek helyzetét.

Befejezésül egy nagy szociális intézmény, az *Ipolypart Ápoló Gondozó Otthon, Ludányhalászi*, belső életével ismerkedhettek meg a részvevők *Bereczné Kelemen Éva* előadásában. A történetben jelen van a múlt, egy 1700-as évek elején épült kastéllyal, a szegénygondozó nővérek szeretetházával (1929-1950), majd különféle rendeltetésű egészségügyi intézményekkel. Ma 400 ember ellátását végzi, így egyike a legnagyobb férőhelyű szociális intézményeknek, ahol 1970-től folyamatos változások, minőségi átalakulásoknak, és a fogyatékosok ellátásában jelentős szemléletváltási kísérletnek lehetünk tanúi. Hat gondozási egység (pavilon) nagy intézményt takar. 280 felnőtt értelmi fogyatékos nő és férfi, 162 pszichiátriai beteg, 50 szenvedélybeteg ápolása-gondozása mellett 48 férőhelyen rehabilitációs célú lakóotthoni ellátást is nyújt pszichiátriai gondozottaknak. Számos tervvel, programmal rendelkeznek. Az otthon korábbi „megőrző” funkcióját fel kívánják váltani egy újjal. „Támogató, a személyes

szükségeket, igényeket figyelembe vevő, egyenrangú félként elfogadó ellátási forma megvalósítására törekszünk” idézem az igazgatónő befejező szavait.

Az előadásokat követő *viták* arról szóltak, hogy ha kényszerűségből egyes városokban, a tanulásban akadályozottak iskoláiba középsúlyosan értelmi fogyatékos tanulókat felvesznek, *az együttes oktatást* milyen feltételek alapján kell biztosítani. A hozzászólók sürgették, hogy az iskolák, otthonok esetleges összevonásának tervéről kezdődjék sokrétű, szülőket is bevonó szakmai egyeztetés, és a döntéseket az adott megye, régió sajátosságait figyelembevéve hozzák meg az illetékes hatóságok.

Helyzetkép – Jövőkép? Ez is a gyógypedagógia (vagy legalább is jó, ha jelen van), ez is Magyarország.

Hatos Gyula

Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája Szakosztály – Salgótarján, 2005. június 24. –

Gondolatok a fejlődésről

A fejlődés - változás. A változás nem feltétlenül fejlődés.

Napjainkban a hátrányos helyzetű és/vagy fogyatékos, illetve a roma tanulók hatékony iskolai nevelése elsősorban a többségi általános iskola befogadóvá tételével, illetve a gyógypedagógiai tudás terjesztésének bővítését célzó felsőoktatási intézkedésekkel remél megoldást.

A többségi általános iskola pedagógusait „érzékenyítő” programok célozzák. Az integrációt vállaló iskolák és pedagógusok munkájának segítésére kompetencia-alapú programcsomagok széles választéka készül. A gyógypedagógiai tudás terjesztését nagyegyetemek szakindításai tűzik zászlajukra.

Ha a társadalmi érzékenység fogalom jelentésének kibontásához a nyelvi tezauruszokhoz fordulunk magyarázattért, azt tapasztaljuk, hogy ebben az alakban nem szerepel a szótárakban. A szociológia, a pedagógia és a szociálpszichológia szakirodalmában sem találkozunk a társadalmi érzékenység fogalmával. Miről lehet vajon szó?

A társadalmi érzékenység fogalom tartalmát, közgondolkodásbeli jelentését az utóbbi évek „közélete” munkálta ki. Ha az interneten bármelyik keresőprogramban „tájékozódunk” a fogalom tartalmi jegyeiről, az előítéletesség, a türelmetlenség, a közömbösség széles jelentéstartományát megtorpedózó viszonyulások és cselekvések sora tárul elénk. A társadalmi érzékenységre apellálnak a környezetvédők, a gyermekvédők, a náciizmus eszméjét újralesztők ellen szót emelők, a szexuális bántalmazások ellen fellépők, a melegek, a pedagógusok, a szegények

és a fogyatékosok sorsáért aggódók. Az Oktatási Minisztérium pályázatai. Az egyházak. Hosszú még a sor. Ha sok szempontú és részletes vizsgálódást végeznénk, nagy valószínűséggel arra a megállapításra jutnánk, hogy az ember és a természet alapvető szociális-társadalmi-természeti minőségének, az egyenlőségnek és a védelemnek az érzelem, a ráció és a viselkedés, tevékenység területén történő megsértése elleni fellépésekről van szó.

A nemzetközi szervezetek emberi jogokra és a környezet védelmére vonatkozó állásfoglalásait ma már a világ legtöbb országa elfogadja, beépíti alkotmányába, és ezzel jogilag szabályozza az országban élő csoportok együttélését, valamint az ember viszonyulását a természeti környezethez. A jogi szabályozás azonban – úgy tűnik – korlátozott hatékonyságú eszköz az ember és a társadalom (valós) viszonyainak formálásában. A törvényalkotás és a törvényalkalmazás szintjén a fogyatékos emberek esélyegyenlősége, illetve a „cigánykérdés” megoldása diszkriminációmentesnek tűnik, a közéletben is egyre ritkábban találkozunk a különbözőség szemléletén alapuló megnyilvánulásokkal, a környezet pusztításával. A *nem fogyatékos* és a *nem cigány* lakosság – úgy tűnik, nem elenyésző része – a hétköznapi érintkezés szintjén azonban továbbra is elzárkózó, idegenkedő magatartást tanúsít a fogyatékos és a cigány emberekkel szemben. A szemlélet tehát keményen ellenáll azoknak a társadalmi elvárásoknak, amelyeket a jog már legitimált.

Ezt a szívós ellenállást születnek csökkenteni, helyrehozni a törvények és rendeletek, a társadalmi érzékenységet növelő képzések és a gyógypedagógiai tudás terjesztésének bővítését célzó felsőoktatási intézkedések. Az utóbbi húsz-harminc évben a felsőoktatási tantervekben számos stúdium jelent meg az értelmiségi pályára készülő felkészítésére. A hallgatók szociológiai, pszichológiai, pedagógiai, gyógypedagógiai stb. tantárgyakat tanulnak. Igaz, az elméleti felkészültség csak egy – fontos - komponense a szociálisan érzékeny magatartás kialakulásának. Új szakmák is születtek a praxis és a felsőoktatás színterein: a szociális szakembereket (szociális munkás, szociálpedagógus, szociálpolitikus) a társadalom valós működési szabályszerűségeinek felismerésére, komplex elemzésére készítik fel, és a mesterségbeli tudás gyakorlati tartalmainak a képességek fejlesztésével is gazdagított közvetítésével kívánják a szakembereket kompetenssé tenni a munkaerő-piaci, egészségügyi, gyermekvédelmi, oktatási stb. problémák kezelésére. A képzések harmadik csoportja a szerves fejlődést reméli megsarkantyúzni célirányos oktatással és képzéssel, tréningekkel. Érzékenyítő programokkal. Gyógypedagógiai szakok indításával. Amennyiben az érzékenyítő képzések szakmailag megalapozottak, jó szakemberek bevonásával történnek, és valóban „csak” az érzékenyítés célkitűzésével gyarapítják a résztvevők tény tudásait, érték- és normatudásait, a cél szempontjából jótékony hatásúak. A professzionális tudás „kiváltását” kevés befektetéssel, olcsón ígérő gyorstalpalók viszont nem a társadalom érzékenységének növekedését szolgálják. A pedagógus integrációs tudásnövelését – természetesen az utazó gyógypedagógussal folytatott

permanens együttműködés mellett – csak jótékonyan befolyásolhatják a kompetencia-alapú programcsomagok. A (regionális) szakindítások akkor szolgálják a fogyatékos emberek gyógypedagógiai ellátásának jobbítását, a „periféria” szakember-ellátásának javulását, ha jó minőségben történnek. A képzések személyi és tárgyi feltételeinek kialakítása és folyamatos biztosítása sokoldalú szakmai együttműködések igényel, a hallgatói létszámokkal is csínján szükséges bánni.

A MAGYE 2005-ös konferenciáján a szekcióban – folytatva a korábbi esztendő gondolati ívét – minden előadás a változásokról és a fejlődésről szólt. Az ülést Sum Ferenc szakosztályvezető elnökölte.

Az Értük – Velük Egyesület vendégeként a szekció külföldi előadót is köszönhetett *Kocsubej Galina Nyikolajevna* igazgató (804. számú Speciális (Korrekciós) Általános Iskola, Moszkva) személyében. A 804-es számú iskola a Moszkva legkiválóbb iskolája kitüntetett címet viseli, nem kis mértékben a magyar gyógypedagógiai intézményekben szerzett tapasztalatok és kapcsolatok hozadékaként – jelezte az igazgató asszony *A korrekciós iskola helye és szerepe a moszkvai oktatási rendszerben* című előadásában. Az iskola korszerű személyi és tárgyi feltételekkel rendelkezik, számtalan külföldről beszerzett és hazai gyártmányú fejlesztő eszköze van. Kiváló gyógypedagógusai vannak, művészek segítségét is élvezik a munkában. Nagy jelentőséget tulajdonítanak a szülővel való kapcsolatnak, Moszkva számos szakképző iskolájával is együttműködnek. Igyekeznek az iskolában olyan személyi és tárgyi feltételeket teremteni, melyek segítségével pedagógiai és gyógypedagógiai támogatást nyújthatnak a tanulók egyéni és speciális szükségleteinek kielégítéséhez, társadalmi beilleszkedésük biztosításához. Az előadást *Popovics József* tanár, mentálhigiénikus (Éltes Mátyás Általános Iskola, Speciális Szakiskola, Kollégium és Pedagógiai Szakszolgálat, Nyírbátor) fordította.

Murányi Sándor igazgató (Illyés Gyuláné Speciálpedagógiai Központ, Salgótarján) *Az Illyés Gyuláné Speciálpedagógiai Központ kialakulása és működése* c. előadásában csatlakozott Kocsubej Galina Nyikolajevna gondolataihoz: a speciális nevelési szükségletű gyermeket adaptálni kell az épek társadalmába. Harcolni kíván azon gyakorlat ellen, amely a gyermeket, fiatalot csak a tankötelezettség időtartamára kívánja beilleszteni a társadalomba. Az iskolai nevelésnek az a célja, hangsúlyozta a konferenciának otthont adó intézmény igazgatója, hogy önfenntartó munkavégzésre készítse fel a fiatalokat, szegregált, vagy integrált oktatással-neveléssel, a társadalomnak pedig a felkészült fiatal számára munkahelyet kell biztosítania. Egy erőszakos integrált neveléssel felnőttkorában szegregálttá válhat az akadályozott fiatal.

Az értékelés szerepe a gyógypedagógiában címmel *Szabó Imre* gyógypedagógus, igazgató (Bárczi Gusztáv Általános Iskola, Szakiskola és Pedagógiai Szakszolgálat, Debrecen) tartott előadást. Elméleti igényességgel és az intézményi gyakorlat plasztikus bemutatásával szólt a szöveges értékelésnél alkalmazott alapelvekről, az értékelés pedagógiai és módszertani szabályairól, a tantárgyi

szöveges értékelőlapok készítésénél alkalmazott szempontokról, majd néhány jó tanáccsal kínálta meg a hallgatóságot.

Fazekasné dr. Fenyvesi Margit főiskolai docens (Károli Gáspár Református Egyetem és részfoglalkozásban ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar) és *dr. Józsa Krisztián* egyetemi adjunktus (Szegedi Tudományegyetem) egymást követő előadásai *A DIFER próbasorozat és alkalmazásának lehetősége a tanulásban akadályozott gyermekeknél* címmel a pedagógiai/gyógypedagógiai diagnosztikus mérések első kutatási eredményeiről (közel kilencven tanulásban akadályozott kiskőrösi 7-16 éves tanuló alapkészségeinek összehasonlító vizsgálata) nyújtottak tudósítást. A DIFER adaptálása – számos, e beszámolóban nem részletezhető érv mellett – lehetőséget nyújt a pedagógusnak és a gyógypedagógusnak az integráció lehetőségének jobb mérlegeléséhez: mutatja a vizsgált készség tényleges szintjét, összetevőinek fejlettségét, és viszonyít a „többségi” gyermekek készségstruktúrájához. Az előadás(ok) egyik (látens) hozadéka az egyetemi közti szakmai kapcsolatok bemutatása és dícsérete volt: az Európai Felsőoktatási Térhez történő csatlakozásunk – természetesen – magába foglalja a hazai intézmények együttműködését is.

Hujber *Tamásné* gyógypedagógiai szaktanácsadó, főiskolai gyakorlatvezető (Bárczi Gusztáv Módszertani Központ és Kaposvári Egyetem Csokonai Vitéz Mihály Tanítóképző Főiskolai Kar, Kaposvár) *A gyógypedagógiai képzés átalakulása az integráció jegyében* című előadásában bemutatta a tanulásban akadályozottak pedagógiája szakos gyógypedagógus-hallgatók gyakorlati képzését. Huszonhét intézménnyel kötött a főiskola megállapodást, amelyekben egységes követelményrendszer alapján várják a hallgatókat. Szakmailag hatékony megoldásnak bizonyult - az első évek tapasztalatai alapján -, hogy az elméleti tárgy oktatója egyben gyakorlatot is vezet.

„Elfogadjuk, befogadjuk...” *Az integráció és inklúzió lehetőségei tanulásban akadályozott tanulók esetében* címmel *Dr. Nagypatakiné Hajzer Anna* gyógypedagógus (Arany János Általános Iskola és Nyolcosztályos Gimnázium, Százhalombatta) védés előtt álló doktori disszertációja kutatási eredményeit osztotta meg a hallgatósággal. Az előadás bepillantást engedett a téma gazdag elméleti hátterébe és a szerző empirikus vizsgálatába.

A korszerű gyógypedagógiai intézményhálózat - jól működő praxis alcímet is adhatnánk *Dr. Benczéné Csorba Margit* igazgató (Bárczi Gusztáv Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Központ, Kaposvár) „Segítünk, hogy segíthess! A Módszertani Központ szerepe az integrációban” című előadásának. A gyógypedagógiai szakszolgáltatások és szakmai szolgáltatások pontos tartalmi leírása, a kapcsolati működések kialakításának sikerei és buktatói különösen az átalakulás előtt álló gyógypedagógiai intézmények számára jelentettek hasznos információkat.

A gyógypedagógus szakma szerepe, jövője és érdekérvényesítési lehetőségei címmel *Szabó Ákosné dr.* tanszékvezető főiskolai tanár (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar és részfoglalkozásban Nyugat-Magyarországi

Egyetem Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskolai Kar) a beszámolót bevezető gondolatok mellett megfogalmazta, hogy a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar már az elkövetkező esztendőben széleskörű szakmai fórumot kíván szervezni a társadalmilag hátrányos helyzetek, különösen a szegénység és az etnikai alapú hátrányos helyzet, a fogyatékoság, valamint a közoktatási rendszer és a pedagógiai szakmák felelőssége összefüggései kérdésének. A cél az, hogy a gyógypedagógiai szakma végre kezdeményező módon lépjen föl ebben a félig nyitott vitában, szerezzen ismertséget és elismertséget szakmai álláspontjának, ha kell, nézzen szembe az objektív és a szubjektív negatívumokkal és/vagy szabaduljon meg azoktól.

A Kar egyik *legfontosabb stratégiai célkitűzése* a fogyatékos emberek életminőségének javítását, társadalmi helyzetének pozitív megerősítését célzó aktív szakmapolitikai tevékenység. E cél elérése érdekében ki kell vívnia, hogy a gyógypedagógiai szakmát és a fogyatékos emberek életét meghatározó döntések a Kar egyetértése nélkül ne születessenek, a Kar delegálja képviselőit a döntési fórumokra. Az inkluzív társadalom-felfogás alapján a Karnak aktív és kezdeményező szerepet kell játszania a fogyatékos embereket érintő szakmai és társadalmi vitákban.

Szabó Ákosné dr.

Látásfogyatékoság-ügyi Szakosztály **– Salgótarján, 2005. június 24. –**

A Látásfogyatékoság-ügyi Szakosztály idén is komoly érdeklődés közepette tartotta meg szakmai ülését.

A megnyitó keretében *Jankó-Brezovay Pálné* tolmácsolta a távollévők üdvözlését: a tanácskozás résztvevőit távolból is szeretettel köszöntötte *Kincses Gyula* nyugalmazott igazgató úr, *Dr. Méhes József* nyugalmazott igazgató úr, *Dr. Csocsán Lászlóné* professzor asszony (Dortmundi Egyetem). *Jankó-Brezovay Pálné* ismertette a szakosztály tagjaival a MAGYE Elnöksége választásának előkészítését.

A szakosztály tagjai az alábbi intézményeket képviselték:

1. Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Módszertani Intézménye, Speciális Szakiskolája, Diákotthona és Gyermekeotthona (Budapest)
2. Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ (Budapest)
3. Dr. Kettesy Aladár Általános Iskola, Diákotthon és Pedagógiai Szakszolgálat (Debrecen)

4. Látássérült Gyermek Rehabilitációs és Oktatási Központja, Óvoda, Általános Iskola, és Kollégium; Látássérült F fiatalok Rehabilitációs Speciális Szakiskolája és Szakiskola (Pécs)
5. Gyengénlátók Általános Iskolája, Módszertani Intézménye és Diákotthona (Budapest)
6. Éltés Mátyás Általános Iskola és Diákotthona (Miskolc)
7. Rehabilitációs Napközi Otthon
8. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Látássérültek Pedagógiája Tanszék (Budapest)
9. Vakok Batthyány László Római Katolikus Gyermekotthona, Óvoda, Általános Iskola (Budapest)

A résztvevők létszáma 45 fő volt, a viszonylag szűk szakmai körben ez ismét tekintélyes létszámnak ismerhető el.

A szakosztály ülését *Helesfai Katalin igazgató* asszony vezette üléelnökként. Az előadások a Konferencia központi gondolata köré csoportosultak.

Elsőként *Brumbauer Magdolna gyógypedagógiai tanár* (Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Módszertani Intézménye, Speciális Szakiskolája, Diákotthona és Gyermekotthona, Budapest) tartott előadást a vak gyermekek integrációjának jelen helyzetéről, a sikerekről és a megoldandó nehézségekről. Az integráltan nevelt, oktatott vak gyermekek száma lassan növekszik. A hazai egyetlen iskola utazó gyógypedagógusai számára rendkívül nagy kihívás a szakmai tudás folyamatos átadása a látássérült tanulókat befogadó közoktatási intézmények e témában nem jártas pedagógusai számára. Kidolgozott módszerek, segédanyagok állnak rendelkezésre, melyek további bővítése várható. Fontos a pedagógusok továbbképzése, a speciális ismeretek nyújtása. Az intézmény vállalja a szakmai fejlesztést, a pedagógusok képzését.

Másodikként *Halmi Krisztina és Tóth Mónika gyógypedagógiai tanárok* (Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Módszertani Intézménye, Speciális Szakiskolája, Diákotthona és Gyermekotthona, Budapest) előadását hallgathatták meg a szakosztály tagjai. Az előadás a halmozottan sérült vak gyermekek és tanulók szakszerű ellátását segítő sikeres HEFOP pályázat megvalósításáról tájékoztatott. A halmozottan sérültek száma az intézményben növekszik: jelenleg 23 gyermeket fogadnak, 6 csoportban. Folyamatosan dolgozzák ki a fejlesztendő területekhez kapcsolódó szakmai anyagokat, továbbképzési tematikákat. Az előadásban érdekes szakmai információkat hallhattunk hollandiai tapasztalatokról is.

A harmadik előadás videofilm kíséretében hangzott el, *Kiss Erika gyógypedagógiai tanár* tolmácsolásában (Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ, Budapest). A látássérültek korai fejlesztését bemutató film remek felvételei betekintést nyújtottak a szakem-

berek munkájába, a gyermek–gyógypedagógus–szülő kapcsolatába, meggyőzően bizonyítva a szülők és a gyógypedagógusok közös munkájának szükségességét, a látássérült kisgyermek „játzsva”-fejlesztésének nehéz szakmai útját. Bár a szakosztály tagjai számára nem szükséges a korai fejlesztés hatékonyságát bizonyítani, a film mégis élvezetes, üdítő pillanatokat szerzett, és számos új eljárással ismertette meg a hallgatóságot.

A vak tanulók logopédiai ellátásáról és a gyógypedagógus-logopédusok kezdeményezéséről hallhattunk a negyedik előadásban *Szűcsné Göblyös Erika és Pál Zsuzsanna tanároktól* (Vakok Óvodája, Általános Iskolája, Módszertani Intézménye, Speciális Szakiskolája, Diákotthona és Gyermekotthona, Budapest). A számadatok tükrében képet nyertünk a gyakori beszédhibákról, a kezelés lehetőségeiről. Izgalmas és újszerű kezdeményezésként hallottunk az intézményi logopédiai munkaközösség létrehozásáról – különösen arról, hogy szeretnének kapcsolatot kiépíteni a többi látássérültek intézményei logopédusaival. A jövő az új munkaközösség tagjainak „kezeben” van, kívánjuk, hogy az együttműködés jöjjön létre.

A Vakok Batthyány László Római Katolikus Gyermekotthona, Óvoda, Általános Iskola (Budapest) igazgatója, *Fehér Anna gyógypedagógiai tanár* a család szerepéről tartott előadást. Intézményében a gyermekek 25%-a gyermekvédelmi ellátásban részesül, ez jelentősen meghatározza a gyógypedagógiai gondozást. Konkrét esetet bemutatva vázolta fel a gyermeki jogok háttérbe szorulását – a szülők közötti viták nyomán pszichiátriai kezelésre szoruló kisgyermek nehéz sorsát. Fontosnak tartja, hogy a szülők lelki és szellemi segítséget kapjanak a gyermeknevelésben, és kiemelten fontosnak a többnyire negatív példákat bemutató hírközlő média pozitív irányú befolyását.

Lőrincz Etel igazgató (Látássérült Fiatalok Rehabilitációs Speciális Szakiskolája és Szakiskola, Pécs) igen szép, míves kézműves tárgyakkal illusztrált előadása az intézmény OKJ szakmai képzését mutatta be. A szakiskola szőnyegszövés, kerámia, bőrtárgy-készítés, kosárfonás, takács, gyógynövény-ismerő-termelő és számítógép-kezelői oktatást biztosít tanulói számára. Az előadás során vetített képek is meggyőzően bizonyították az intézményben folyó szakképzés kidolgozottságát, szervezettségét.

Prónay Beáta docens, tanszékvezető (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Látássérültek Pedagógiája Tanszék, Budapest) rendkívül érdekesítő, egyéni véleményt is tükröző előadást tartott a gyógypedagógusok képzésének jövőjéről a Bolognai-folyamat tükrében. Ismertette a képzés megváltoztatásának elkerülhetetlenségét, a várható képzési szinteket, a képzés felépítését a kreditek tükrében, az elkészült „gyógypedagógus alapszak” tervét, az elérendő célokat. A kiváló előadás ugyan nem nyugtatta meg a gyógypedagógia jelenlévő képviselőit, de segítette a vázolt folyamat megértését és elfogadását.

Az utolsó előadást *Gadó Márta docens* (ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Látássérültek Pedagógiája Tanszék, Budapest) tartotta a látás agyi feldolgozásának zavarairól. Az előadás számos új szakmai ismeretet tartalmazott: a változó gyógypedagógiai fogalmak, azok tartalma, a diagnózis felállításának kérdései. Részletesen bemutatta a centrális látássérülés tüneteit, a társuló neurológiai sérüléseket, a kóroki hátteret. A számos újdonságot tartalmazó előadást videofelvételek támasztották alá.

A tervtől eltérően sajnos nem jutott idő a Gyengénlátók Általános Iskolája, Módszertani Intézménye és Diákotthona (Budapest) videofilmjének megtekintésére, mely a „Láthatóbbá tett világ – A technika a látássérültek szolgálatában” címmel 2004-ben készült.

A szakmai tanácskozás rendkívül hasznos volt, a légkör baráti és egyben szakmai. Javaslatokat idő hiányában nem tudtunk megfogalmazni.

Külön köszöntjük a XXXIII. Konferencia szervezőit, megköszönve a kiváló programokat és körülményeket!

Helesfai Katalin, Jankó-Brezovay Pálné

Hallásfogyatékoság-ügyi Szakosztály **– Salgótarján, 2005. június 24. –**

A hallássérültek tanintézményeinek nyitása a komplex gyógypedagógiai szolgáltatások irányába

Szakosztályunk több mint 50 résztvevő előtt tartotta tudományos tanácskozását.

Dr. Farkas Miklós szakosztályvezető, üléselnök, a tanácskozás megnyitása előtt a következő bejelentést tette:

„Bejelentem, hogy 1983-óta végzett szakosztályvezetői megbízásomat újabb ciklusra nem kívánom meghosszabbítani. Köszönöm minden iskola-igazgatónak és kollégának a bizalmat és a mindig segítő szakmai és baráti együttműködést. A Hallásfogyatékoság-ügyi szakosztály új vezetőjének – a HIOE-vel közösen - Bujdosóné Arató Adrienn, a Dr. Török Béla Nagyothallók Általános Iskolája igazgatóhelyettesét javasoljuk, aki az elmúlt évtizedekben jó kapcsolatot alakított ki a diszfáziás, magatartászavaros és az értelmileg akadályozott hallássérült tanulókkal foglalkozó kollégákkal és a feladatot szívesen vállalja. A MAGYE megújuló elnökségébe továbbra is Mihalovics Jenő, Tóth Egon és Dr. Sári Jánosné igazgató kollégákat jelöljük.” A szakosztályülés résztvevői a bejelentést és a javaslatokat nagy többséggel elfogadták és támogatták.

A szakosztály-ülésen 4 előadás és 9 beszámoló hangzott el. Az előadásokat a hallássérültek nevelésének-oktatásának jövőképét meghatározó élénk vita követte.

Ljubimov Mihail Lyvovics, a Moszkva nyugati körzetét ellátó Rehabilitációs Központ igazgatója: *A siket gyermekek ellátása Moszkva nyugati körzetében* című előadásában ismertette az intézményben folyó munkát. A Rehabilitációs Központban beszédhibás, hallássérült és pszichés fejlődésben elmaradt gyermekek komplex diagnosztikai vizsgálatát, és fejlesztését végzik. 30 szakember évente 1000 sérültet lát el.

A tanácskozás három vitaindító előadással folytatódott:

Mihalovics Jenő a kaposvári Duráczky József Pedagógiai Módszertani Központ igazgatója, a HIOE elnöke, „Az utazótanári munkakör jogi, pénzügyi és szervezési kérdései és problémái” című előadásában a következőket mondta: Az a kérdésfeltevés, hogy a hallássérült gyermekek számára az integrált vagy a szegregált oktatás az eredményesebb, nem jó kérdés. Helyes válasz csak arra a kérdésre adható, hogy „melyik szolgálja jobban az adott gyermekek vagy az adott gyermek fejlődését.” A jelenlegi normatív támogatási rendszert az a vád éri, hogy a fogyatékosok ellátásában dupla finanszírozás történik. Az iskola (óvoda) emelt normatív támogatást kap, ugyanakkor a regionális pedagógiai szakszolgálat utazó hálózatot működtet. A HIOE javaslata: „Az ellátott sajátos nevelési igényű gyermek normatív támogatását a tényleges feladatot ellátó utazótanári központ kapja meg. A gyermek után kapott összeget, szoros elszámolással, kizárólag az ellátott gyermek ellátására lehet és kell fordítani.” A jelenlegi normatív támogatásból egy-egy osztályba integrált 2-3 hallássérült gyermek utazótanári ellátása fenntartható, de az ideális, az ún. „kéttanítós modell” (párhuzamosan tanító és gyógypedagógus egy osztályban) a normatív támogatásból nem finanszírozható.

Mihalovics szerint nem rendezett az utazótanár kompetenciája, feladatköre és munkaideje. Az utazótanári feladatok teljeskörű ellátáshoz a jelenlegi gyakorlatban a következő ismeretek szükségesek: -1. Gépkocsivezetés; -2. A jogszabályok ismerete (közoktatás, gyermekvédelem, egészségügyi ellátás, közoktatási intézmények működése, gyermekorvosi–audiológiai szakellátás, hallókészülékek, adóvevők, egyéb eszközök egészségügyi finanszírozása stb.); -3. Személyes kapcsolat tartása a szülővel, a jegyzővel, a védőnővel; -4. Az általános iskolai tanítás módszereinek ismerete; -5. A csecsemőgondozás és a korai fejlesztés feladatainak és módszereinek ismerete; -6. A súlyos fokban hallássérültek beszéd-hallásfejlesztésének elmélete és gyakorlata. A felsorolt ismereteket a terapeuta szakos képzés során kell oktatni (megszervezve s jogosítvány kedvezményes megszerzésének lehetőségét is!). Át kell gondolni a képzésben a tanár és a terapeuta szakok szétválasztásának jelenlegi gyakorlatát, mivel a regionális ellátásban mindkét szakismeretre egyaránt szükség lesz a hallássérültek ellátásában.

Az utazótanári munkakör finanszírozása nem rendezett. Pl.: Jár-e számukra gyermekvédelmi pótlék? Hogyan kell elszámolni a heti kötelező órán túli vidéki

kiszállás idejét és költségeit, mi számít be a heti kötelező óraszámába? Van-e az utazótanárnak a korai fejlesztésbe vont gyermekekkel kapcsolatosan törvényes szakértői joga? Hiányzik a regionális ellátáshoz használt szolgálati gépkocsi fenntartásának, üzemanyag-fogyasztásának, amortizációs értékcsökkenésének költségvetési normatívája stb. A törvényi szabályozására közösen kell szakmai javaslatokat tennünk!

A Kaposvári Pedagógiai Módszertani Központban az elmúlt években több mint 1,5 milliárd forintértékű bővítés folyt. A teljeskörű gyógypedagógiai szolgáltatás feltételei az év végéig teljesen megvalósulnak. Az új épületszárny és a régi épület teljes felújítása után intézményünkben működik a régiót ellátó pedagógiai és utazótanári szakszolgálat és szakmai szolgáltató központ, a korai fejlesztésben résztvevő gyermekek és szülei elhelyezését is lehetővé tevő tanácsadó részleg, logopédiai, konduktív-pedagógiai szolgálat, fizioterápiás egység. A Megyei Szakértői Bizottság és Nevelési Tanácsadó is itt kap helyet. Nagy várakozással tekintünk a 2005 szeptemberétől induló Gyógypedagógiai Módszertani Intézetünk munkájának várható eredményeire.

Bombolya Mónika Szakértői Bizottság-vezető: A Hallássérültek Országos Szakértői Bizottsága feladata és lehetősége az integrált oktatás szakmai és finanszírozási támogatásában című előadásában összefoglalta az utazótanári munkakörhöz kapcsolódó feladatokat, amelyek jelentős részéről a jogszabályok nem rendelkeznek. Különösen rendezetlen az óvodákban és az általános iskolákban integráltan oktatott gyermekekkel kapcsolatban az utazótanár rehabilitációs feladatainak meghatározása, munkaköri leírása és heti munkaideje. Pl.: – A pedagógusával vagy szülővel való megbeszélés ideje. – Az egyéni fejlesztés helye és ideje. – Kivihető-e a gyermek az órarendi tanítási óráról? – Heti hány órában végezzen konzultációt, szaktanácsadást a szülők, tanítók számára a speciális fejlesztő foglalkozások módszereiről? – stb.. A rendezést az is indokolja, hogy jelenleg a hallássérült gyermekek és tanulók 43%-a jár speciális óvodába és iskolába, 57%-uk viszont már integrált nevelésben-oktatásban vesz részt

Országos probléma, hogy az emelt normatív támogatást nem közvetlenül az iskola, hanem a fenntartó kapja, amely belátása szerint osztja szét a többlettámogatást. A jelenlegi pénzügyi nehézségek miatt ez az összeg gyakran nem jut el a sajátos nevelési igényű gyermekeket fejlesztő intézményhez. Az előadó javaslata szerint az emelt normatív támogatás összegével közvetlenül a feladatot ellátó iskolának vagy a pedagógiai szakszolgálatnak kell rendelkeznie, s az kizárólag az adott gyermek fejlesztésére használható, szoros pénzügyi elszámolással.

Bujdosóné Arató Adrienn, és *Farkasné Kovács Beáta* a budapesti Dr. Török Béla Nagyothallók Általános Iskolája tagozatvezető igazgató-helyettesei „A tanulásban akadályozott és halmozottan sérült hallássérültek oktatásának helyzete, az intézetek közötti módszertani együttműködés szükségessége” címmel tartott előadásukban összefoglalták a más fogyatékkal együtt járó hallássérült tanulók oktatásának helyzetét. Bemutatták az iskola tanulóinak jellemzőit.

Az adatok azt mutatják a csatlakozó fogyatékos, a hallásvesztés mértéke és az IQ értéke alapján, hogy a tanulók összetétele igen heterogén képet mutat (2005-ben ez az érték 43 és 65 IQ határértékek között szóródott). Az ilyen összetételű osztályokban már nem alkalmazhatók az egy évfolyamra kidolgozott tantervek, náluk elsősorban az egyéni vagy kiscsoportos differenciált módszerek alkalmazása szükséges. Mivel országosan növekszik az egyéni fejlesztést igénylő, halmozottan fogyatékos hallássérült tanulók száma, szükség van az intézmények módszertani együttműködésére. Szünet után *Mihalovics Jenő* igazgató vette át az üléselnöki tiszteletet. A tanácskozás az intézményvezetők helyzetelemzésével és intézményük terveinek bemutatásával folytatódott.

Szőllősiné Sípó Virág a budapesti Dr. Török Béla Nagyóhallók Általános Iskolája igazgatója arról számolt be, hogy a régi igazgatói lakás átalakításával lehetőségek nyíltak a pedagógiai szakszolgálati feladatokat és egy korszerű audiológiai szolgáltatásokat ellátó Módszertani Intézet kialakítására. A jövőben magas szakmai színvonalon látják el az intézmény tanulóinak teljeskörű audiológiai ellátását. Bővülő utazótanári hálózatukkal végzik a korai gondozást és tanácsadást, a fővárosi óvodákban és iskolákban integrált gyermekek és tanulók fejlesztését. Fővárosi beruházással megújult a speciális szakiskolai tagozatuk épülete. A következő években bővíteni kívánják a választható szakmák számát.

Tóth Egon a Budapesti Hallássérültek Tanintézetének igazgatója is az intézmény fejlesztéséről adott tájékoztatást. Bővítik a speciális szakiskolai és a szakmunkásképzést új szakmák oktatásával. Tapasztalatuk szerint az integráló intézményekből az ott tanulók egy része kiszorul, lemarad. Ezek számára az intézményükben biztosítják a speciális képzés lehetőségét. Az iskola új elnevezése: Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény. Az integráltan tanuló hallássérült középiskolások segítségét két utazótanár végzi. A végzett hallássérült fiatalok számára szakmaoktatást és továbbképzést biztosítanak, tervezik az utógondozást és a felnőttképzést. Ehhez partneri kapcsolatot keresnek civil szervezetekkel, munkaügyi központokkal. Az elmúlt években ehhez az iskola tetőterében alakítottak ki több tantermet és szolgáltató helyiséget.

Pásku Tibor a Hallássérültek Debreceni Tanintézetének igazgatója elmondta, hogy az 1903-ban kizárólag siketek oktatására létrehozott intézetben ma már a tanulók 2/3 része nagyóhalló. Debrecenben az óvodai oktatás, a korai fejlesztés megelőzte az oktatási törvényben előírt szolgáltatásokat. 1994-től az intézmény nevében is megjelent a Pedagógiai Szakszolgálat. Kezdetben főleg korai nevelés, napjainkban az integráltan tanuló hallássérült gyermekek és tanulók pedagógiai segítése a fő feladatuk. Újabb törekvésük a pedagógiai szakmai szolgáltatás megvalósítása. A hallássérült tanulók száma a régebbi 150-160-ról mára 100-120 főre csökkent, ezen belül a halmozottan fogyatékos hallássérült tanulók aránya nőtt. A felszabaduló tanári állásokat átszervezik a pedagógiai szakszolgálatba. Jövő terveikben szerepel az egységes gyógypedagógiai módszertani intézmény

történő átalakulás. Ehhez pályáznak az intézmény bővítésére, amely megfelelő feltételeket tud biztosítani a tervezett új feladatok ellátásához

Mlinkó Erzsébet igazgató arról számolt be, hogy az egri Hallássérültek Mlinkó István Tanintézetében a tanuló-létszáma 1992-től nem csökkent, átlag 100-120 gyermeket oktatnak. Náluk is nő a hallássérüléshez társuló egyéb fogyatékoságú tanulók száma. A jövőben Egerben is lassú létszámcsökkenés várható. Az intézmény az elmúlt évben költségvetési pályázatos forrásból megújult és jelentősen bővült. Egy éve hivatalosan is megindult a Pedagógiai Szakszolgálat. Az integrációt segítő pedagógiai feladat-bővítést a fenntartó önkormányzat is támogatja. Szoros szakmai együttműködést alakítanak ki a gyermekorvosokkal, az audiológiai centrumokkal, a hallássérülteket integráltan oktató általános iskolákkal. A következő tanévben 12 hallássérült gyermek integrált oktatását segítik. Ha a tárgyi és a szakmai feltételek kialakulnak, módszertani intézményként látják el a régióban a hallássérültek oktatásával, nevelésével kapcsolatos szolgáltatásokat.

Fazekas Ferencné a soproni Hallássérültek Tóth Antal Tanintézete igazgatója is a pedagógiai szolgáltatások bővítéséről számolt be. Elnevezésükben is változást terveznek: Tóth Antal Egységes Gyógypedagógiai Intézetként kívánnak működni. Terveik között szerepel a beszédjavító általános iskolai tagozat 8. osztályig való bővítése; önálló audiológiai vizsgáló kialakítása; 15 millió forint felújítási keretből többfunkciós sportpálya építése. Befejezik az elavult ablakok cseréjét. A Soproni Egyetem szociálismunkás képzésében gyakorlati terep biztosításával vesznek részt.

Nusserné Mendler Erzsébet a hallássérültek szegedi Klúg Péter Tanintézete igazgatója egy impozáns épületbővítési, felújítási építészeti látványtervet mutatott be, amely az intézménybővítési pályázathoz készült. Ha a fenntartó önkormányzat támogatásával sikerül a pályázott összeg elnyerése, akkor a következő években a szegedi intézményben is jelentősen bővíthet a korai nevelés, a cochleáris implantációt követő hallás-beszéd rehabilitáció és más szakmai szolgáltatás lehetősége.

Mikesy György a váci Cházár András Intézet igazgatója a következő tájékoztatást adta: Hat évvel ezelőtt a 200 éves intézményt a bezárás fenyegette. Azóta ez a veszély megszűnt, s Vác Pest megye északi régiójának komplex gyógypedagógiai szolgáltató központja lett. Ma már nemcsak a hallássérültek, hanem más fogyatékos gyermekek ellátása is alapfeladatuk. A jövőben a szakképzést kívánják bővíteni. Átjárhatóvá teszik az oktatást a speciális szakiskola és a szakmunkásképzés között. Az intézményben a hallássérültek száma csökkent, ugyanakkor nőtt a korai fejlesztésben részesülő és az integrált oktatásban segített tanulók száma. Az elmúlt évben 850 millió forint címzett állami támogatásból új sportcentrum (tornaterem) és új kollégium épült, energiatakarékos központi fűtést vezettek be, az óvoda tárgyi feltételeit is javították. A 200 éves váci intézmény megújult tárgyi és szakmai lehetőségekkel kezdi meg működésének harmadik évszázadát.

Kovalinszky Pálné a váci Simon Antal Beszéd- és Hallássérültek Tanintézetének igazgatója rövid tájékoztatást adott az intézmény történetéről, szakmai feladatainak folyamatos megváltozásáról. Az iskola fő feladata ma már a beszédfigyatekos tanulók általános iskolai nevelése, oktatása, valamint Pest megye északi régiójának logopédiai ellátása. Várható, hogy néhány év múlva a hallássérült gyermekek, tanulók ellátása megszűnik az intézményben. Addig azonban maga és tantestülete tartani kívánja a szakmai kapcsolatot a hallássérültek iskoláival.

Az ülés résztvevői úgy ítélték meg, hogy a javuló tárgyi feltételek és a pedagógiai szolgáltatásokkal bővülő új, komplex gyógypedagógiai feladatok egységes szakmai feladatként jelentkeznek valamennyi intézményben. A Hallásfigyatekosság-ügyi szakosztály javasolja, hogy a következő tanévben a hallássérülteket oktató iskolák együtt alakítsák ki az új feladatokhoz kapcsolódó szakmai állásfoglalásukat, javaslataikat.

Dr. Farkas Miklós

Mozgásfigyatekosság-ügyi Szakosztály **– Salgótarján, 2005. június 24. –**

A MAGYE idei konferenciájának témáját a gyógypedagógus képzés átalakítása, az új felsőoktatási törvény szellemében kialakítandó ún. Bolognai-folyamat megvalósításához kapcsolódó feladatok adták. Szakosztályunk a szomatopedagógus-képzés új struktúrájának, tartalmának előkészítéséhez *a súlyosan és halmozottan mozgáskorlátozott gyermekek* szomatopedagógiai ellátásának különböző kérdéseiről érkezett. Ennek szellemében alakítottuk a szakosztály ülésen elhangzott referátumokat, és a szakosztályülés második felében a *Márkus Eszter* által vezetett kerek-asztal beszélgetést.

A program ünnepi eseménnyel kezdődött. *Dombainé Esztergomi Anna* a Zsótér Pál Alapítvány nevében „Zsótér Pál emlékéremet” adományozott *Hohendorf Csilla* gyógypedagógus kolleganőnek. *Hohendorf Csilla* hozta létre a mindenki által csak „Ráby”-nak nevezett intézményt (a mai Csillagház néven ismert részét a budapesti Mozgásjavító Általános Iskolának) és indította el főiskolai kutatás keretében a súlyosan és halmozottan mozgáskorlátozott gyermekek gyógypedagógia nevelését iskolai keretek között. Az utódok ezt az iskolateremtő tevékenységet köszönték meg az emlékéremmel.

A szakosztályülés első részében *Hohendorf Csilla*, Németországban élő és dolgozó gyógypedagógus kolleganő tartott referátumot a súlyosan és halmozottan sérült gyermekek ellátásának tantervéről, tájékoztatást adott e gyermekek iskolarendszerű oktatásának koncepciójáról, részleteket mutatva be a fejlesztendő

képességek „tantárgyi” elnevezése mögötti tartalmakról. *Hohendorf Csilla* a tanterv és irányelvek megfogalmazásán túl azt az új megoldást is bemutatta, ahogyan iskola-rendszerű képzés keretében lehet megoldani a legsúlyosabban és halmozottan sérült mozgáskorlátozott gyermekek nevelését-oktatását. A tanterv az értelmileg akadályozott népesség legsúlyosabb eseteire vonatkozott a Rheinland-Pfalz tartomány szakemberei által kidolgozott program alapján. A tanterv teljes ismertetése az egyórás referátum ellenére sem volt lehetséges, mégis sok hasznos útmutatást adott, bebizonyítva, hogyan lehetséges tantervben megfogalmazni az iskolarendszerű fejlesztő-gondoskodást.

Dombainé Esztergomi Anna, a Mozgásjavító Általános Iskola Csillagház intézményének tagozatvezetője nyolc különböző gyógypedagógiai intézmény körében szervezett intézményközi együttműködésről tartott beszámolót. Ennek keretében a testi-, érzékszervi-, a súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulókat nevelő-oktató intézmények cserélték ki tapasztalataikat, és foglalmazták meg a gyógypedagógia új feladatait. Ez a beszámoló is a súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók helyzetének tisztázását, a gyógypedagógia és a gyógypedagógusképzés iránt támasztott új igények megfogalmazását segítette. Előadásában ismertette a súlyosan és halmozottan fogyatékos tanulók iskolarendszerű oktatásának rendszerét a Csillagházban, kiemelten foglalkozott az un. terápiás-fejlesztő csoport munkájával, valamint a fejlesztési területek szerinti belső tartalmakkal.

Az egészségügyet *Ginczeri Patricia* és *Márton Zsuzsanna* előadása képviselte azáltal, hogy bemutatták a kerekesszék használat-tanításának módszertanát a súlyosan gerincvelő sérültek rehabilitációjában. A kerekesszék használat-megtanítása-begyakorlása a mozgáskorlátozott személyek ellátásában mindenhol megjelenik. Így a szomatopedagógus képzésben jól hasznosítható, összegző gyakorlati munkát láttunk.

A szakosztályülés második felében – a hagyományokhoz híven – a „*Fiatalok Fóruma*” keretében két újdiplomás szomatopedagógia szakos kolleganőt hívtunk meg szakdolgozati témájukról, kutatásaikról beszámolni. *Csepregi Anna* szakdolgozatának azokat az adatait emelte ki, amelyek a súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermekek ellátásából a gyakorlati munka, a napirend kapcsán mindig és mindenhol problémát jelenthetnek. A számszerű adatokkal és jól áttekinthető, grafikonokkal ábrázolt felmérés és annak eredményei a fejlesztő gondozó nappali munka sarkpontjaira hívta fel figyelmünket.

Papp Mária a fejlesztő gondozás részleteivel foglalkozott, kiemelten is a mindennapos tevékenyegre nevelést és annak részfeladatait ismertette a súlyosan és halmozottan fogyatékos gyermekeknél.

Mindkét fiatal előadó jó szakmai felkészültségről, előadói készségről tett tanúságot. Köszönjük előadásukat és kívánjuk, hogy hasonló felkészültségről, szakmai tudatosságról tegyenek bizonyosságot gyakorló szomatopedagógus munkájuk során is.

Kerek-asztal megbeszélésen *Márkus Eszter* moderátor foglalta össze a plenáris ülésen e témában elhangzott beszámolóiban, valamint a szakosztályülés keretében megfogalmazottakat. Az elhangzott kérdések és válaszok alapján a leg-súlyosabban és halmozottan fogyatékos személyek gyógypedagógiai megsegíté-sének jövőbeli feladatait a következőkben foglalta össze:

- Az integráció elve a gyógypedagógiai ellátás keretén belül is fontos. A fogyatékos, akadályozott gyermekek, fiatalok és felnőttek ellátása „szakmaközi” ismereteket kíván, és a speciális ellátás keretében a halmozottan fogyatékos személyek integratív gyógypedagógiai megsegítésére kell a hangsúlyt helyezni.
- Minthogy a súlyosan és halmozottan fogyatékos személyek gyógypedagógiai nevelése szakmaközi ismereteket kíván, erre a jövő gyógypedagógus képzésében nagyobb hangsúlyt szükséges fektetni. A fejlesztő iskolák megjelenése jelenleg még csak gondolat, de a jövőben valóság lesz és erre a gyógypedagógusokat fel kell készíteni.
- Ennek érdekében javasolt lenne a képzésben a szakterületek együttműködésének fokozása.
- Jó lenne a MAGYE OSZK keretében közös témák meghirdetése, a gyógypedagógiai megsegítési mód szerinti szakosztályközi szekciók meghirdetése.
- Javasolt lenne annak elősegítése, hogy a fogyatékos, akadályozott személyek ellátása ne a szintér szerinti kvóta szerint, hanem az adott személy speciális szükséglete alapján történjék. Ehhez a MAGYE mint szakmai szervezet a megfelelő fórumokon tegyen javaslatot.

Benczúr Miklósné dr. – Márkus Eszter

Logopédiai Szakosztály **– Salgótarján, 2005. június 24. –**

A Logopédiai Szakosztály népes számú résztvevő körében tartotta szakosztályi ülését, eltekintve attól, hogy a logopédusok egy része a MAGYE ez évi konferenciáját megelőző héten a Magyar Fonetikai Foniátriai és Logopédiai Társaság kőszegi kongresszusán vett részt. Az ország két ellentétes pólusán más-más szakembercsoportok vettek részt a szakmai vitákban. A Logopédiai Szakosztály a „Beszédféjlődési zavarok – Helyzetkép, álláspontok, eredmények, tennivalók” kerettémával kapcsolódott a konferencia programjához. A vitaindító előadást „Beszédféjlődési zavar kezdetei és folytatása – Terminológia, kritériumfeltételek, nyomonkövetés, sajátos nevelési igény” címmel *Gereben Ferencné* tartotta. Előadásának bevezetőjében utalt a kőszegi konferencián lezajlott terminológia-vitára, amely az egységes logopédiai és foniátriai nomenklatura kérdéseit

tárgyalta. Ebbe a terminologia@barczi.elte.hu e-mail címen lehet szeptembertől bekapcsolódni a beszédfigyatelenség, a diszlexia és a beszédfejlődési zavar terminológiájának megvitatása, egységes álláspontok kialakítása céljából. (Az eredményeket a következő konferencián ismertetni fogják.) Felvetette a korai logopédiai ellátás több fontos kérdését. A terminológia szempontjából követendőnek tartotta a német Beszédpedagógiai Társaság szakmai álláspontját, miszerint azoknak a gyermekeknek az esetében, akik két éves korukig nem birtokolják az első ötven szót, az első ötven jelentéssel bíró közlésegyeséget, a „beszédfejlődési zavar” diagnosztikus kategóriát alkalmazzák. Ezt követte logopédiai óvodából kilépő 8-16 éves korú gyermekek nyomon követő vizsgálatának ismertetése, különös tekintettel arra a jelenségre, hogy e gyermekek többségének sajátos nevelési igénye a magasabb iskolás korban a verbális típusú tanulási zavarok különböző megjelenési formái, s az ezekhez társuló viselkedészavarok miatt fogalmazódik meg. Az elmondottakhoz jól kapcsolódott *Lőrincz József* „*Kisiskolások olvasási hibái*” címmel tartott, igen sok újszerű ismeretet tartalmazó előadása, amely nyomatékosította, hogy a diszlexia diagnosztizálása, az olvasási teljesítmény javítása csak alapos, elemző, a teljesítmény háttérben meghúzódó képességzavarok feltárásával lehetséges. Az elhangzottakhoz a frissen diplomázott négy legfiatalabb logopédus beszámolója kapcsolódott. *Jasper Ágnes* „*Az auditív és vizuális percepció szerepe a diszlexia jelenségének kialakulásában*”, valamint *Hódsági Júlia* „*A fonológiai differenciálás új vizsgálati módszere diszlexiás gyermekeknél*” című előadásukban a sokat vitatott olvasási zavar új szemléleti és gyakorlati diagnosztikai kérdéseit mutatták be kutatási eredmények alapján. *Szabó Olga* „*Szótalálási nehézségek vizsgálata dadogóknál*” című előadása felhívta a figyelmet arra, hogy a dadogás jelenségének terápiás megközelítése nem nélkülözheti annak figyelembevételét, hogy a háttérben a verbális tanulási folyamatok gyengesége húzódik meg. *Somogyi Tímea* egy új technikát ismertetett. Az „*Automatikus beszédfelismerő rendszerek alkalmazása a beszéd érthetőségének objektív megítélésére*” a jövő logopédiai technikái, a számítógépes diagnosztika felé nyújtott kitekintést, elősegítve a tiszta, pontos hangképzés, egyes progrediáló orvosi kórképek állapotromlásának megítélését.

A szakosztályi ülést *Serfőzőné Deák Katalin* előadásában a *Nógrád megyei logopédiai ellátás* bemutatása zárta be, amely modellértékűnek tekinthető más helyi szolgáltatási rendszerek számára. Ezt követően került sor a hozzászólásokra, szakmai vitára. A hozzászólók többek között a logopédiai ellátás romló helyzetére, az integráció veszélyeire is felhívták a figyelmet, amely aggasztó országos jelenség az ellátást igénylők számának növekedése mellett.

Gereben Ferencné dr.

Autizmus Szakosztály – Salgótarján, 2005. június 24. –

A szakosztály munkájában az elmúlt évek hagyományainak megfelelően szülők és szakemberek egyaránt résztvettek. Az ülés kezdetén bemutatkozott a vendéglátó város speciális autista csoportja, mely az elsők között alakult Magyarországon. Ezt követően a plenáris ülésen elhangzott előadások, információk összefoglaló ismertetésére került sor. A területen dolgozó kollégák számára különösen örömteliek voltak a képzési kötelezettekhez vonatkozó jó hírek, mivel számos autizmussal élő gyermek tartozik e csoporthoz.

A Gyöngyösi Autista Segítő Központ munkájáról *Szenek Mónika* gyógypedagógus, iskolaigazgató számolt be, különös tekintettel az ott működő általános iskolára. Az iskola jelenleg 25 gyermeket lát el. A tanulók zömmel gyermekotthoni ellátásban is részesülnek, így a családok komplex szolgáltatást vehetnek igénybe. A dinamikusan fejlődő ASK az autizmussal élő emberek teljes életútjára igyekszik korszerű ellátási formákat kialakítani. Az előadást gazdag képanyag tette emlékeztetővé.

Az ülésen a program a Vadaskert Szakambulancia munkatársainak színvonalas előadásaival, hozzászólásaival bővült. *Prekop Csilla* gyógypedagógus rövid áttekintést nyújtott a Vadaskertben folyó, autizmussal kapcsolatos szerteágazó diagnosztikus, terápiás és kutató munkáról. *Lázár Alpár* pszichológus röviden beszámolt arról a folyamatban lévő kognitív idegtudományi kutatásról, mely több partner (Simmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézete, OPNI, Autizmus Alapítvány Gyermek-és Ifjúságpszichiátriai Ambulanciája) közreműködésével folyik a Vadaskertben. A kutatás során autizmussal élő személyek alvás közbeni agyműködését vizsgálják.

Dr. Bíró Andrea gyermekpszichiáter előadása két fontos témát érintett: az autizmus genetikai háttere, valamint farmakoterápiás lehetőségek a másodlagos tünetek kezelésében.

Az előzetesen tervezett programtól eltérően *Dr. Balázs Anna* előadása elmaradt, de az egyes oltások (pl. MMR) és az autizmus kialakulásának összefüggését cáfoló cikkek elérhetőségét, valamint a gyógyulást ígérő módszerekkel kapcsolatos alapvetően fontos információkat ismertettük.

Őszi Tamásné gyógypedagógus az Európa Tanács autizmus-ügyi albizottságának III. üléséről számolt be, melynek munkájában az ICsSzEM megbízásából vett részt. Az albizottság a következő célokat valósítja meg 2006-ig:

- Információcsera a tagországok között az autizmus definíciójáról, statisztikai adatok gyűjtése (pl. gyakorisági adatok az egyes tagországokban).
- Az autizmussal élő gyermekek számára nyújtott szolgáltatások áttekintése, különös tekintettel az oktatási rendszerre.

- Tapasztalatok cseréje az egyes tagországok között koherens, nemzeti szintű autizmus politika megvalósításáról.
- Jó gyakorlatok gyűjtése.
- Ajánlások kimunkálása a kormányok számára az autizmussal élő gyermekek oktatása és integrációja területén.

Az ülés végén a résztvevők az Autizmus Szakmai Egyesület által megfogalmazott szakmai állásfoglalás első változatát vitatták meg. Az állásfoglalás célja, hogy felhívja a figyelmet a jó értelmi és nyelvi képességekkel rendelkező autizmussal élő gyermekek helyzetére a közoktatásban. A vita eredményeként a következő javaslat fogalmazódott meg: *a HEFOP program keretében kapjon prioritást az autizmussal élő gyermekek diagnosztikus és elhelyezési protokolljának kidolgozása. Az állásfoglalás átdolgozott változatát az érintettek várhatóan 2005. őszén kapják kézhez.*

Őszi Tamásné

Pszichopedagógia Szakosztály

– Salgótarján, 2005. június 24. –

A szakosztályi ülést az elmúlt évek gyakorlata szerint nagy érdeklődés kísérte. Szinte állandó témahozó és előadó ezeken az alkalmakon *Hannuska Marianna*. A találkozó szakmaiságának személyes elmélyítése érdekében kísérletet tettünk egy műhelymunkára, aminek keretében a résztvevők saját személyiségükkel dolgozva életheték át a csoportmunka hatásait.

A szakosztályi ülésen résztvevő érdeklődők két programon vettek részt:

Meghallgatták *Hannuska Marianna*: A szülőkkel való kapcsolat néhány dilemmája a fejlesztő munkában című előadását, *Szarka Attila* felolvasásában.

Ezt követte egy szakmai konzultációs műhelybeszélgetés az agresszió és félelem, félelem és agresszió témában.

Hannuska Marianna előadásának felolvasását a résztvevők gyakran kommentálták saját élményeikkel és véleményükkel. Kétségtelenül rendhagyóra sikerült a téma interpretációja, hiszen a szerző előadói és szakmai személyiségét nem lehetett pótolni. A téma fő pontja a terápiás jellegű konzultáció; a konzultáció; a szülő-konzultáció; a gyermek-terápiát kísérő konzultáció; Eppel együttműködési javaslatai; valamint a kapcsolati analízis és a konzultáció különbözőségei voltak.

Megállapításra került, hogy a pszichopedagógiai megsegítés területére a gyermekeknek több mint a felét az iskola vagy az óvoda küldi, bár az önként jelentkezők száma is évről évre növekszik. A gyermekek tünetei súlyosságukat illetően

széles skálán mozognak, a környezet követelményeinek megfelelni nem képes gyermekektől a súlyos neurotikusig, esetleg pszichotikusig.

A szülővel való együttműködés jellege mind a gyermek, mind a szülő állapotától függ. Mindig az önként jelentkezőknél vannak a legjobb kilátások arra, hogy eredményes munkát végezhessünk.

Élénk reakciókat váltott ki a jelenlévőkből az előadás azon megállapítása, hogy a gyermek a szülővel való függésben és velük szoros érzelmi kapcsolatban él, ezért a szülőt kell ismernünk ahhoz, hogy a gyermeket megértsük.

Többen saját élményeikkel és tapasztalatukkal erősítették, igazolták az elhangzottakat és megállapították, hogy a szakmai beavatkozás elsődleges célja a gyermek megerősítése.

Ezek után jutottunk el a terápiás jellegű konzultáció fogalmáig, amit általában a szakirodalom megkülönböztet a terápia fogalmától, a folyamat mélységét és a téma-feldolgozás szintjét illetően.

Többen reflektáltak a Winnicott-féle terápiás konzultáció célmeghatározására, aminek a lényege az, képesek vagyunk-e annak a felismerésére, hogy „mi az a legkevesebb, amit tenni kell”.

A továbbiakban a szülő-konzultáció tartalmi ismertetésére került sor. A konzultációs órákon a szülők felismerésekről és ezek nyilvánvaló elhárításáról vagy tévedésekről számolhatnak be. Pontosításra került az a szakmai elv, hogy a terapeuta következetesen csak azokkal a megnyilatkozásokkal foglalkozik, amelyek a gyermek megkezdett terápiájának folyamatába illeszthetők. Végezetül pedig arról dilemmáztak a jelenlévők: annak eldöntése, hogy mikor szolgálja a szülő múltjának értelmezése a gyermek gyógyulását, olyan kérdés, ami megnyugtatóan talán sohasem zárható le.

A szakosztályi ülés második részében műhelymunka jelleggel terápiás értékű munkát végeztek a résztvevők agresszió-félelem, félelem-agresszió témakörben.

A terápiás jelleget a terem átrendezése is elősegítette, ugyanis körben helyeztük el a székeket. Volt résztvevő, akinek ez a munkaforma új volt, volt aki elmondta azt, hogy eddig nem tudta elképzelni magáról, hogy körben ülve beszélni tud saját érzéseiről. Volt, aki azt mondta, hogy csak egy- két percre jön be, az ülés végén jegyezte meg, hogy el is felejtette, közben hová akart még ellátogatni.

Aggresszió és félelem, jelenlévő fogalmai hétköznapijainknak és megjelennek munkánk során egyaránt. Saját érzéseikről beszélhettek a műhelymunka résztvevői. Milyen érzés félni és félelmet kelteni; milyen érzés agressziót elszedni és agresszívnek lenni; keletkeznek-e testi érzeteink és milyenek, amikor félnünk vagy félelmet keltünk, amikor agresszió ér bennünket, vagy amikor mi válunk agresszívvé?

Minden résztvevő szót kapott, mindenki meghallgatta a másikat és mindenki elmondhatta az érzését az ülés végén azzal kapcsolatban, hogy érzi magát most.

Öröm és megnyugvás volt valamennyi résztvevő érzése és véleménye a szakosztályi ülés végén.

Köszönöm minden résztvevőnek, hogy jelen volt, hogy megnyílt, hogy érzéseiről beszélt.

Szarka Attila

Iskolaegészségügyi Szakosztály – Salgótarján, 2005. június 24. –

A szakosztályülés elsősorban a korai fejlesztéssel foglalkozott. Az értelmileg akadályozottakon túl hallássérültek, autisták, súlyos akadályozott beszédhibások helyzetéről, a fejlesztés lehetőségeiről, a probléma új, szakszerűbb megközelítéséről hallottunk előadásokat. Az érdeklődés nagy volt, sok kérdés hangzott el, élénk vita alakult ki.

A program *Dr. Buday József* előadásával kezdődött. A Down szindróma kutatásának magyarországi történetéről. Érdekes volt látni, hogy a képzőművészetben, már a 13. századi ábrázolásokon, majd 1800-as években a flamand festményeken felismerhetőek voltak a Down szindróma külső tünetei. Napjainkig követte az elnevezés változását, ill a terápiás próbálkozásokat.

Czenéné Jakus Hajnalka – Klément Józsefné Helyzetkép a korai fejlesztésről Nyugat Nógrádban címmel a 2000 óta folyó munka eredményeit, nehézségeit ismertette meg a hallgatósággal.

Varga Gézáné a házigazda Salgótarján képviselőjében a saját tevékenységét a *Lakatos Katalin* által fémjelzett TSMT módszer eredményességét ismertette. A módszer és a pedagógus rendkívüli fejlesztő hatásáról szólt, az általa bemutatott, óvodáskorú gyerekeknél. „A korai fejlesztés rendszere egy intézményben” c. előadásában. Magáról a rendszerről – amely szakmai körökben még egyáltalában nem közismert – csak kevés szó esett.

Kós Istvánné „A korai gondozás helyzete Kelet Nógrádban” címmel mutatta be a Pásztón és környékén ellátottak helyzetét. Szólt az általános gondokról, arról, hogy a gyermekek jelentős számban csak 3 éves korukban kerülnek a rendszerbe, nincs korai fejlesztő státusz, az utazó tanárok az iskolai munkájukon túl látják el a feladatot.

Takács Lászlóné hatvani kolleganő „A korai fejlesztés rendszere Heves megyében. Team munka egy decentrumban” címmel szép példáját mutatta meg a különböző szakemberek együttműködésének.

Ébner Gyula a gyöngyösi autistákat újszerűen nevelő intézményt mutatta be „Autizmussal élő kisgyermek korai fejlesztésének lehetőségei egy integrált intézményben” című előadásában. Megismerhettük azt a bentlakásos intézményt,

ahol 3-18 éves autista gyermekek és fiatalok egyéni szükségleteinek figyelembe vételével team munkában folyik a mindennapi nevelés, a kommunikációs szükséglet serkentése a legfőbb cél érdekében. Az előadó hangsúlyozta, hogy ezen a területen hiányoznak a speciálisan képzett gyógypedagógus tanárok. Hallhattunk az intézmény jövőbeli terveiről, közöttük a Karácsond melletti építés alatt álló farmról is. Mindezekről bővebben az interneten az autizmus.lap.hu címen olvashatnak a téma iránt érdeklődők.

Gubányi Istvánné a váci hallássérültek korai gondozásáról adott korrekt helyzetképet „Hallássérültek korai fejlesztése és az integrált oktatás” címmel.

Tóth Anikó a budapesti Korai Fejlesztő Központ szakmai vezetője, az intézmény sokoldalú tevékenységét ismertette. A több mint egy évtizede működő intézményben ma már 56 különböző képzettségű szakember 160-180 gyerek ellátását végzi, több mint 400 vizsgálat mellett.

Az utolsó előadó *S. Pintye Mária* elméleti kérdésről osztotta meg véleményét a hallgatósággal. Előadásának címe: „Korai intervenció vagy korai fejlesztés?” volt. Az újszerű megközelítés a korai intervenció elnevezést tartja jobbnak, mely közbelépés, közvetítésként a gyerek teljes integrációját segíti a családban, szeretetteljes légkörben. Főleg az anya-gyerek kapcsolatra fókuszál. Ennek elengedhetetlen feltétele az előző állapot és a környezet ismerete. Így a segítség tartalma, a súlypont változik a mindennapi munkában - hangsúlyozta az előadó.

Kiss Tiborné – Dr. Buday József

A MAGYE Vezetőségválasztó Közgyűlésén (Salgótarján, 2005. június 25-én) megválasztott Elnökség tagjai

Balogh József	Dr. Hatos Gyula	Révay György
Benczúr Miklósné dr.	Herczog Tamás	Rosta Katalin
Dr. Bernolák Béláné	Hódi Mariann	Rózsáné Czigány Enikő
Dr. Buday József	Kamper Antal	Sum Ferenc
Bujdosóné Arató Adrienne	Kerekes Ferenc	Szarka Attila
Feketéné Gacsó Mária	Kiss Tiborné	Szemkeő Péter
Földes Tamás	Dr. Mesterházi Zsuzsa	Dr. Torda Ágnes
Gáll András	Mezeiné dr. Isépy Mária	Tóth Egon
Gereben Ferencné dr.	Mihalovics Jenő	Tölgyszéky Papp Gyuláné
Gordosné dr. Szabó Anna	Őszi Tamásné	Weisz Ildikó
	Dr. Patakyné Barkóczy Ildikó	

A MAGYE Titkársága

Elnök: Kamper Antal

Alelnök: Tóth Egon

Főtitkár: Mezeiné dr. Isépy Mária – 2005. december 31.

Rózsáné Czigány Enikő – 2006. január 1-től

Főtitkár helyettes: Mezeiné dr. Isépy Mária – 2006. január 1-től

Titkárok: Dr. Mesterházi Zsuzsa – a felsőoktatás és a nemzetközi ügyek felelőse

Révay György – a gazdasági ügyek felelőse

Tölgyszéky Papp Gyuláné – a közoktatás felelőse

GYOSZE főszerkesztő: Gordosné dr. Szabó Anna

Jegyzők: Hódi Mariann

Weisz Ildikó

Szakosztályvezetők:

Benczúr Miklósné dr. – Mozgásfogyatékoság-ügyi Szakosztály

Dr. Buday József – Iskolaegészségügyi Szakosztály

Bujdosóné Arató Adrienn – Hallásfogyatékoság-ügyi Szakosztály

Földes Tamás – Szociálisszervező Szakosztály

Gereben Ferencné dr. – Logopédiai Szakosztály

Dr. Hatos Gyula – Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Szakosztály

Hódi Mariann és Weisz Ildikó – Látásfogyatékoság-ügyi Szakosztály

Ószi Tamásné – Autizmus Szakosztály

Dr. Patakyné Barkóczy Ildikó – Kórházpedagógiai Szakosztály

Sum Ferenc – Tanulásban Akadályozottak Pedagógiája Szakosztály

Szarka Attila – Pszichopedagógiai Szakosztály

Tácsi László (1935–2005)

NYUGATI JELEN  Krónika 

Elhunyt Tácsi László

2005. szeptember 28-án elhunyt Tácsi László, a nagy tiszteletnek örvendő tanár és közéleti személyiség.

Temesváron született 1935. február 11-én. A Temesvári Magyar Vegyes Tanítóképzőben, majd a kolozsvári Bolyai Tudományegyetem Pedagógia-Lélektan Karán diplomázott. Oktató-nevelői pályáját a Temes megyei Zombolyán kezdte, ahonnan az akkori Temesvár rajon tanfelügyelői tisztségébe nevezték ki. Ebben a munkakörben volt szervezője és támogatója e vidék magyar nyelvű iskoláinak, részese az anyanyelvű oktatásért vívott küzdelemnek. Sok egykori iskolatárs, magyar pedagógus fordult hozzá bizalommal tanácsért, se-

gítségért a nehéz időkben, és Ő mindannyiszor melléjük állt. Számos iskolánk köszönheti létét Tácsi László gondos, diplomatikus közbenjárásának.

Később a Tanerők Háza igazgatójaként tevékenykedett, majd tudományos kutatói munkakörben dolgozott. 1990-től a Fogyatékos Személyek Megyei Felügyelőségének főfelügyelőjeként eredményesen kamatoztatta tudását, a társadalom rászorultjainak javát szolgálta. Innen ment nyugdíjba. Számos karitatív szervezet tagja volt, a temesvári Bartók Béla énekkar egyik lelkes szervezőjeként és dalosaként sokan ismerték, tisztelték, szerették.

LEGYEN ÁLDOTT AZ EMLÉKE!

Tácsi László az 1990-es években az erdélyi és magyarországi gyógypedagógiai szakmai kapcsolatok alakításából jelesül kivette részét. Többször volt a debreceni Dr. Kettesy Aladár Általános Iskola és Diákotthon és a MAGYE Látásfogyatékos-ság-ügyi Szakosztályának vendége. Debrecenben, az iskola 20 éves jubileumán előadást tartott: „Gyengénlátók életpályája – esélyek és buktatók számok és sorsok tükrében” címmel (lásd: GYOSZE, 1993/1. szám, p. 51–54.).

Tisztelettel és szeretettel őrizzük mi is emlékét.

Gordosné Szabó Anna

Nézd a kezem!

ERDÉLYI ANDREA: *Nézd a kezem! Egyszerű gesztusjelek gyűjteménye nem beszélő emberekkel való kommunikációhoz*

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005. p. 423
CD melléklettel



Azokban az időkben, amikor igazán nem lehetett arról beszélni, hogy az a divatszakkám közé tartozott volna, egy német gyógypedagógusnő beleszeretett a magyar gyógypedagógiába. Mintegy négyszáz oldalas doktori disszertációban elemezte múltját, szellemi áramlatait, nagyjait, a módot, ahogy az a pedagógia egészére hatott. A szerelem nem múlt el a disszertáció beadásával, hanem megmaradt és a szerző a magyar gyógypedagógusok újabb nemzedékeit kezdte el tanítani. Nyitottan és gyakorlatiasan állt a tanításhoz, növendékeit gyakran vitte különböző olyan helyekre hospitálni, ahol, remélte, valamit láthatnak megvalósulni a könyvekben leírtakból. S miközben jött-ment, valami hiányt érzelt. Azt tapasztalta, hogy Magyarországon nemcsak kevés helyen ismerik és gyakorolják az augmentatív kommunikációt – ezt a sérült emberi kommunikáció következményeinek enyhítésére kialakított diszciplínát –, hanem annak is csak bizonyos formáival foglalkoznak. Látta a magyar nyelvre lefordított PCS-t (Picture Communication System), kézbe vette a magyar Bliss-nyelvről írott könyveket, kipróbálta a betűalapú, számítógépes kommunikációs programokat, de nem találkozott azzal az odahaza, Németországban már nagy sikerrel alkalmazott manuális módszerrel, amely pedig közelebb áll az értelmi sérült emberekhez, mint az említett grafikus rendszerek.

Régi megfigyelés ugyanis, hogy a beszédképtelen vagy a funkcionális beszédet nélkülöző, értelmi sérült személyek, akik vagy egyáltalán nem, vagy csak enyhén mozgássérültek, lényegesen jobban fejezik ki magukat egyszerű, gyakran maguk által kialakított gesztusokkal, mint a felajánlott grafikus rendszerekkel. Mintha több közük lenne a mozdulathoz, mint a statikus képekhez. Ezek az egyszerű jelek azonban csak azok számára érthetők, akik az adott személlyel együtt élnek, őt jól ismerik. Kilépve a legszűkebb környezetből, a jelek, mint minden idioszinkretikus közlés, elveszítik jelentésüket a külvilág számára. Tehát a világ sok táján dolgoztak ki olyan rendszerezett gesztusnyelveket (pl. Amer-Ind, White-féle gesztusok stb.), amelyekben a jelállandóság is biztosítható és a külvilág számára is érthetővé tehető. Ezek a rendszerek az augmentatív és alternatív kommunikáció (AAK) dinamikus, segédeszközt nem igénylő, ún. produkció alapuló módszerei közé tartoznak (azaz az illető a saját testével produkálja az üzenetközvetítésre szolgáló jelet).

Erdélyi Andrea észlelte az ezen a területen tapasztalható hiányt Magyarországon. Jó lenne ezen változtatni, született meg benne az elhatározás. Ennek értelmében

pályázatot írni, azt megnyerni, a programot összeállítani, kutatást szervezni, pedagógusokat és szülőket partnernek megnyerni, tapasztalatokat könyvben összegezni, a kiadásra pénzt szerezni, mindez gyorsan és logikusan következett az energikus, szervezőnek is kiváló oktató-kutató fenti elhatározásából. Ezzel a magyar gyógy-pedagógiának elkötelezett fiatal német gyógypedagógus újabb hidat épített a német és a magyar szakma között.

A „*Schau doch meine Hände an*“ nevű gesztusnyelv Németországban született meg, 1991-ben. Az eredeti cél az volt, hogy az evangélikus egyház különböző otthonaiban tanuló, esetleg időről-időre intézményt váltó gyermekek mindenütt azonos módon fejezhessék ki magukat (Bundesverband Evangelische Behindertenhilfe, Stuttgart, 2000). Eredetileg 750 kifejezésnek megfelelő gesztusból állt a rendszer, amely magába építette a német jelnyelv egyes egyszerűbb elemeit is.

Magyarországon 2001 novemberében kezdődött meg ennek a német modellnek az adaptálása, figyelemmel a magyar nyelvi, kulturális és oktatási hagyományokra. A szerző nem egyszerűen lefordította a német gesztusszótárt, hanem gyógypedagógusokkal, szülőkkel és jeltolmácsokkal való sorozatos egyeztetés és konzultáció nyomán magyarította is azt. Vállalkozó kedvű szülők kezdték beépíteni mindennapjaikba a gesztusokat, ezzel is segítve Erdélyi Andreát, aki a *tanítva tanulunk (docendo discimus)* régi elve alapján dolgozott a szülőkkel. E recenzió szerzője is ismer néhány olyan gyermeket, aki nemcsak jókedvűen és ügyesen használja a *Nézd a kezem!* magyar névre keresztelt gesztusnyelv mozdulatait, de amióta azt használja, jobban felismeri a képeket és szépen megindult a beszédfejlődése is. Hiszen a gesztusnyelv, mint minden AAK módszer, a kommunikáció sikere és a kommunikációban résztvevő agyi struktúrák fejlesztése révén, erőteljesen serkenti a magának a beszédfejlődésnek a folyamatát is.

A *Nézd a kezem!* gesztusnyelv előnye, hogy az egész országban immár egységesen tanítható, belső logikája miatt egyszerű és áttekinthető, s így jó megoldást kínál azoknak, akik csak ennek az AAK módszernek a segítségével tudják kifejezni magukat. Használata természetesen nem korfüggő, azt épp olyan haszonnal lehet gyermekek, mint értelmi sérült felnőttek számára oktatni.

A Nemzeti Tankönyvkiadó által 2005 szeptemberében megjelentetett könyv, a *Nézd a kezem!*, a fenti szakmai érdemektől eltekintve is rendkívül színvonalas munka. Jó kézbevenni, szépek a betűi, szépek a képei, praktikus gyűrés kötése lehetőséget ad a folyamatos bővítésre. További hihetetlen előnye a mellékelt CD, amely bármely multimédiás PC-n futtatható, életre keltve a gesztusokat. Ebből a könyvből tanulni is, tanítani is, dolgozni is érdemes. A megjelenés annak a hatékony együttműködésnek az eredménye, amely, ma még talán kevésbé szokványosan, a szakmai és a civil társadalom között kialakult.

Örömmel nyugtázzhatjuk tehát, hogy a magyar augmentatív és alternatív kommunikáció új területtel gazdagodott, eszköztára kibővült a *Nézd a kezem!* gesztusnyelvvél. Az igen jó színvonalú, szép kiadvány megismerése javasolható mindazoknak, akik a korai fejlesztés terén és/vagy megkésett beszédfejlődésű vagy a funkcionális beszédet nélkülöző, értelmi sérült személyekkel foglalkoznak.

Dr. Kálmán Zsófia

CSABAY KATALIN:

Lexi sorozat (2005)

Lexi betűországban I-II.

*Betűkóstolgotató, szótagoló mesetankönyv olvasni tanuló
gyermekeknek p. 135 és p. 111*

Lexi íróka I-II.

*Betűrajzolgató feladatlapok írni tanuló kisiskolásoknak
p. 72 és p. 48*

Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2005.



A tanévkezdésre komoly tartalommal bíró gyönyörű kivitelű tankönyvcsalád jelent meg a Nemzeti tankönyvkiadó Rt. közreműködésében. A LEXI eddig megjelent két sikeres mesetankönyve után Csabay Katalin újabb, az olvasás-írás tanulást segítő anyagot állított össze, Madár Eszter kitűnő, gyermekközpontú rajzaival.

Aki kézbe veszi a „LEXI betűországban” I. és II. kötetét, amit a „LEXI íróka” I. és II. egészít ki, az végigtanulmányozza mind a négy kiadványt, mert nemcsak a gyermekek számára lesz nélkülözhetetlen az olvasás-írás tanulás kapcsán, de a szakemberek könyvespolcáról sem hiányozhat a jövőben.

A szerző figyelembe vette a Közoktatási Törvény előírásai mellett a gyermeki nyelv fejlődését, az iskolába lépő kis diákok személyiségállapotát.

A könyvekben található versikék, mondókák és szövegek mindegyike az olvasás és helyesírás megalapozását szolgálják.

A Lexi íróka segíti a gyermeki kéz érettségének kialakulását, a biztos ceruzafogást. A játékos gyakorlatok biztosítják a lendületes vonalvezetést, a siker megjelenését a folyamatban, a fejlődést az eddigi problémával küzdő gyermekek esetében.

Az új tankönyvcsalád egyaránt használható a tanulásban akadályozottak vagy beszédjavító általános iskolában szegregáltan oktatott gyermekekénél, de éppen úgy helye van az integrált nevelésben-oktatásban is.

Hézagpótló szakmai anyagot ajánlunk minden érdeklődőnek azzal a reménnyel, hogy ezáltal egyre több gyermek kedveli meg és sajátítja el az olvasás-írás művészetét.

Mezeiné dr. Isépy Mária

Tanulmányok az értelmileg sérült gyermekek nevelése és oktatása témaköréből

KAJÁRY ILDIKÓ (szerk.)

Bárcki Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Készségfejlesztő Speciális Szakiskola.

Budapest, 2005. 197 oldal

A nevelés, oktatás, fejlesztés eredményességét, hatékonyságát minőségi szempontból szemlélni a korszerűen működő gyógypedagógiai iskolákban nem pusztán napjaink „kihívása”. Elmondható, hogy a tanítás differenciáltsága és a minőség kérdése – a mennyiség ellenében – a gyógypedagógiai működés nélkülözhetetlen eleme. Eme törekvés kétszeresen is díjazott alkotása az új tanulmánykötet, melyet a nemrég épületet változtatott „Dohány utcai” iskola nevelőtestülete bocsátott közre. Az írásokat hosszú évek alatt szerzett gyakorlati tapasztalataik alapozzák meg, aki beleolvas, erről meggyőződhet! A gyógypedagógiai munka essenciája mindegyik, mely az értelmileg akadályozott népesség legfontosabb fejlesztési területet veszi sorban a kisgyermekkortől az iskoláskor végéig. *Kertész Ildikó* a korai diagnosztizálás és gyógypedagógiai fejlesztés céljai mellett az egyéni programkidolgozás szempontjait mutatja be. A mozgásfejlesztés „aktív gyakorlatai” - a manipuláció kiemelten – a kisgyermekkorban különösen értékes tanácsok. Az életkorban előbbre haladva *Kárpáti Katalin* az óvodáskorú gyermekek gyógypedagógiai programját bontja ki. Szempontrendszere a szülők, és az iskolába kerülő gyermekekkel közös, érzelemmel telített, egyben felelősségteljes munkáját érzékelteti. Az egyéni fejlesztő programot az 1-5 éves gyermekek fejlődésének értékelő és mérőlapjával egészíti ki. Az értelmileg akadályozott iskolások logopédusaként *Bodáné Kertai Zsuzsa* mutatja be – kifejező képek segítségével – a kiscsoportos beszédfejlesztő foglalkozások eszköztárát, módszereit. A „beszédes” képek láttatják azokat a helyzeteket, melyekben örömmel vesznek részt a különböző életkorú tanulók, feledve játék közben a logopédiai gyakorlatok olykori nehézségeit is. A tanulók logopédiai értékelésének szempontrendszere *Bóti Mariann* munkája. Az iskolai oktatás-nevelés alapterületei közül a mozgásnevelésben alkalmazott terápiákat és módszereket a konduktor-gyógypedagógus *Oroszné Kosik Gabriella* foglalja rendszerbe. A szomatopedagógus igazgató, *Kajáry Ildikó* felmérő munkája csatlakozik a témához, aki speciális diagnosztikai lapot szerkesztett az iskola tanulói részére. Jóllehet, az olvasás-írás a többségi általános iskolákban ún. alapozó tantárgy, az értelmileg akadályozottak oktatási programjának is része: itt nyilvánvalóan speciális fejlesztési terület, mely Magyarországon nagynevű elődökre tekint vissza. Személyes tapasztalatait szemléltető anyaggal gazdagon kiegészítve *dr. Ranschburg Jenőné* mutatja be a kötetben. Az egyedi tervezésű feladatlapok más-más céllal a különböző fejlettségű tanulók számára, a tanulói megoldásokkal együtt közölve tanulságosak. A tantervi Alakítás-ábrázolás foglalkozások „felfrissítéséről” számol be *Horgosi Lea*, a vizuális nevelés és a gyógypedagógiai pszichológia összefüggésében. *Cataluccio Andrea* művészetet, mozgást, táncot, játékot ötvöz pedagógiai munkájában. A tánc- és

mozgáspedagógiai foglalkozásokról, drámajátékról fényképeket is talál a könyvben az olvasó. *Daubnerné Pogány Eszter* napi oktatómunkájában – mint írja – évek óta alkalmazza a Montessori-pedagógia eszközeit mind az érzékelés, mind a számtani gondolkodás, anyanyelvi fejlesztés, valamint a mindennapi élet praktikus készségeinek gyakorlásakor. Napirendjébe ún. beszélgető-köröket is beiktat, melyek kedvező hangulatot teremtenek a tanulócsoportokban. Az oktató-nevelő munka minőségének biztosítása értelmében – korszerű intézményként – a tanítás-tanulás eredményességét kiemelten kezelik. Ennek megfelelően, a már említett felmérések mellett *Ruttkay Leventéné* azokat a dokumentumokat mutatja be, melyeket az iskola tanulóinak szöveges értékelésére dolgozott ki. Az 1. osztálytól a szakképző tagozatig terjedően, táblázatokban közölt egyszerű, áttekinthető minősítések mind a szakember, mind a szülők, mind a tanulók számára eligazítást adnak. (A többségi általános iskolákban is az alsó tagozat számára ajánlható lenne a számjegyes osztályozás kiváltására.) Tanulságos a „tanulói elégedettség” vizsgálat, melyről először jelenik meg publikáció a szakmai gyakorlatban. *Tillingerné Sebestyén Erika* humán szervező-gyógypedagógus minőségben kérdezte meg az értelmileg akadályozott tanulókat, hogyan vélekednek az iskolájuk nyújtotta tanulási kínálatról. A nagyfokú szakértelemmel, gondos válogatással, logikusan szerkesztett igényes megjelenésű könyvnek egyben utolsó darabja eme újszerű felmérés. A szakértelem mellett valamennyi elkötelezett és egyben kiemelkedően tudatos gyógypedagógiai oktató, nevelő, fejlesztő munkáról ad hírt. Imponáló a szerteágazó team-munka, melyben logopédus, szomatopedagógus, konduktor, művészetterapeuta, mentálhigiénés szakember működik együtt a gyógypedagógiai tanárral és segítő személyzet egyéb munkatársaival, igazolván a 21. századi speciális iskolák eredményességéhez szükséges feltételeket. A szakmai képesítések mellett az intézmény nyitottsága, szerződéseken rögzített kapcsolati hálózata bizonyára ugyancsak fontos erő ebben az iskolában. Javasoljuk a tanulmánykötetet teljes egészében az értelmileg akadályozottak gyakorló gyógypedagógusai számára, illetve a gyógypedagógus-képzésben tananyagként. Az általános tanítóképzés számára is mintaként szolgálhatnak a kötet tanulási eredményességgel kapcsolatos vizsgálatai, különös tekintettel az integrált iskolák működésére napjainkban.

Vágó Éva Anna



*Kellemes karácsonyi ünnepeket és
békés, boldog új esztendőt kívánunk
minden kedves Olvasónak!*

szerkesztőség

CONTENTS

<i>Vékássy, László</i> : Negative experience in the exploration of people with stammer	241
<i>Feuer, Mária</i> : The role of family tree drawings in child psycho-diagnostics II.	247
<i>Szabó, Éva</i> : Narratives in speech therapy	256
<i>Árnics, Katalin</i> : Integration model of pupils with autism	270
Forum: <i>Zászkaliczky, Péter</i> : Spaciousness of special education	276
<i>Kovács, Eszter</i> : As I got by integration	281
<i>Kovács, Judit</i> : My own experience on integration from kindergarten to college	284
From the life of MAGYE (<i>Mrs. Gordos Dr. Szabó, Anna - Dr. Hatos, Gyula - Dr. Szabó, Katalin - Helesfai, Katalin - Mrs. Jankó-Brezovay, Judit - Dr. Farkas, Miklós - Dr. Benczúr Jutka - Márkus, Eszter - Dr. Gereben, Katalin - Mrs. Ózsi, T. - Szarka, Attila - Mrs. Kiss, T. - Dr. Buday, József</i>)	288
In memoriam Tácsi László (<i>Mrs. Gordos Szabó, Anna</i>)	315
Observer (<i>Dr. Kálmán, Zsófia - Mrs. Mezei dr. Isépy, Mária - Vágó, Éva Anna</i>)	316
Announcement	255

400,-Ft

TARTALOM

<i>Vékássy László</i> : Negatív élmények a dadogók explorációjában	241
<i>Feuer Mária</i> : Facsalád-rajzok szerepe a gyermek-pszichodiagnosztikában II. rész	247
<i>Szabó Éva</i> : Narratívumok a logopédiában	256
<i>Árnics Katalin</i> : Autizmussal élő tanulók integrációs modellje	270
Tanulmányút, tapasztalatcsere (<i>Somorjai Ágnes</i>)	274
Fórum: <i>Zászkaliczky Péter</i> : A gyógypedagógia tágasságáról	276
<i>Kovács Eszter</i> : Ahogy megéltem az integrációt	281
<i>Kovács Judit</i> : Integrációs élményeim az óvodától a főiskoláig	284
A MAGYE életéből (<i>Gordosné dr. Szabó Anna, Hatos Gyula, Szabó Ákosné dr., Helesfai Katalin, Jankó-Brezovay Pálné, dr. Farkas Miklós, Benczúr Miklósné dr., Márkus Eszter, Gereben Ferencné dr., Őszi Tamásné, Szarka Attila, Kiss Tiborné, dr. Buday József</i>)	288
In memoriam Tácsi László (<i>Gordosné Szabó Anna</i>)	315
Figyelő (<i>dr. Kálmán Zsófia, Mezeiné dr. Isépy Mária, Vágó Éva Anna</i>)	316
Közlemény	255