

Gyógypedagógiai Szemle

**A Magyar Gyógypedagógusok
Egyesületének Folyóirata**

2007 – XXXV. évfolyam

2

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

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: anna.gordos@barczy.elte.hu

HU ISSN 0133-1108

2007. április–június

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

EREDETI KÖZLEMÉNYEK

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)
Hallássérültek Pedagógiája Tanszék*

Nagyothalló tanulók szövegértése

DR. CSÁNYI YVONNE

(Közlésre érkezett: 2006. október 6.)

A szövegértés interaktív folyamat, állandó párbeszéd a szöveg írója és az olvasó között (Uden,1977). Az olvasás során bonyolult folyamatok zajlanak. A szöveg feldolgozását az jelenti, hogy kapcsolatot teremtünk meglévő ismereteink és az olvasottak között, vagyis folyamatosan gondolkodunk, következtetünk, értékeljük, mit értettünk meg, és mit nem. Amikor erre lehetőség adódik, mentális képeket is alkotunk.

Bármilyen típusú szövegről legyen is szó, meghatározó szerepet játszik a három nagy nyelvi terület: a szintaktika, a szemantika és a pragmatika terén elért szint. A szövegek három típusát szokás megkülönböztetni: a szépirodalmi jellegűeket, a magyarázó szövegeket (tankönyvek, tudományos, ismeretterjesztő írások) és a dokumentumszövegeket (jogszabályok, használati utasítások, menetrendek). Mint ismeretes, a hazánkban alkalmazott nemzetközi PISA felmérés viszonylag gyenge eredménye arra utal, hogy a többségi iskolákba járó 15 éveseknél a legnagyobb elmaradás a harmadik szövegtípusnál mutatkozik. (Felvégi, 2005.) A PISA vizsgálatnál elért gyengébb eredmény magyarázataként hangsúlyosan szerepel az a tény, hogy az olvasástanítás nem érhet véget a tízéves korúaknál, hanem a további években is foglalkozni kell vele. Erre utalnak az ugyancsak nemzetközi, negyedik osztályosoknál végzett PIRLS vizsgálat adatai, amelynél a magyar tanulók az átlag feletti 8. helyet érték el.(Molnár, 2003.)

Természetesen nem felelhetjük el, hogy az általános iskolás tanulók csak 9-10 éves koruk betöltése után, vagyis a nyelv elsajátításának meghatározott szintjén érik el a szövegértés legmagasabb fokát, az ún. strukturális szintet.

Ekkorra már megtalálják az összefüggéseket a szöveg különböző részei között, s a szókincsük elegendő ahhoz, hogy felfogják az olvasott mondatok valódi tartalmát, ideértve pl. a rejtett mondanivalót, a nyelvi humort, az átvitt értelmű utalásokat. Ez az a kor, amikor a gyermekek már saját kedvtelésből kezdenek könyveket olvasni. A strukturális szintet megelőző fok az ún. vokabuláris szint, amelynél a szöveg számos részén még átsiklik az olvasó, sok alkalommal kombinálásra kényszerül, így pótolva a meg nem értetteket, gyakran inkább csak megsejti, mint pontosan követi a tartalmi mondanivalót, nemegyszer szó szerint értelmez pl. átvitt értelmű kifejezéseket. Nem fogja fel a mondatokon belül, később már csak a szöveg különböző részei között fennálló összefüggéseket (Uden, 1977, Csányi, 1998).

Több mint harminc éve folynak Főiskolai Karunk Hallássérültek Pedagógiája Tanszékén a hallássérült gyermekek szövegértésével kapcsolatos vizsgálatok (Csányi, 1974., 1978., 1984., 1998), a kitüntetett figyelem annak köszönhető, hogy ez a terület hitelesen jelzi a hallássérült tanulók nyelvi fejlettségét. Azért is fontosak ezek a kutatások, mert az olvasási-szövegértési képesség a hallássérült személy életében meghatározó jelentőségű az információkhoz, a kulturális értékekhez való hozzájutás szempontjából, s éppen ezért alapkövét alkotja a tanulásnak, az ismeretelsajátításnak, és az élet-hosszig tartó önképzésnek is.

A nemzetközi felmérések, néhány kivételtől eltekintve, évtizedek óta arra mutatnak, hogy a 13 éves hallássérült fiatalok a 7 éves hallók szintjén olvasnak (Monreal, Hernandez, 2005.), 15-16 éves korukra pedig - kevés kivételtől eltekintve - ugyancsak 6-7 éves elmaradást mutatnak halló társaikhoz képest, vagyis megrekednek a 9-10 éves tanulók (3. osztály) olvasási szintjén, azaz a vokabuláris szinten (Paul, Gustafson, 1991, Manschark, 1996, Davey, Carol, 1999., Musselman, 2000., Wanders, 2000., Loeterman, Paul, Donahue, 2002.) Más szavakkal: nem jutnak el a strukturális olvasás fokára, s ez a lemaradás tartós, alig vagy nem változik a későbbi években sem.

2000-ben kezdtük meg az angol WORD (Wechsler Objective Reading Dimensions) teszt egyik altesztjének magyar nyelvre történő adaptálását. A *Rust*, *Golombok* és *Trickey* szerzőhármás által 1993-ban kidolgozott, a Wechsler teszt kiegészítésének szánt, és ebben a minőségében be is vált vizsgálati anyag három eleme a helyesírás, a szókép olvasás és a szövegértés felmérésére irányul. Az angol nyelvű sztenderd 4232 angol és amerikai tanuló vizsgálatára alapján készült. Utólagosan a sajátos nevelési igényű gyermekek több csoportjánál (tehetséges, tanulási nehézségeket mutató, értelmi fogyatékos, hallássérült, hyperaktív, érzelmileg sérült tanulók) is elvégezték a felmérést. A hallássérültek száma 50 volt. A teszt szerzőinek fő célja az volt,

hogy a pedagógusok is jól használhassák munkájuk eredményességének nyomon követésére.

A magyar vizsgálatoknál kizárólag a szövegek megértésével foglalkozó részre összpontosítottunk. 2001 és 2004 között főiskolai hallgatók bevonásával folyamatosan gyűjtöttük halló tanulók adatait, s ennek eredményeképpen 220 1-8. osztályos általános iskolás gyermek eredményei állnak rendelkezésre osztályonként átlag 25 fős megoszlással. 2001 és 2003 között siket és nagyothalló tanulók felmérését végeztük. Jelen, legújabb adatainkat, 2006-ban *Vargáné Szabó Szilvia*, főiskolai hallgató segítségével nyertük 1. és 8. osztályos nagyothalló tanuló vizsgálata alapján (Itt jegyezzük meg, hogy a nagyothallók speciális iskolájába járó tanulók két év alatt végzik el az 1. osztályt, s a mi vizsgálati anyagunkba a második tanév végén végzős 1. osztályosok adatai kerültek, értelemszerűen valamennyi magasabb osztályban is a hallóknál egy évvel idősebb tanulók találhatók.)

A teszt 38 feladata a 6 és 16 év közötti tanulók szövegértési képességének felmérésére irányul. A feladat egy nyomtatott szöveg elolvasásából, majd a szöveggel kapcsolatos kérdés megválaszolásából áll. Az első 8 feladat minőségileg eltér a továbbiaktól, mivel a szöveg, vagyis 1-1 mondat mindig 1-1 kép alatt jelenik meg, s ez az ábra természetesen segíti az értelmezést. A 9-38. feladatoknál a szövegek fokozatosan hosszabbodnak, és a kérdések az elolvasottak konkrét visszakérdezésétől, vagyis a szószerinti megértés igénylésétől a rejtettebb mondanivaló megtalálása, a következtetések levonása felé halad. A teszt nem folytatható négy egymást követő hibás válasz esetén. A kérdéseket halló gyermekeknél szóban teszik fel, a hallássérültek el is olvashatják. A gyermek hallgatása esetén másodszor is fel lehet tenni a kérdést.

Mielőtt saját eredményeinkről beszámolnánk, közöljük az angol szerző hármasnak a speciális nevelési igényű (SNI) tanulóknál kapott eredményeit. Ezek az adatok az átlagos százalékértékre, és a sztenderd deviációra (SD) vonatkoznak.

SNI típus	N	Átlagos életkor	Elért átlagos százalékérték	SD
Tehetséges tanulók	93	12 év	117,4	11,8
Tanulási nehézségeket mutatók	91	12 év	83,7	12,2
Középsúlyos ért. fogy.-ok	44	10 év	69,0	16,4
Érzelmi-viselkedési probl.	28	13 év	84,0	14,9
Hallássérült tanulók	50	10 év	80,4	18,0
Hyperaktív tanulók	39	10 év	99,6	14,8

1. táblázat

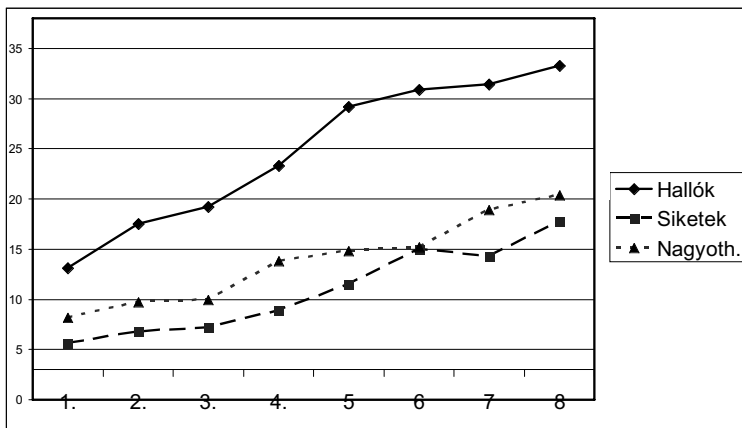
Az adatok csak tájékoztató jellegűek a vizsgálati személyek életkorilag meglehetősen szűrt és viszonylag alacsony létszáma miatt. Ami mindenképpen feltűnik, s alátámasztja korábbi hivatkozásainkat az, hogy a hallássérült gyermekek eredményeinél csak a középsúlyos fokban értelmi fogyatékos tanulók adatai gyengébbek, az összes többi csoport jobban teljesít.

Jelen felmérésünkben a nagyothalló vizsgálati személyek száma 105 volt. Osztályfok szerinti megoszlásuk a következő:

Osztály	Létszám	Osztály	Létszám
1.	18	5.	18
2.	9	6.	14
3.	17	7.	11
4.	13	8.	5

2. táblázat

Az 1. sz. grafikonon, mely az egyes osztályok átlagos mennyiségi eredményeit mutatja be, az összehasonlítás érdekében feltüntetjük a korábbi felméréseinknél a siketek speciális iskolájába járó tanulókról nyert adatokat, valamint a halló gyermekek (vizsgálatok 2002–2003-ban) átlagos eredményeit. Az eredmények inkább tendenciájukban értékelhetők, hiszen az egyes vizsgálati csoportok osztályokra bontott létszáma meglehetősen alacsony.



Jóllehet a fejlődés mindhárom csoportnál megmutatkozik, de erősen eltérő mértékű. A halló tanulók pontszámai egyenletesen emelkednek. A két

hallássérült csoportnál ez nem olyan látványos, bár a fejlődés természetesen itt is nyomon követhető. A legfiatalabb és a legidősebb tanulók pontszámait összevetve a következők állapíthatók meg: a hallássérültek legalacsonyabb osztályai a korkülönbség ellenére messze elmaradnak a halló 1. osztályosok év végi eredményeitől. A lemaradás tehát eleve komoly, s nem is számolódik fel az évek során. Ezt tükrözik a legidősebbek adatai is: a 8. osztályos siketek hozzávetőleg a 3. osztályos hallók értékeit érik el, s a végzős nagyothallók a 4. osztályosokét, azaz a tipikus olvasási szint a vokabuláris fok marad, s a nagyothallókról mondható csak el, hogy elérkeznek a szövegértő strukturális olvasási szint küszöbéhez.

Egyéni különbségek természetesen adódnak, de ezek elfedődnek az átlagos pontszámok mögött. Kiemelkedő eredmények azonban nem fordultak elő. A nagyothallóknál kapott legmagasabb pontszámot pl. egy 7. osztályos tanuló érte el, s ez 29 volt, ami az 5. osztályos hallók átlagértéke.

A javulás jellemző menete azonban eltérő. A táblázatban a halló tanulóknál kapott értékeket vesszük alapul, s ezekkel vetjük össze a két hallássérült csoport adatait.

Vizsgált csoport	Fejlődés 1.-2. osztály	Fejlődés 3.-4. osztály	Fejlődés 4.-5. osztály	Fejlődés 1.-8. osztály
Hallók	4,4	4,1	4,9	20,3
Siketek	1,2	1,7	2,6	12,2
Nagyothallók	1,4	3,8	1,0	12,2

3. táblázat

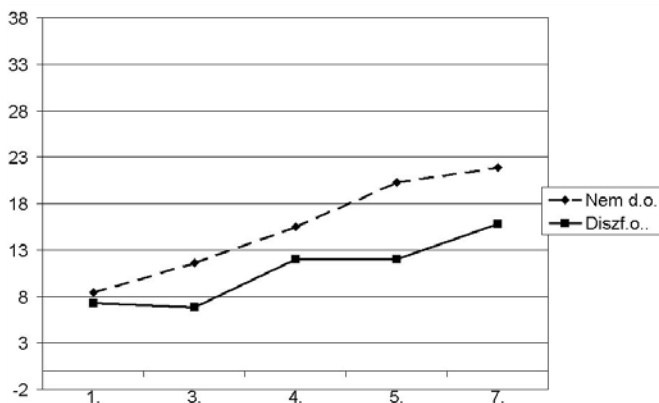
Jól látható, hogy a hallók eredményei folyamatosan javulnak, és ez a javulás az 1. és 2. (4, 4 pont), a 3. és 4. (4, 1 pont) ill. a 4. és 5. (4, 9 pont) osztályok között különösen szembeötlő, mivel jóval meghaladja az egyébként átlagosan 2 nyerspont körüli értéket. A magyarázat, hogy az 1. és 2. osztályok között jelentősen fejlődik az olvasástechnika, itt kezd a gyermek a vokabuláris szinten olvasni, ill. a 3. és 5. osztályok között következik be az átállás a legmagasabb szövegértési szintre, a strukturális olvasás fokára. A hallók egyenletes, de mérsékelt fejlődést mutatnak a felső tagozaton, ami természetesen nem zárja ki, hogy az 1. és a 8. osztály között jelentős legyen a javulás (20, 3 pont).

A siketeknél visszafogottabb, 2 nyerspontnál alacsonyabb a szövegértés fejlődése a hallóknál kritikus első két ponton. A 4. és 5. osztály között ehhez képest valamivel magasabb, viszont nagyobb fejlődést tükröz a hallóktól

eltérően a 7. és 8. osztály között a 3,5 pontos különbség. Ez azonban mégsem elegendő a strukturális szint eléréséhez, ahogyan ezt már korábban érintettük.

A nagyothallók fejlődésmenete a hallók kritikus pontjain egyedül a 3. és 4. osztály között jelentősebb, és ugyancsak meghaladja a 3 pontot a 6. és 7. osztály között. Érdekes, hogy az 1. és 8. osztály közötti pontszám a siketek és a nagyothallók esetében pontosan megegyezik, jóllehet a nagyothallók értékei minden osztályban meghaladják a siketekét.

A fenti adatok a párhuzamos osztályok átlagértékeit összesítve ábrázolják. Miután azonban az intézményben az ép értelmű, neurogén tanulási zavarokat (diszfázia) mutató tanulókat lehetőség szerint külön osztályokban fogják össze, alkalom nyílik arra, hogy az alábbi grafikonon bemutassuk a járulékos zavart nem mutató ill. a diszfáziás tanulókat fogadó osztályok eredményeit. Természetesen bizonyos fenntartással kell kezelni ezeket az adatokat is, mivel a tanulási zavart mutató gyermekek osztályainak létszáma csak 4 vagy 5, egyedül a 6. osztályosoknál 12, mivel két osztályról van szó.



Mindkét görbe emelkedik, jóllehet a diszfáziás csoportnál a fejlődés nem egyenletes, inkább szakaszos, és kisebb mértékű. A legmagasabb korosztályú 7. osztályosok is csupán a nem diszfáziás 4. osztályosok szintjén teljesítenek, ami egyébként nem éri el a 2. osztályos hallók teljesítményét. Érdekes, hogy a kiindulópont mindkét csoportban szinte azonos, majd a járulékos problémákat is mutatóknál kifejezett megtorpanás mutatkozik az 1. és 3. osztály között. Ez arra mutat, hogy komoly nehézséget okoz a teszt minőségi váltása a képpel kísért egyetlen mondatról az ábrával már nem megerősített szövegrészletekre. Hasonló leállás érzékelhető a 4-5. osztályok között, amikor a szövegek kissé hosszabbak, és némi következtetésre is szükség van (l. alább).

Érdeemes felfigyelnünk arra is, hogy számos osztályban rendkívül szélsőségesen oszlanak meg az eredmények. A leggyengébb és a legmagasabb elért pontszámok alakulásának áttekintése ezekben az osztályokban:

Osztály	Minimum pont	Maximum pont
1.	2	12
4. a	8	15
4. b	7	13
5. a	7	13
5. b	9	20
5. c	13	24
6. b	10	17
7. a	15	29
8.	17	25

4. táblázat

A fenti adatokból az is kiderül, hogy adott tanulók olvasási szintje eléri a náluk 3, 4 vagy akár 5 évvel magasabb osztályokba járók teljesítményét. Elképzelhető mennyire nem adekvát, ha ezeknél a rendkívül heterogén összetételű csoportoknál azonos szintű olvasmányok szerepelnek.

A továbbiakban áttérünk az adatok minőségi elemzésére, s bemutatunk néhány, a nagyothalló gyermekeknél általánosan előfordult hibatípust.

– A szöveg egyes elemeinek egyszerű megismétlése elemi hibaként jelentkezik, amelynek egyértelmű magyarázata, hogy a gyermekek egyes szavakat, vagy frázisokat nem értettek meg.

Pl.: „A gyerekek egy fát akarnak elültetni a parkban.” „Mit akarnak csinálni a gyerekek?” Válasz: „Egy fát akarnak.” Probléma: az „elültetni” szó. Vagy: „Laci egy kacsát látott a vízben. Aztán egy békát látott.” „Mit látott meg Laci először?” Válasz: „Kacsát és békát” Probléma: az „először” szó.

– A kérdés félreértelmezése.

Pl.: „Az oroszlán nevetett, amikor az egér beszélt.” Kérdés: „Mikor nevetett az oroszlán?” Válasz: „Most.” A gyermek válasza arra utal, hogy a „mikor” kérdés nála csupán az idő kifejeztetésére utalhat.

– A szövegösszefüggés meg nem értése, egyes részletek teljes elhanyagolásával: Pl.: „Nagytestű állat vagyok. A színem szürke. Az orrom nagyon hosszú. Ormányomnak nevezik.” Válaszok: „oroszlán” – a „nagytestű” szó váltja ki, „egér” – a „szürke” színre reagál, „gólya” – a „hosszú orr” hívja elő s egyidejűleg feltehetően nem ismeri az „ormány” szót.

A fenti hibák ismétlődnek azoknál a tanulóknál is, akik túljutnak az alacsonyabb szintű szövegeken. Pl.: „Amikor pénteken reggel csengett a telefon, az ügyeletes bóbiskolt a helyén. Egész éjjel virrasztott, mert ellenőrizte a tűz terjedését.” Kérdés: „Miért aludt az ügyeletes, amikor a telefon csengett? Válaszok: „nem hallotta a csengőt” , „elaludt” – nem felel a kérdésre, „ellenőrizte a tűz terjedését” , „csengő miatt” – szóismétlés, „nem volt otthon” – a szöveg teljes félre – ill meg nem értése.

Vagy: „Ha lefekvéskor üres a gyomrod, alvás közben a tested szinte csak a szintiszta zsírt égeti. Ha azonban eszel, mielőtt lepihensz, a zsír tárolódni fog az elégs helyett.” Kérdés: „Hogy érheted el, hogy a tested a zsírt égesse, amíg te alszol?” Válaszok: „enni kell” - „könnyű ételeket kell enni” - a szöveg meg nem értése, „ha pihen” - kiragadott szó ismétlése.

Záradékként néhány következtetést kívánok levonni a fenti eredmények alapján:

1. Nagyon fontos feladatnak látszik a tanulók olvasási-szövegértési szintjének félévenkénti rendszeres mérése. Ennek alapján a gyógypedagógusok objektív visszajelzést kaphatnának tanítványaik aktuális szintjéről, s ez adhatná az alapját a fejlesztő munkának.
2. A szövegértés individuális fejlesztését központi feladatként kellene kezelni, s csoportos munka esetén érdemes volna homogénebb, az osztályfoktól független „olvasó csoportok” létrehozása.
3. A tanmenetekben tekintettel kellene lenni a szövegértés szempontjából feltűnően lemaradó tanulókra. Esetükben irreális a többségi iskolákban használt Magyar irodalom könyvek használata, sokszor még akkor is, ha a tanárok válogatnak az olvasmányok között. Szembe kell nézni avval, hogy – a nemzetközi adatokhoz hasonlóan – a speciális iskolába járó hallássérült tanulók (siketek, nagyothallók egyaránt) összetétele sok szempontból gyökeresen megváltozott, hiszen az integrálás révén a korábbi populáció jelentős része már többségi intézményekbe jár. A jelenlegi diákok mindenképpen gyökeres szemléletváltást igényelnek.
4. A viszonylag jobb teljesítményt nyújtó tanulóknál is szerephez kell jutnia az egyéni fejlesztésnek, mivel esetükben várható leginkább a középiskolában való továbbtanulás, s jelenleg mért lemaradásuk előrejelzi a nehéz beilleszkedést a tankönyvek feldolgozásánál.
5. Az olvasás megszerettetése kiemelt feladat, s ezt a legjobban a tanulók érdeklődését megragadó, őket motiváló olvasmányok szolgálhatják. Ne feledjük el a PISA vizsgálat alapján a hallókra levont tanulságot, miszerint az olvasási-szövegértési képesség fejlesztését a jelenleginél hosszabb időszakokra kell kiterjeszteni. Ez azt jelenti, hogy ebben az esetben ki kell egészíteni a hagyományos magyar irodalom tananyagát és szabadon

válogatni az olvasmányok között, tudatosan felkutatni a gyermek- és ifjúsági irodalom nem feltétlenül „klasszikus”, de könnyebben fogyasztható és motiválóbb anyagait.

6. Az egyéni fejlesztés érdekében javasolható a szövegértési felmérések tanulságainak közvetlen levonása. Az általunk alkalmazott, vagy más hasonló tesztek feladatait elemezni kellene, s hasonló elveket követő, rövid, különböző szintű, önálló szövegrészletek gyűjteményét előállítani, melyek segítségével a tanuló a mindenkori szintjéről kiindulva gyakorolhatja, fejlesztheti szövegértését a hozzá igazított, és fokozatosan nehezedő szemelvényeken. Az önálló jelző ezen a helyen különös szerepet játszik, mivel a gyermekhez igazított nehézségi foknak garantálnia kell az önálló megoldásokat. Önbecsapásnak, önállatásnak számítana, ha a jelentkező nehézségeket szóbeli magyarázattal, képekkel, vagy akár dramatizálással igyekeznénk áthidalni.
7. A feldolgozásra kerülő hagyományos és nem hagyományos olvasmányok átdolgozása, több nehézségi fokon történő prezentálása ugyancsak a gyógy-pedagógusokra váró állandó feladat.

Irodalom

- CSÁNYI Y. (1974.): Szövegértési vizsgálatok hallási fogyatékosoknál.
In: *Kommunikáció-hallássérülés. (Szerk. Illésfalvi Béla)*, SNOSZ, Bp. 41-64.
- CSÁNYI Y. (1978.): Az olvasási készség fejlesztésének néhány kérdése.
In: *A siketek anyanyelvi nevelésének korszerűsítése (Szerk.: Csányi Y.)*
Országos Pedagógiai Intézet, Bp. 218-234.
- CSÁNYI Y. (1984.) Országos nyelvi felmérés a Siketek Általános Iskoláiban
Gyógy-pedagógia 6. 67-72.
- CSÁNYI Y. (1998.): Hallás-beszédnevelés. Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó.
Budapest. 223.
- DAVEY, B., CAROL, L. (1999.) Comparison of Reading Comprehension Task Performance for Deaf and Hearing Readers. *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 26. 622-628.
- FELVÉGI E. (2005.): Gyorsjelentés a PISA 2003 összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről *Új Pedagógiai Szemle* 1. 63-85.
- LOETERMAN, M., PAUL, P.V., DONAHUE, S. (2002.): Reading and Deaf Children. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 2. 172-184.
- MANSCHARK, HARRIS (1996): Success and failure in learning to read: The special care of deaf children. In: *Children's reading comprehension disabilities. (Ed.: Oakhill, B.)* Mahwah, N., Erlbaum. 279-300.
- MOLNÁR I. (2003.): Nemzetközi olvasásvizsgálat PIRLS 2001. *Új Pedagógiai Szemle* 7-8. 201-211.

- MONREAL, S.T., HERNANDEZ, R.S. (2005.): Reading Levels of Spanish Deaf Students. *American Annals of the Deaf* 4. 379-387.
- MUSSELMANN, C. (2000.): How do children who can't hear learn to read an alphabetic script. A review on the literature on reading and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 5. 9-31.
- PAUL, P., GUSTAFSON, G. (1991.) Hearing Impaired Students. Comparison of high frequency multimeaning words. *Rehabilitation and Special Education*. 12. 52-62.
- UDEN, ANTON VAN (1970): *The World of language for Deaf Children*. Rotterdam University Press, Rotterdam, 232.
- WANDERS, L.N. (2000.) Reading Comprehension in Deaf Children: the impact of the mode of acquisition of word meanings. <http://ndl.hardl.net>.
-

Állapotfelmérés óvodás korú értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok életéről „Talán ez is megoldódik...”

SÁRA MÓNIKA

*„Nagyon sokat fejlődött, így bízom benne, hogy felnőtt korában sikerül
önellátó módon élnie, de néha nem hiszem, és nem látom előre, hogy mi
lesz vele, ha én már nem leszek.”*

(Egy édesanya vallomása)

I. Bevezetés

2004-ben szakdolgozatom témájaként az értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok működésének, a családközi kapcsolatoknak, és nem utolsósorban az értelmileg akadályozott gyermek családtagokra gyakorolt hatásának feltárását tűztem célul. A kutatás 2006-ban az ELTE Gyógypedagógiai Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ Gyógypedagógiai Óvodai Tagozatán folytatódott. Jelen tanulmány az óvodás korú, értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok körében végzett felmérés eszközét mutatja be, és eredményeit összegzi.

II. A vizsgálat eszközének, a vizsgálat menetének ismertetése

A vizsgálat során a kikérdezés módszerét alkalmaztuk, amelyhez egy kérdőívcsomagot állítottunk össze az értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok minden egyes tagja számára. A kérdőív összeállítása során a következő szempontokat vettük figyelembe:

1. A kérdésekre való válaszadás módja minél egyszerűbb, érthetőbb legyen, és minél kevesebb időt vegyen igénybe a vizsgált személyek számára.

2. A kérdések feleljenek meg a vizsgált családtag életkori sajátosságainak.
3. A kérdések irányuljanak az adott családtag családban betöltött jellegzetes szerepére.
4. A kérdésekre adott válaszok segítségével táruljanak fel az egyes családtagok egymáshoz, és az akadályozott gyermekhez való viszonyai.
5. A fent említett szempontok függvényében váljon lehetővé a felállított hipotézisek ellenőrzése.

A kérdőívcsomag a következő részekből áll:

1. Adatlap (demográfiai kérdéseket tartalmaz, amelyek a vizsgált családmin-tára vonatkozó információk összegyűjtését szolgálják)
2. Édesanyához intézett kérdések
3. Édesapához intézett kérdések
4. Testvérhez intézett kérdések
5. Nagyszülőhöz intézett kérdések
 - a) Nagymamához intézett kérdések
 - b) Nagypapához intézett kérdések

Az egyes családtagok számára összeállított kérdőívek az előzetesen felállított hipotéziseknek megfelelően három fő részből állnak:

1. Múltra vonatkozó kérdések
2. Jelenre vonatkozó kérdések
 - Családi dinamizmusra vonatkozó kérdések
 - Nevelési attitűdökre vonatkozó kérdések
 - Szabadidő eltöltésére vonatkozó kérdések
 - Támogatottságra vonatkozó kérdések
3. Jövőre vonatkozó kérdések

A kérdőívcsomag segítségével átfogó képet kapunk a vizsgált családok belső kapcsolatrendszerének, hatásmechanizmusainak változásáról a múlt-jelen-jövő időhármis függvényében. Megismerjük, hogyan élték, hogyan élik meg az egyes családtagok az értelmileg akadályozott gyermek jelenlétét a családban, és milyen kilátásaik vannak a jövőre nézve.

A kérdőívekben háromféle kérdéstípus szerepel: eldöntendő kérdések, intenzitáskérdések (a kérdésekre adott válaszok 1-től 5-ig terjedő számskálán való megítélése), kifejtő kérdések. Az említett kérdéstípusok segítségével a kérdőív kitöltésére szánt idő az egyes családtagok számára elfogadhatóvá vált. Ugyanakkor az így kapott lényegre törő adatok megkönnyítették az eredmények kiértékelését.

Az adatfelvétel során vegyesen alkalmaztuk a szóbeli és az írásbeli kikérdezés formáit. A szülők, a nagyszülők, illetve a 9 évesnél idősebb testvérek a

kiadott kérdőíveket kitöltötték. A kisebb testvérek esetében kétszemélyes helyzetben került sor az adatfelvételre.

A visszakapott kérdőívek adatait első lépésben családtagonként rendszereztek. Az intenzitás és az eldöntendő kérdésekre adott válaszokat táblázatokba foglaltuk össze, ahol azok százalék szerinti megoszlását is feltüntettük. A kifejtést igénylő kérdésekre adott válaszok bizonyos kategóriákban kerültek csoportosításra, ahol úgyszintén szerepelt a válaszok számszerű és százalék szerinti megoszlása. Az adatfeldolgozás következő lépésében a táblázatban szereplő értékek felhasználásával összehasonlító diagrammok készültek, amelyek az eredmények kiértékelésének alapjául szolgáltak. A diagrammok a családtagok azonos kérdésekre adott válaszainak összevetéséből származtak. A kiértékelés vázát itt is a múlt – jelen - jövő hármas főcsoport alkotta.

III. A vizsgált családokról

2006-ban az akkor óvodánkba járó 21 családból 17-en vettek részt a felmérésben. A családok Pest-megyei településekről származtak. A mintában 12 fiú és 5 leánygyermek családja szerepelt. Az értelmileg akadályozott gyermekek átlagéletkora: 6;2 év. A 17 családból 16 édesanya, 12 édesapa, 7 testvér, 14 nagymama és 9 nagypapa vállalkozott a kérdőívek kitöltésére.

IV.A legfontosabb eredmények összehasonlítása

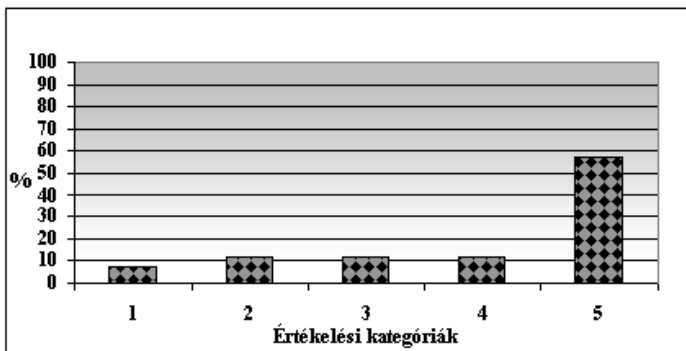
Továbbiakban ismertetjük a 2006-ban végzett kutatás legfontosabb eredményeit, azok tanulságait a múlt-jelen-jövő időhármassal felhasználásával. Minden esetben azon hipotézist tüntetjük fel alcímként, amely igazolására vagy megcáfolására került sor. A hipotéziseket a szakirodalom alapján állítottuk fel.

1. Múltra vonatkozó eredmények

a) Az édesanyák hatalmas csalódásként élték meg gyermekük diagnózisát.

Az édesanyák többségét mélyen érintette a diagnózis. (1. sz. ábra) Csalódtak, mert elveszítettek valamit, amit meg sem kaptak, és olyan valakit kaptak, akire nem is számítottak. De nem igaz az, hogy az összes édesanya válasza egy kategóriára koncentrálódna. Megfigyelhető azok alacsony száma, akik nem élték meg csalódásként a diagnózist. Illetve, a többiek csalódottságának

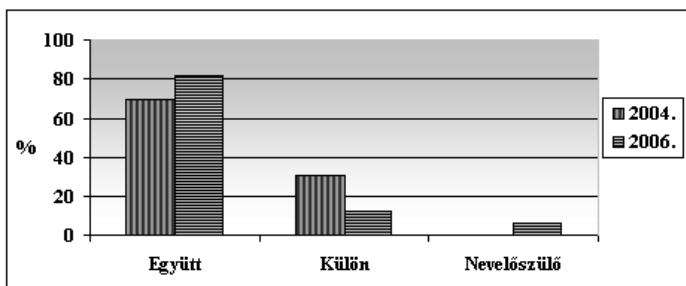
mértéke között is intenzitáskülönbségek láthatóak a diagramon. Ezen intenzitásbeli különbségeket figyelembe kell venni az édesanyákkal való kommunikáció során, és differenciált módon kell feléjük közeledni.



1. sz. ábra Az édesanyák családottságának mértéke
(1=egyáltalán nem családott 5=teljes mértékben családott)

b) A családok nagy részében előfordulhatott, hogy az édesapák az értelmileg akadályozott gyermek születése miatt elhagyták családjukat.

A válaszoló édesapák többsége jelenleg is együtt él családjával, mégis veszélyeztetett házastársacról van szó. Ezt a 2004-ben iskoláskorú értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családokkal végzett vizsgálat eredményei bizonyítják, ahol a vizsgált családok 1/3-ában a szülők már elváltak.¹ (2. sz. ábra)



2. sz. ábra Együtt és külön élő házastársak megoszlása

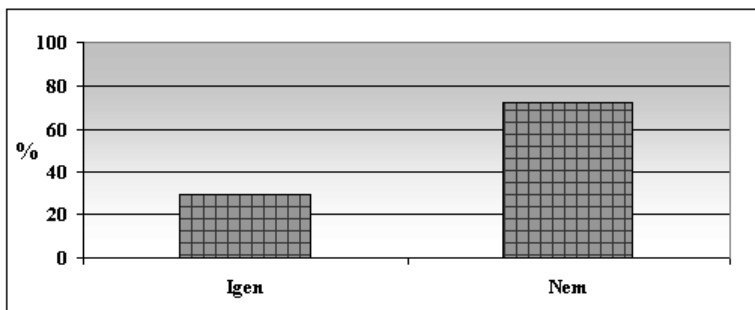
¹ Sára Mónika (2004.): „Talán ez is megoldódik...” Élet az értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családokban. Szakdolgozat. Az összehasonlítást a jelen felmérés és a 2004-ben végzett vizsgálat azonos kérdésekre adott válaszai alapján készült.

A házastársak, az egymást követő krízishelyzetek miatt fokozottabban vannak kitéve annak a veszélynek, hogy az egyik fél, többnyire az édesapa, kilép ebből a helyzetből. A gyógypedagógusok tanácsadói munkájában jelentős feladat, hogy a szülőkkel való kommunikáció során ne csak az édesanyák, hanem az édesapák jelenlétét is igényeljék. Csak a szülők összehangolt együttműködése segítheti át a családot a gyermek fogyatékoságából adódó különböző konfliktusokon, krízishelyzeteken.

c) A testvérek számára nehézséget jelentett a sérült gyermek elfogadása. Úgy érzik, attól, hogy van egy sérült testvérük, családjuk jelentős mértékben eltér más családoktól.

A testvérek 100%-a úgy nyilatkozott, hogy sikerült elfogadnia testvérét olyanak, amilyen. A gyermekek 72%-a szerint családjuk nem tér el más családoktól az értelmileg akadályozott gyermek jelenléte miatt. Mivel kis mintáról van szó, nem hanyagolható el a testvérek esetében sem azok száma, akik szerint családjuk más, mint a sérült gyermeket nem nevelő családok. (3. sz. ábra)

Ők is ugyanúgy veszélyeztetettek, akárcsak szüleik. A megoldás ebben az esetben is azon múlik, hogy a szülők miként tudnak egy viszonylag kiegyensúlyozott családi légkört kialakítani, amelyben a testvérek is biztonságban, jól érezhetik magukat. Tapasztalataink alapján, ezen állapot megteremtéséhez pedig szintén elengedhetetlen a szakember segítsége.



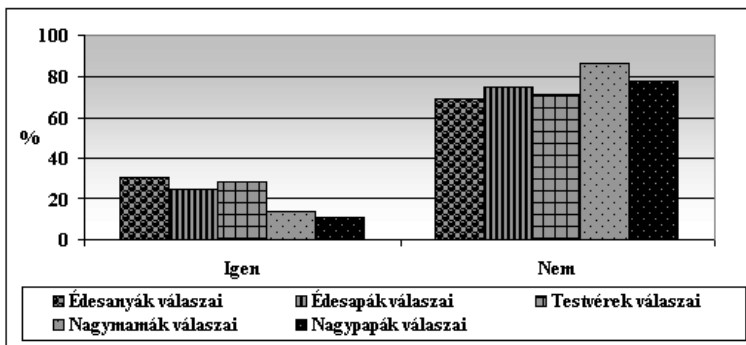
3. sz. ábra „Attól, hogy van egy sérült testvéred, családod eltér más családoktól?”

2. Jelenre vonatkozó eredmények

a) Családi dinamizmusra vonatkozó eredmény

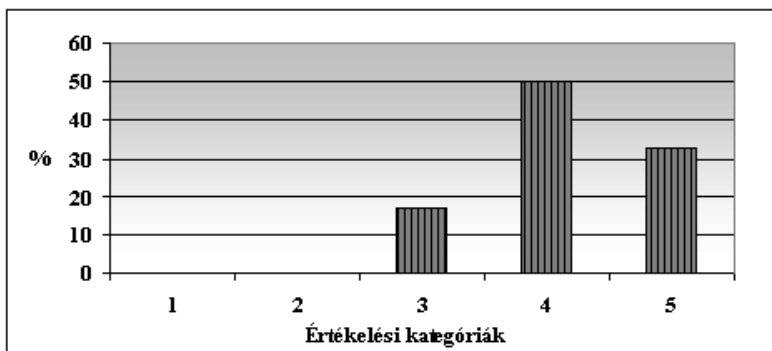
Az egyes családtagok egyértelműen megterhelőnek érzik a sérült gyermekkel való foglalkozást.

A családok többségében nem megterhelő a sajátos nevelési igényű gyermekkel való foglalkozás. A diagrammon látszik, hogy a nagyszülők (nagy-mama, nagypapa), édesapák érzik legkevésbé megterhelőnek a fogyatékkal élő családtaggal való közös tevékenységet. Őket követik az édesanyák és a testvérek, akiknek közel egyforma mértékben megterhelő a sérült családtag körüli teendők ellátása. Az édesanyák a sérült gyermek körül szinte minden feladatot felvállalnak, és egy idő után túlterheltté válnak, mely következtében egyre nehezebbé válik a gyermek ellátása. Emellett kevesebb időt tudnak szánni ép gyermekeikre, akik ezt érzékelik. Az óvodás gyermekek testvérei többnyire fiatalabbak, vagy egy-két évvel idősebbek csak a gyermeknél. Ők is még nagymértékben kötődnek az édesanyához. Esetükben az anyával való természetes kötődési, leválási folyamatot zavarja az akadályozott gyermekek körüli készenléti állapot, mely teljes körű ellátásukra irányul. Ezért érzik a testvérek, az édesanyákat követően, leginkább megterhelőnek a sérült gyermekkel való foglalkozást. (4. sz. ábra)



4. sz. ábra „Megterhelő az egyes családtagok számára a sérült gyermekkel való foglalkozás?”

Ezzel ellentétben az édesapák terheltségérzete azért alacsonyabb, mert idejük nagy részét munkájukkal töltik, hiszen ők a családfenntartók. (5. sz. ábra) Többnyire a késő délutáni órákban találkoznak családjukkal, amikor az édesanyák már elvégezték a sérült gyermek körüli teendők többségét.



5. sz. ábra „Az édesapák hetente mennyi időt töltenek munkájukkal?”
(1=semennyit, 5= minden időt)

A nagyszülők ritkábban látják unokáikat, így minden alkalom öröm számukra, mely során nem jelent nehézséget az értelmileg akadályozott unokával való közösség. Itt említenénk meg, hogy a nagyszülőknek milyen jelentős szerepe lehet a családok életében. Egyik hozzájuk intézett kérdés így szólt: „Milyen gyakran találkoznak a nagyszülők unokáikkal?”, illetve „Milyen gyakran járnak a nagyszülők unokáikkal közösségbe?”. Az az eredmény született, hogy a vizsgált nagyszülők egy kicsivel több időt töltenek együtt a sérült gyermekkel, mint ép unokáikkal. Emellett úgy tűnik, a két nagyszülő közül a nagypapák azok, akik nagyobb gyakorisággal járnak közösségbe a sérült gyermekkel.

Ha az édesanyák magukra maradnak az értelmileg akadályozott gyermek ellátása terén, ez a gyermek növekedésével olyan feszültségforrás lehet, amely a család felbomlásához vezethet. Tanácsadásaink során szükséges felhívni a szülők figyelmét arra, hogy törekedjenek egy olyan életmód kialakítására, mely rendszerezettségen, összefogáson, munkamegosztáson alapul és nem terheli túl egyik családtag teherbíró-képességét sem.

b) Nevelési attitűdökre vonatkozó eredmények

A nevelési attitűdök összességét tekintve mind a szülők, mind pedig a nagyszülők egymástól eltérő nevelési szabályokat állítanak az értelmileg akadályozott gyermek elé, mint annak testvérei elé.

A kérdezett családokban a szülők és a nagyszülők az egyes nevelési területeken igyekeznek egyensúlyt tartani a sérült és az ép gyermekekhez való hozzáállás tekintetében, mégis az eredményekből bizonytalanság tükröződik. Ez a bizonytalanság pedig nem más, mint a „Szabad-e nevelni az értelmileg

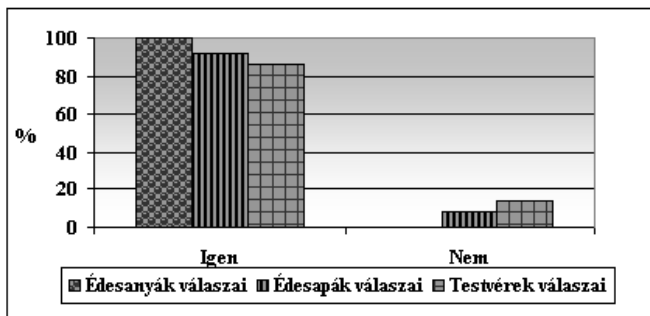
akadályozott gyermekek?” dilemmája. A vizsgált családokban még nem rég tudatosult, hogy gyermekük sérült. A gyermekek többsége egyéb, más szervi betegségben is szenved. A szülők nagy része fél, hogy esetleg kárt okozhat az amúgy is gyengébb szervezetben, ha rászól a gyermekre, vagy esetleg túlterheli, ha együtt tevékenykednek a házi munkában. A helyes nevelési eszköztár alkalmazását erősen befolyásolja a féltő-óvó magatartás.

A pedagógusoknak a partneri szülő-szakember kapcsolatra alapozva meg kell tanítani a szülőket arra, hogy merjék nevelni értelmileg akadályozott gyermeküket. Éppen a szülők azok, akiknek közvetíteni kell a társadalmilag elfogadott viselkedési normákat a gyermek felé, amelynek eszköze a megfelelő nevelési stratégiák alkalmazása. Az értelmileg akadályozott gyermekek esetében kiemelt feladat az önállóságra nevelés. Ezt pedig nem elég csak a nevelési-oktatási intézményekben elvégezni, hanem elsősorban az otthoni környezetben kell rá időt szánni. Ennek érdekében pedig nagyon fontos a szakember szerepe, hogy biztassa a szülőket a helyes nevelési attitűdök alkalmazására.

c) Szabadidő eltöltésére vonatkozó eredmények

A családok többsége ritkábban jár együtt nyaralni.

A válaszokból tükröződik, hogy a családok jelentős többsége igénybe veszi a kikapcsolódás ezen formáját. (6. sz. ábra) A vizsgált családok még nem mentek keresztül olyan folyamatokon, nehézségeken (pl.: társadalmi diszkrimináció, család felbomlása) amelyek elzárkózáshoz vezetnek, mivel kisgyermekük esetében még nem annyira szembetűnők a fogyatékoságból adódó szomatikus és mentális hiányosságok, mint idősebb társaiknál.

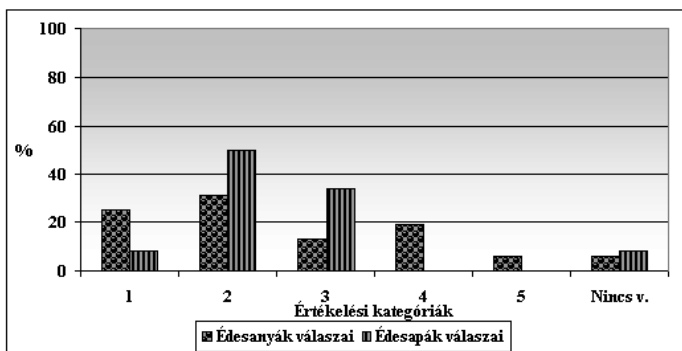


6. sz. ábra „Járnak a családok nyaralni?”

d) Támogatottságra vonatkozó eredmények

A nekik járó anyagi javak mértékével a szülők nem elégedettek.

Az édesapák nem igazán elégedettek a nekik járó anyagi javak mértékével. Ugyanez jellemző a válaszoló édesanyák 75%-ra. (7. sz. ábra) Nehezen jutnak hozzá a nekik járó támogatásokhoz, és ha meg is kapják, azok mennyisége nem elegendő a gyermek körüli speciális ellátási körülmények megteremtéséhez. Az anyák 25%-a viszont megfelelő mértékben érzi magát támogatottnak. Esetükben ennek a jelenségnek az oka, hogy míg az édesapák idejük nagy részét a munkahelyen töltik, addig az édesanyák otthon maradhatnak a gyermekkel, míg a gyermek intézményi elhelyezését követő időszakban is. Ez jelenleg egy ideális állapot, hiszen napi tevékenységeik a gyermeknevelés és a háztartási munkák köré koncentrálnak. Az óvodás korú gyermek körüli feladatok ellátása pedig még nem bizonyul megterhelőnek akkor, amikor már óvodába járnak, és ott töltik a nap jelentős részét. Viszont, mint már említettük a családi dinamizmusra vonatkozó eredmény kiértékelése során, ez a helyzet az idő múlásával még visszajára fordulhat.



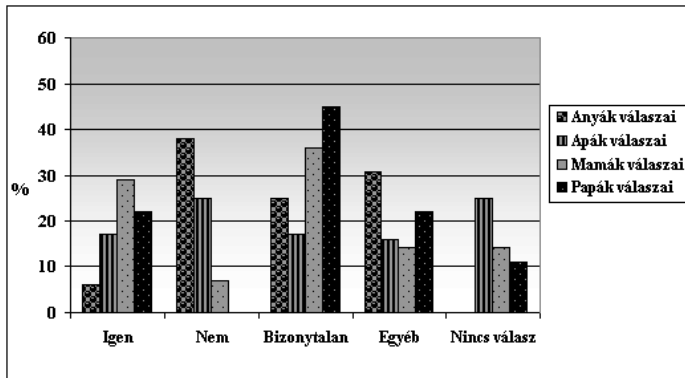
7. sz. ábra „Milyen mértékben elégedettek a szülők a gyermek ellátásához járó anyagi támogatottság mértékével?”
(1= egyáltalán nem 5= teljes mértékben)

3. Jövőre vonatkozó eredmények

a) A családok nem látják biztosítottak a fogyatékossgal élő gyermek jövőjét.

A jövő a 17 óvodás korú értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családban előre meg nem határozható. Az óvodások szülei, nagyszülei bizonytalanok,

kétségbeesettek. Nincsenek perspektíváik a jövőre vonatkozóan, nem mernek belegondolni, mi lesz, ha gyermekük felnőtt. (8. sz. ábra)

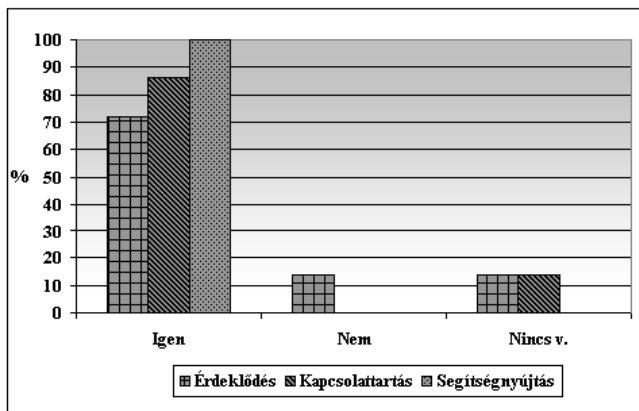


8. sz. ábra „Biztosítva látják a szülők és a nagyszülők az értelmileg akadályozott gyermek jövőjét?”

A vizsgált családok abban bíznak, hogy a család, mint közösség, elég erős ahhoz, hogy megoldja ezt a nehézséget is. A sérült gyermek családban maradásán kívül a szülők még nem igen ismernek más lehetőségeket a jövőt illetően. A nagyszülők mindent megtesznek, hogy támogassák a szülőket az értelmileg akadályozott gyermek jövőjének megszervezésében.

b) A testvérek érdekelve érzik magukat a sérült gyermek jövőbeni életének biztosításában.

A testvérek érdekelve érzik magukat a sérült gyermek jövőjével kapcsolatban. Foglalkoztatja őket a gondolat, hogy mi lesz a testvéreikkel, ha megnőnek, hogyan tartják velük a kapcsolatot, és miként tudnak segíteni nekik. (9. sz. ábra) Ahhoz, hogy ezt a feladatot valóban fel tudják vállalni, nagyon sok függ a szülők hozzáállásától a nevelés terén. Ezért a tanácsadások során nem csak a szülő-sérült gyermek, apa-anya, hanem a szülő-ép gyermek kapcsolat egészséges fejlődését is szükséges támogatni. Csak azok a testvérek tudják majd biztosítani a megfelelő körülményeket az értelmileg akadályozott gyermek számára, akik olyan családban nőnek fel, ahol a szülők megpróbálják összhangba hozni gyermekeik igényeit, anélkül, hogy ép gyermekeiket elhanyagolnák, vagy túlterhelnék.



9. sz. ábra „A testvérek érdekelve érzik magukat a sérült gyermek jövőbeni életének biztosításában?”

V. Befejezés

2006-ban olyan családokkal vettük fel a kérdőívet, akik nem is olyan régen szembesültek azzal, hogy gyermekük speciális fejlesztést igényel. Talán sikerült már ezzel a ténnyel „megbarátkozniuk”, talán még nem. Mindesetre még hosszú út vár rájuk. A kutatási eredmények összefoglalásaként megállapításra került, hogy nem elég tudni arról, hogy miként élnek az értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok, hanem meg kell őket ismerünk a maguk egyediségükben. Világossá vált, hogy az értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok sokféle, speciális viszonyrendszerben, egyedi környezetben élnek. Így a probléma-feldolgozás is különböző, speciális. Nem lehet őket általános sémák szerint megítélni.

A gyógypedagógiai munkában, a külső-belső viszonyrendszerek feltárása során törekednünk kell arra, hogy minden családot, és családtagot a maga egyediségében ismerjünk meg. Ez hasznos mind a szülőknek, mind pedig a gyógypedagógusoknak. Segíti a két fél közötti eredményes együttműködést. Célunk ugyanis azonos, mégpedig az, hogy a gyermek fejlődjön, és megállja a helyét az életben. Ezt nem érhetjük el két különböző úton. Amennyiben a családi rendszer ismeretében közös célokat építünk ki, melyekért együtt munkálkodunk, nemcsak a szakember - szülő közötti kommunikáció válik nyitottabbá, de a családban is olyan folyamatok indulnak meg, amelyek a családi folyamatok kiegyensúlyozottá válását, társadalmi elfogadottságuk javulását segíti elő. Ezen tapasztalataink alapján kezdeményeztük intézményünkben a

rendszeres fogadóórákat, amelyek során a szülőkkel folyamatosan konzultálunk a gyerekekről, beszélgetünk a szülőkből lejátszódó folyamatokról. Tanácsainkkal igyekszünk segíteni őket a családi egyensúly megteremtésében, a sérült gyermekhez való pozitív viszonyulás formálásán keresztül.

Nem azt állítjuk, hogy így minden probléma egyszerűen megoldhatóvá válik. Erről szó sincs. Sok mindent kell azért tenni, hogy a szülők, a nagyszülők és a testvérek elfogadják és feldolgozzák helyzetüket, valamint félelem nélkül nézzenek a jövőbe. Az általunk megfogalmazott álláspont megkönnyíti a családok életútját. Gördülékenyebben jutnak túl problémáikon, ha érzik, számíthatnak a szakemberek segítségére, és egy-egy nehézség adtán könnyebb szívvel reménykednek abban, hogy „*TALÁN EZ IS MEGOLDÓDIK...*”



A Strassmeier fejlődési skála bevezetésének tapasztalatai az értelmileg akadályozott óvodás gyermekek képességstruktúrájának megismerésében, a fejlesztés tervezésében

DOMONKOS ÁGNES

1. Bevezetés

A minőségbiztosítási rendszer, illetve az intézmény „Felkaroló” pedagógiai programja keretében a 2003-2004. tanévben új vizsgálati módszert vezettünk be az értelmileg akadályozott óvodások képességstruktúrájának mérésére az ELTE Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központban. A korábbi években a PAC tesztet alkalmaztuk erre a célra, de szükségét láttuk egy korszerűbb vizsgálati eljárás bevezetésének. Az Értelmileg Akadályozottak Pedagógiája Tanszékről Galgóczy Anna ismertetett meg bennünket a Strassmeier fejlődési skálával, s nyújtott gyakorlati útmutatást a felvétel módjáról. Így az első vizsgálatokat e módszerrel próbaként 2004 május-júniusában végeztük el. A felméréseket Gáspár Ágota, Kövics Ágnes és Domonkos Ágnes készítették. Az első mérések pozitív tapasztalata alapján döntöttünk e módszer bevezetéséről. E vizsgálati módszerrel ugyanis pontos képet kapunk a gyermekek képességstruktúrájának fejlettségi fokáról, s ez nagy segítséget nyújt a terápia tervezéséhez.

2. A gyógypedagógiai vizsgálat és fejlesztés folyamata, rendszerintézményünkben

Az értelmileg akadályozott óvodások intézményünkbe kerülésének feltétele a területileg illetékes Szakértői Bizottságok kijelölő véleménye, a szakvéle-

mény. A gyermekeket szeptemberben – a bekerülés első évében – gyógy-pedagógiai vizsgálatban részesítjük. Ennek keretében felvesszük az anyával az anamnézist, majd megfigyeljük az első hetekben az óvodások magatartását, nagy- és finommozgását, játékát, beszédét, önkiszolgálását és kognitív képességeit. Ezalatt a vizsgálatokat rögzítjük a Strassmeier profil-lapon gyermekenként, majd szövegesen is jellemezzük a gyermekek adott állapotának megfelelő képességeket. Mindezek ismeretében elkészítjük fél éves időtartamra az óvodások egyénre szabott fejlesztési tervét, majd a második félévben kiegészítjük azt a további megfigyelések és a fejlődés tükrében.

A megfigyeléseket, vizsgálatokat követi a komplex képességfejlesztés, terápia, melynek lényege a tevékenységre épülő differenciált fejlesztés.

A tanév végén következnek a kontroll vizsgálatok. Ezek – értelemszerűen az anamnézis felvételén kívül – a fent említett vizsgálatok megismétlését jelentik. (1. sz. ábra)

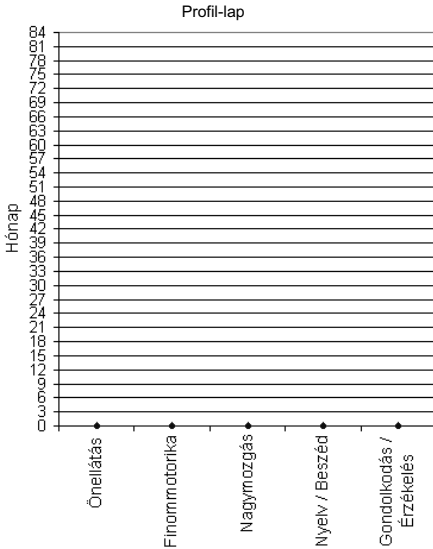
A. Vizsgálat képességstruktúra felmérése	B. Komplex fejlesztés, terápia a foglalkozások rendszere	C. Kontroll vizsgálat a fejlődésben bekövetke- zett változások elemzése
1. Szakvélemény 2. Gyógypedagógiai vizsgálat – Anamnézis – Gyógypedagógiai megfigyelés, jellemzés – Emberrajz – Strassmeier fejlődési skála 3. Fejlesztési terv 1.	1. Mozgásfejlesztés 2. Anyanyelvi nevelés 3. Játékra nevelés 4. Vizuomotoros készség fejlesztése 5. Zenei nevelés 6. Önkiszolgálásra nevelés 7. Egyéni fejlesztés	1. Gyógypedagógiai értékelőlap 2. Gyógypedagógiai vizsgálatok 3. Strassmeier fejlődési skála

1. ábra: A gyógypedagógiai vizsgálat és fejlesztés folyamata, rendszere intézményünkben

3. A Strassmeier fejlődési skála bemutatása

A fejlődési skála öt területet vizsgál, ezek: önellátás, finommotorika, nagymozgás, nyelv/beszéd és a gondolkodás/érzékelés. (2. sz. ábra)

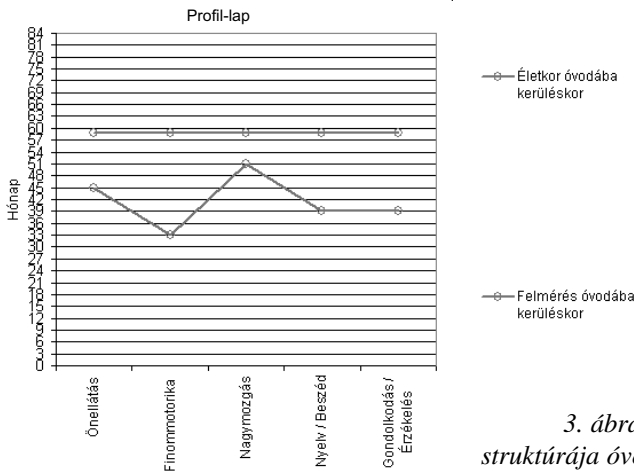
Az eredeti profil-lap 60 hónapos korig mér, de mi kiegészítettük ezt 84 hónapra. Ezt a módosítást azért vezettük be, mert az intézményünkbe járó



2. ábra: Profil-lap

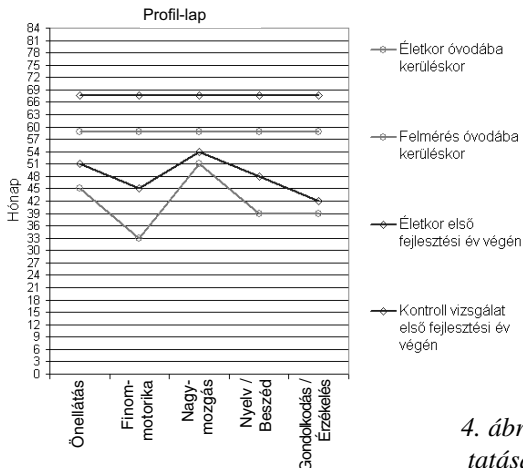
gyermekek akár 7 éves korig is az óvodánkba járnak, s tapasztalataink szerint a legnehezebb feladatok megoldása sem haladja meg képességeiket a tesztben.

A vizsgálat rendszerint kétszemélyes helyzetben történik. Feladatsoronként végezzük a felmérést. A tesztsoron végighaladva „+” jellel jelöljük, ha a gyermek teljesíteni tudja az adott feladatot. A vizsgálat végén területenként összegezzük a kapott eredményeket, és a profil-lapon rögzítjük azt. Vízszintes vonallal jelöljük az egyes gyermekek valódi életkorát hónapra átszámítva. (3. ábra)



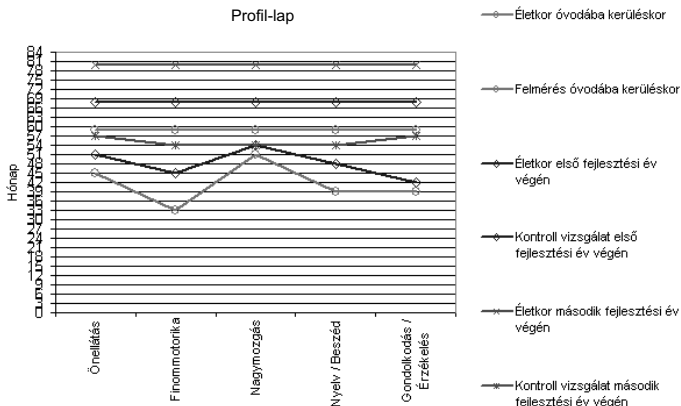
3. ábra: K. G. képesség-
struktúrája óvodába kerüléskor

A kapott diagram grafikusan ábrázolja a gyermek aktuális életkorához viszonyított elmaradást a mért területeken. A profil-lap pedig meghatározó dokumentuma a gyermekek egyéni fejlesztési tervének. Jól mutatja, hogy a fejlesztés során mely területekre kell nagyobb hangsúlyt fektetni. (4. sz. ábra)



4. ábra: K. G. fejlődésének bemutatása az első fejlesztési év végén

Az első fejlesztési év végén a fentiek szerint módosult az adott óvodás teljesítményprofilja, mely igen szórt, extrém képet mutatott. Mint látható, a finommotorika területén volt a legnagyobb az elmaradás, ez kilenc hónap elteltével jelentősen javult. A beszéd területén sikerült a gyermek életkori szintjéhez mérten egyenes fejlődést elérni, azaz kilenc hónapnyit javult a gyermek teljesítménye ez idő alatt. A kognitív funkciók kevésbé fejlődtek. (5. sz. ábra)



5. ábra: K. G. fejlődésének bemutatása a második fejlesztési év végén

A második év végi kontroll vizsgálat jelentős eredményjavulást hozott a gyermek profiljában. A fejlődési előmenetel követése során megállapíthatjuk, hogy az eddig elmaradt területeken nagy ívű fejlődést figyelhetünk meg, főképpen a gondolkodás profilban, s ezzel mintegy kiegyenlítődött a gyermek képességstruktúrája, s minden területen hasonló mértékű elmaradást mutat az életkorához viszonyítva, képességprofilja harmonizálódik.

A fejlesztési tervben hangsúlyozottan kerültek fejlesztésre azok a területek, ahol a legnagyobb elmaradást tapasztaltuk, ezek valósultak meg a komplex fejlesztés során. Kiemelt célunk továbbá az is, hogy az iskolakezdéshez szükséges alapkészségek minél inkább kialakuljanak gyermekeinknél, így a beszéd és gondolkodás területeit az egyéni fejlesztések során is erőteljesebben hangsúlyozzuk, teret adunk a tapasztalatba ágyazott képességfejlesztésnek.

4. A vizsgálati eredmények értékelése, a Strassmeier fejlődési skála tapasztalatai

Az egyes gyermekek képességstruktúrájának megismerése alapvető jelentőségű a fejlődés optimális kereteinek – azaz a fejlesztési terv – meghatározásához. Mint ismeretes, a készségek, képességek fejlődése időben elhúzódó folyamat, melyek kialakulásához hónapokra, évekre van szükség. A gyermekek között jelentős fejlődésbeli különbségek vannak, s ezek sokfélék lehetnek. Ezek a különbségek más-más módon alakulnak.

A fejlődés az egyén különböző időpontokban megfigyelt állapotainak összevetésével tanulmányozható. A Strassmeier fejlődési skálával vizsgált gyermekek nyomon követése bizonyos életszakaszokban történik, azaz longitudinális adatgyűjtés szükséges hozzá.

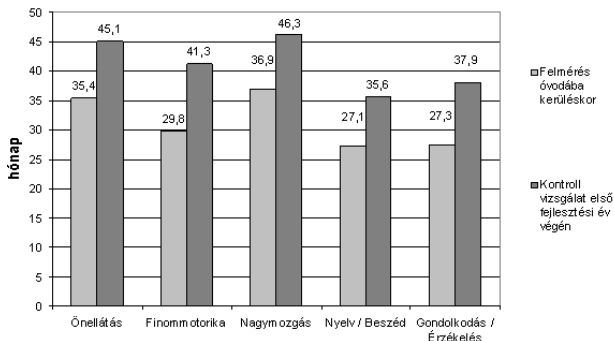
A jelen felmérés során 24 óvodás profil-lapját vizsgáltuk. Ennél jóval több gyermeket vizsgáltunk meg, de az ő profiljuk nem alkalmas az összehasonlításra, illetve a fejlődés változásainak megfigyelésre. Részben azért, mert az első vizsgálatot követően, mely a 2003/2004. tanév végén történt, iskolába mentek, így csupán egyetlen grafikon látható a dokumentumukon; részben pedig amiatt, hogy szeptemberben kerültek be óvodánkba. E 24 gyermek közül 12-nek két vizsgálata történt meg (a tanév elején és az első



6. ábra: A vizsgált populáció

tanév végén), másik 12-nek pedig három, ők két fejlesztési évet töltöttek óvodánkban. (6. sz. ábra)

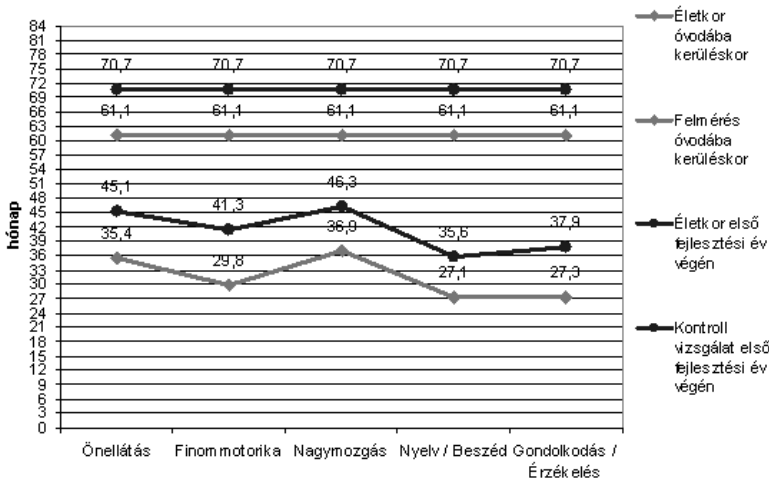
E 24 gyermekből 11 még óvodánkba jár, 13 pedig iskolába ment. A felmért óvodások közül 6 fő lány, 18 pedig fiú.



7. ábra: Átlagos fejlettség az első fejlesztési év végén

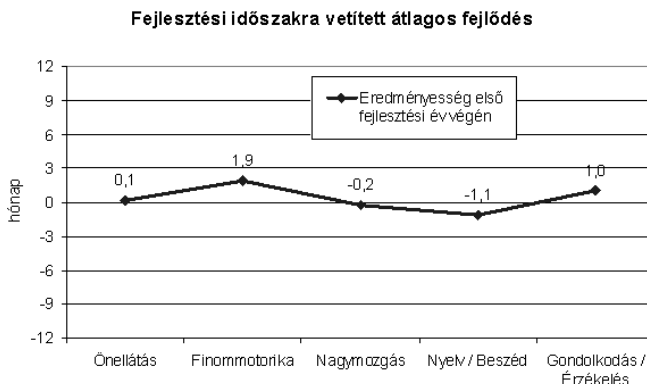
A fenti diagram (7. ábra) a vizsgálatban részt vevő 24 gyermek év eleji és kontroll vizsgálatának összehasonlítását mutatja az első fejlesztési évben.

A Strassmeier profil-lapon a különböző fejlődési pályákat elemezhetjük. Látható, hogy óvodába kerüléskor nagymozgásban és az önellátás területén a legmagasabbak az értékek, ezt követi a finommotorika, majd a beszéd és a gondolkodás területe, melyeknél a legalacsonyabb a fejlettségi szint. (8. ábra)



8. ábra: Az átlagos fejlettség egy év távlatában

A finommotorika profilban a legeredményesebb, leglátványosabb a növekedés, itt 9 hónapos fejlesztési időszak alatt 12 hónapnyi, azaz 1 évnyi fejlődés látható. Intenzív a fejlődés a gondolkodás/érzékelés területén is, ami főképp az egyéni fejlesztéseknek köszönhető. A többi terület – önellátás, nagymozgás – nagyjából követi az életkornak megfelelő fejlődési skálát, itt kb. 10 hónapnyi fejlődést mutatnak a gyerekek.



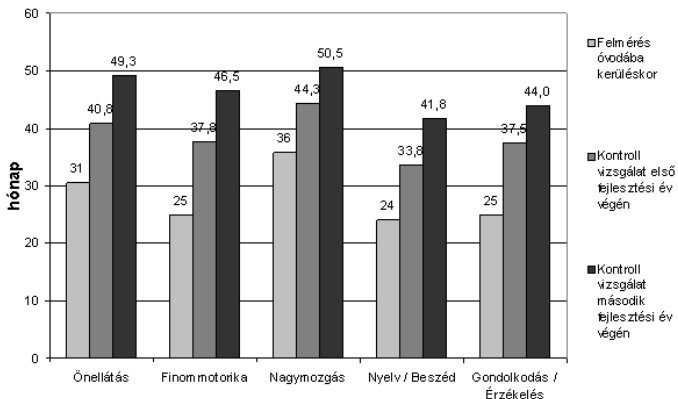
9. ábra: Egy fejlesztési évre vetített átlagos fejlődés

A korábbi grafikon (9. ábra) a fejlődés dinamikáját mutatja be egy fejlesztési év alatt. Ez az előző profil-lapon már bemutatott eredményeket demonstrálja. Ugyanazt mutatja, mint a korábbi ábra, csak másképp értelmezzük az eredményeket, hiszen arra is kíváncsiak voltunk az elemzés során, hogy a gyermekek életkori szintjéhez viszonyítva melyik terület eredménye a legkimagaslóbb, hol figyelhető meg a legdinamikusabb változás. A „0” tengely az életkori változásoknak megfelelő fejlődést jelenti, jelen esetben a 9 hónapot felölelő – szeptembertől júniusig terjedő – időszakot.

A 9. ábrán jól látható, hogy az önellátás, nagymozgás egyenletesen követi az életkori változásokat. A beszéd területén 1 hónappal még elmaradnak a gyermekek, viszont a finommozgás, gondolkodás területén növekszik a fejlettség.

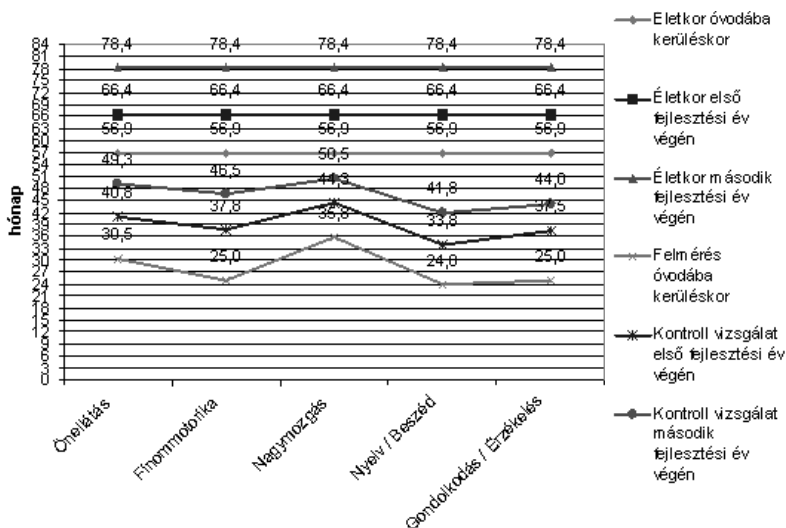
A sokat emlegetett „az életkor előrehaladtával nyílik az olló”, vagyis minél idősebb a gyermek, annál nagyobb a fejlődésbeli elmaradás a saját életkorához képest, ebben az életkorban nem nyert bizonyítást vizsgálatainkban.

Az első fejlesztési évben bekövetkező jelentős mértékű fejlődés oka többek között az lehet, hogy a gyermekek óvodáskor előtt nem részesültek intenzív fejlesztésben. A közösség motiváló hatása, a példa hűzőereje is jóval erőteljesebb, mint az első életkori éveikben.



10. ábra: Átlagos fejlettség a második fejlesztési év végén

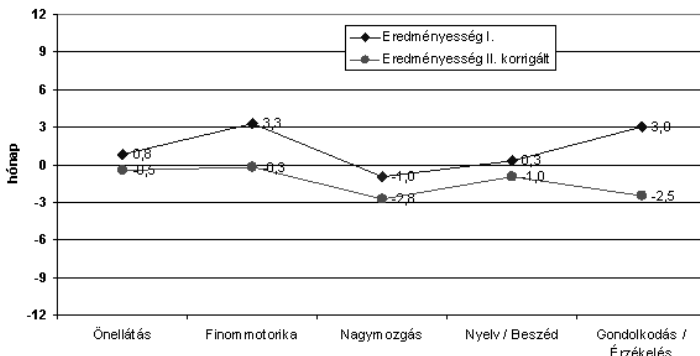
A következő ábrákon (10–11. sz. ábra) bemutatott elemzés során az eddigi 24 óvodás közül kiemeltük azokat (12 fő), akik 2 fejlesztési évet töltöttek intézményünkben. A világos oszlopok az óvodába kerülés értékei, a sötétebb oszlopok az első fejlesztési év, míg a feketék a második fejlesztési év eredményeit mutatják.



11. ábra: Az átlagos fejlettség két év távlatában

Az óvodába kerülés első heteiben mért eredmények szinte ugyanolyan képet mutatnak, mint az előző, 24 főt felölelő vizsgálatban: a nagymozgás területén a legjobbak az eredmények, ezt követi az önellátás. A finommotorika, beszéd, gondolkodás profilban a legkisebb az elért fejlettségi szint. (A kisebb populáció miatt az eredmények szórtabbak, de a grafikonok képe, dinamikája követi az előző, 24 főt átfogó vizsgálatot.)

Fejlesztési időszakra vetített átlagos fejlődés



12. ábra: Két fejlesztési évre vetített átlagos fejlődés

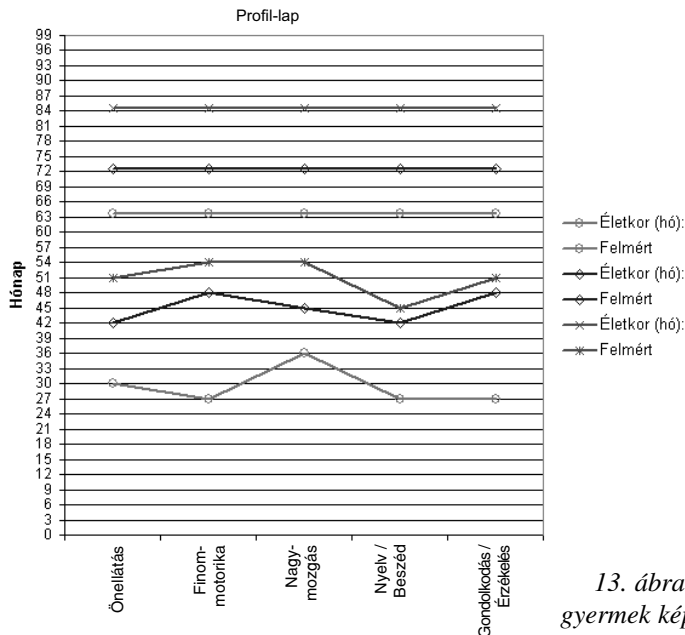
Ennél a számítási módnál (12. sz. ábra) csupán a 2x9 hónapnyi fejlesztési időszakot vettük alapul, mert a saját munkánkat kívántuk görcső alá vetni a gyermekek fejlődésének tükrében.

Az első fejlesztési év végén az előzőekhez hasonlóan a finommozgás és gondolkodás profilban tapasztalható a legerőteljesebb fejlődés, a többi terület fejlődése nagyjából követi az életkori változásokat.

A második fejlesztési időszak végén a fejlődés dinamikája megtorpanni látszik. Ekkor az eredmények már kevésbé követik az életkori változásokat. Az önellátás és finommotorika még igen, de a mozgás és gondolkodás fejlődése már nem egyenletes – a mozgás még mindig a legmagasabb fejlettségi szintet mutatja a többi területhez képest.

A vizsgált gyermekek közül kiválasztott egy gyermek profil-lapja, fejlődési pályájának elemzése (13. sz. ábra) jól demonstrálja az eddig elmondottakat. Megfigyelhető, hogy milyen szórt képességstruktúrával érkezett a gyermek az óvodába. Az első fejlesztési év végén jelentős változás következett be a finommozgás, a beszéd és a gondolkodás területén, ahol 1,6–2 évnnyi fejlődés is tapasztalható 9 hónap alatt. A második fejlesztési év

végére az eddig nagyon intenzív fejlődés megtorpant, de a képességstruktúra kezd kiegyenlítetté válni, a görbe kezd „kismulni”.



13. ábra: Egy vizsgált gyermek képességprofilja

Összefoglalás

A Strassmeier fejlődési skála felvétele bár igen hosszadalmas és eszköz-igényes, a mindennapi fejlesztő munka során, a gyakorlatban igen hasznosnak bizonyul. Segítségével könnyebben meg tudjuk határozni a fejlesztés irányvonalait, optikailag, grafikusán jól látható a gyógypedagógiai fejlesztő munkánk eredménye, így mi magunk is kapunk visszacsatolást a fejlesztő munka hatásáról. A különböző fejlődési pályák elemzése lehetővé teszi, hogy megismerjük az értelmileg akadályozott óvodások fejlődési sajátosságait. A szülők számára is demonstrálni tudjuk gyermekük fejlettségi fokát. Az intézményünkbe látogató főiskolai hallgatóknak és a szakembereknek bátran ajánljuk a Strassmeier fejlődési skála használatát.

Irodalomjegyzék

- DOMONKOS ÁGNES – GÁSPÁR ÁGOTA – KÖVICS ÁGNES – ROSTA KATALIN – WAGNER PÁLNÉ (2005): Értelmileg akadályozott gyermekek óvodai fejlesztése. In: Rosta Katalin (szerk.): *Add a kezed! A mentális fejlődés segítése sajátos nevelési igényű gyermekeknél*. Logopédiai Kiadó. Budapest. p. 113-234.
- DOMONKOS ÁGNES – KÖVICS ÁGNES (2006): A Strassmeier fejlődési skála bevezetésének tapasztalatai a gyógypedagógiai tagozaton. In: Rosta Katalin (szerk.): *Egy negyedszázados nevelő-fejlesztő munka tapasztalatai*. Az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ tanulmánykötete. Logopédiai Kiadó. Budapest. p. 236-251.
- MÁRKUS ESZTER (szerk.) (1996): *Halmazottan sérült, súlyosan mozgáskorlátozott gyermekek nevelése, fejlesztése*. Szemelvénygyűjtemény. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest. p. 93-111.
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR és CSAPÓ BENŐ (2003): A képességek fejlődésének logisztikus modellje. *Iskolakultúra*, 2. sz. 57-69.
- ROSTA KATALIN (szerk.) (2004): *Felkaroló*. Az ELTE GYFK Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő – fejlesztő és speciális pedagógiai program. Belső kiadvány
-

*ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)
Oligofrénpedagógiai Tanszék, Tanulásban Akadályozottak
Pedagógiája Tanszéki Csoport*

A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben*

DR. PAPP GABRIELLA

Napjainkban az oktatás teljes spektrumában változások figyelhetők meg. A felsőoktatás 2006. szeptember 1-től áttér a többciklusú képzésre. Alapképzésben (BA), majd ezt követően mesterképzésben (MA) folytathatják tanulmányukat a hallgatók. A gyógypedagógus-képzés is ebben a rendszerben építkezik. A BA és MA szintű kimenetek kompetenciáinak pontos megjelenítése a végzettségek tartalmának megjelenítésén túl, tükrözi a segítségre szoruló személyek szolgálatába álló gyógypedagógusok tevékenységi körét. A kimenet szabályozás értelmében ezek a kompetenciák a munkaerő-piaci igényeknek megfelelően jeleníthetők meg.

A képzés felelőssége, hogy milyen gyógypedagógus szakemberek kerülnek ki a felsőoktatásból, valamint a különböző képzőhelyek diplomái jogi és tartalmi szempontból ekvivalensek-e. Az új szerkezetben megjelenő gyógypedagógus-képzés további feladata a munkaerőpiacon a végzettségeknek megfelelő jogi keretek indukálása. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar BA szinten minden megalapított szakirányra felkészít, míg MA szinten a BA szakirányok szakember szükségleteinek kielégítésén túl, a felsőoktatás szakembereinek képzését, a tudományos kutatásra való felkészítést is felvállalja. A gyógypedagógia felelőssége a munkaerőpiacon is erőteljesen

* A MAGYE XXXIV. Országos Szakmai Konferenciáján, a Tanulásban Akadályozottak szakosztályi ülésén (2007. június 23-án) elhangzott előadás szerkesztett változata

megjelenik. Az oktatásügy, egészségügy és szociális szféra széles bázisán tölt be fontos szerepet a gyógypedagógus. A kompetenciák pontos leírása, azok nyilvánosságra hozása, széles körben való hirdetése igen fontos felelősséget ró a gyógypedagógiát művelőkre. Elengedhetetlen, hogy a munkaerőpiac résztvevői tisztában legyenek a különböző végzettségek hatáiraival, a többi hasonló végzettségtől való elkülönítéssel. A 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet tartalmazza BA szinten a gyógypedagógia szak képzési és kimeneti követelményeit. Az ezt megelőző 168/2000. (IX. 29.) Korm. rendelet a korábban végzettek kompetenciáit írja le.

A felelősség következő vetülete az egyén szintjén található. Az élethosszig tartó tanulás folyamatos képzést, továbbképzést, tudásbővítést jelenti. Így a ma megszerzett tudásunk csak folyamatos frissítéssel marad versenyben a jövőben is. A gyógypedagógus érdekérvényesítése a felelősség körébe vonzza a saját önérvényesítő, valamint a segítségre szoruló személyek érdekeit védő magatartást. Mindezeket abban az esetben tudja megfelelő módon megjeleníteni az egyén, ha saját végzettségének kompetenciáit pontosan ismeri, azok jogszabályi háttérét meg tudja hivatkozni, a különböző munkakörök betöltéséhez szükséges végzettségek, valamint jogszabályi háttérük ismerete birtokában van.

Változó világunkban mind a tanulásban akadályozott gyermekek, mind az őket nevelő, oktató, terápiájukat, rehabilitációjukat végző gyógypedagógus különböző szintereken jelenik meg. A korábbi zárt, egyúttal védő szakmai közeg mellett mind a gyermekek, mind a gyógypedagógusok a többségi világban elszórtan élnek, dolgoznak. Az így dolgozó gyógypedagógusok és a szakmai bázist jelentő szolgálatok, intézmények közös felelőssége, hogy minden gyermek minden szintéren, minden tevékenységi formában a leghatékonyabb ellátáshoz jusson.

A hazai közoktatásban sok esetben kompetenciahatárok átlépése, megsértése történik. Érdemes egyértelműen fogalmaznunk: ki a fejlesztő pedagógus, milyen gyermek/tanuló pedagógusa, milyen követelmények támaszthatók a fejlesztőpedagógus-képzéssel szemben és milyen kompetenciák birtokába jut a pedagógus a képzés során?

A fejlesztő pedagógus lehet *óvodapedagógus, tanító, gyógypedagógus*, ha fejlesztőpedagógus-képzésen részt vett. Nem tekinthetjük fejlesztő pedagógusnak azt a pedagógust, aki egy-egy új segítő módszernek, vagy technikának tudója, hiszen a fejlesztő pedagógus szakmai felkészültségének követelményei ennél lényegesen többek. A fejlesztő pedagógusok olyan speciális szakemberek, akik korszerű pszichológiai ismeretek birtokában ismerik a fejlődés és a fejlesztés főbb elméleti koncepcióit, a személyiség és az értelmi fejlődés életkori és individuális jellemzőit, a tanulási nehézségek pszichológiai és

pedagógiai diagnosztikai eljárásait. Jártasak a prevenció és korrekció fejlesztés gyakorlati formáinak alkalmazásában óvodai, iskolai csoportban és egyéni fejlesztési formában. A fejlesztő pedagógus az átlagos IQ-val rendelkező, nem fogyatékos 3-10 éves korosztály pedagógusa. A diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia terápiáit csak abban az esetben végezheti, ha ilyen irányú speciális tanfolyamot végzett. A kompetenciahatárok védelme érdekében tudatosítani szükséges, hogy a fejlesztő pedagógus nem iskolapszichológus és nem gyógypedagógus.

Érdemes azt is megemlíteni, hogy milyen gyermekek fejlesztésére nem terjed ki kompetenciájuk. Nem kompetens szakember a fejlesztő pedagógus a fogyatékosnak minősített sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók fejlesztésében. A fogyatékoságok felismerése és megfelelő szakemberhez irányítása viszont feladatai közé tartozik. Amennyiben integrált oktatásban részt vesz a fejlesztő pedagógus, csak a fogyatékosági típusnak megfelelő végzettséggel rendelkező gyógypedagógussal való szoros együttműködésben teheti. A Köznevelési Törvényben meghatározott - a fogyatékos tanulók fejlesztése érdekében biztosított - habilitációs és rehabilitációs órákat nem vezetheti. (Kt. 52. § (6) bek.)

A fejlesztő pedagógus kompetenciaköre lehet elsősorban a normál intelligenciaövezetbe tartozó gyermekkel való foglalkozás teljesítményzavar esetén, diagnosztikus tevékenysége csak a képzési során elsajátított tesztek felvételére és értékelésére terjed ki; a diagnosztikus és terápiás kompetenciakörét meghaladó eseteket speciális szakemberhez köteles irányítani; tevékenységét más szakemberekkel (óvodapedagógus, tanító, logopédus, pszichológus stb.) összehangoltan végzi; a fejlesztő foglalkozások szakmai minőségéért felelős.

A fejlesztő pedagógus definiálásában még nagy a bizonytalanság a pedagógiában és a gyógypedagógiában.

A közös tevékenységek, színhelyek körébe tartozik az integráció, ahol újabb végzettségű, szakképzettségű szakember dolgozik együtt a gyógypedagógussal. A hatékony együttnevelésnek legalább két szereplője van a pedagógia oldaláról: a többségi pedagógus és a gyógypedagógus. Kettőjük sikeres együttműködése az eredményesség záloga. Tevékenységük részben önálló, egymástól jól elkülöníthető, részben összefonódó. A többségi pedagógus tanulásiirányítási technikái meghatározóak. Ennek értelmében a hagyományos módszerek (frontális óravezetés) háttérbe szorulnak a differenciáló, önértékelésre alapozó pedagógia kerül előtérbe, probléma esetén a pedagógus igyekszik változtatni eljárásán, nem a gyereket okolja, vagy kívánja megváltoztatni,

Alapvető szempontként érvényesül az az elv, hogy az akadályok a gyermek környezetében találhatóak. A gyermek értékelésénél az erősségek, szükségletek feltárása elsődleges. Így a tanuló szintjének megfelelő program tervezhető. A program sikeres megvalósulásában közrejátszik a személyi és tárgyi feltételek biztosítása. A többségi tanulókra szabott tanterv esetlegesen módosított.

Az integráció alapvető pedagógiai feltételei az oktatás differenciálásával függnek össze.

Függetlenül az együttneveléstől, szükséges lenne a differenciált tanulás-irányítás alkalmazása az iskolában. Ez az elv azonban ritkán érvényesül a gyakorlatban. Az együttnevelés hatékonysága, a speciális nevelési szükséglet fogalmának helyes értelmezése azonban megköveteli ennek alkalmazását.

Az oktatás differenciálásának feltételei vannak. Az első feltétel az oktatás individualizálása. Ez az alábbi három dolgot jelenti:

1. A célok individualizálását, vagyis azt az alapvetet, miszerint minden gyermek számára más célt jelölünk ki. Ez a célok szerint differenciált tanulás elve. Mivel a gyermekek különbözőek, pedagógiai munkánk során különböző célokat kell kitűznünk velük szemben. Természetesen vannak közös elemek egy csoporton belül, vagy a célok elérhetőségének szintjében, vagy pedig teljesen eltérő célok megfogalmazásával kell a különbségeket megjelenítenünk.
2. A módszerek individualizálását az intézkedések és módszerek differenciálása, a pedagógiai segítségnyújtás gyermekhez igazítása jelenti. Ez a differenciált tanulási segítségnyújtás elve.
3. A teljesítmény értékelésének individualizálása vezet eredményhez. A differenciálás megvalósításához bizonyos esetekben az egyéni teljesítmény-értékelés elv alapján érdemes figyelembe venni a gyermekek erőfeszítéseit.

A második feltételt számos kutató a két-tanáros modellben látja megvalósulni, ahol az osztálytanító és gyógypedagógus szakember jelenléte egyaránt szükséges. Az már a konkrét esettől függ, hogy milyen időtartamban (teljes idő, bizonyos óraszám, alkalmi stb.), milyen szakképesítésű személynek (gyógypedagógus, pedagógiai-, gyógypedagógiai asszisztens stb.) kell jelen lennie.

A gyakorlati munkában a differenciálás alatt azt a folyamatot értik, amelynek eredményeképpen a tanítást az egyes tanulók egyéni szükségleteihez igazítják. A tanulók hatékony tanulásának segítése a cél, a differenciálás önmagában nem. Abban a pillanatban, ha a gyermekek egyénileg, párban vagy kiscsoportban dolgoznak, elősegítik az aktív részvételüket. A gyermekek hatékony munkája az egymással kapcsolatos kölcsönös függőség kialakításával erősíthető meg. Ahhoz, hogy ez a fajta munka létrejöhessen, különböző szervezési, feladatadási szerepek szükségesek, valamint a tanítás, tanulás célja is új elemekkel bővül.

A többségi pedagógus feladata a kompetenciák fejlesztése a tanórák keretében az SNI gyermek esetében is. A tudás átadása mind az ismeretek, mind a képességek szintjén. Természetesen a fent leírt elveknek megfelelően, az adott fogyatékosági típushoz igazított követelmény mértékében. Ehhez a gyógypedagógus segítséget ad a differenciálás szintjeinek meghatározásában, a gyógypedagógiai diagnózis felállításában, a tanórán a kéttanáros munka keretében.

A gyógypedagógus mint a pedagógiai oldal másik szereplője, fontos feladatot lát el a rehabilitációban. Az érvényes, közoktatást szabályozó törvény a fogyatékosági típusnak megfelelően habilitációs/rehabilitációs foglalkozást ír elő. Ezt a foglalkozást az adott fogyatékosági típusnak megfelelő végzettségű gyógypedagógus irányíthatja. A rehabilitáció tágabb értelemben minden olyan szervezett társadalmi tevékenység, amely az önhibájukon kívül hátrányos helyzetbe került személyek társadalmi újra beilleszkedését, integrációját segíti elő. A gyógypedagógiai rehabilitáció a segítségre szoruló, fogyatékos gyermekekre, személyre irányuló komplex tevékenység. Meghatározó tényezője a nevelés, fejlesztés. Az a célja, hogy a fizikális-mentális képességek, a szociális alkalmazkodó viselkedés fejlesztésével felkészítse a gyermeket a lehető legnagyobb önállóságra. Mivel leggyakrabban veleszületett vagy korai életkorban kialakuló ok miatt van szükség a komplex hatásrendszerre, a habilitáció, azaz „képesítés”, „alkalmassá tétel” kifejezés is használatos. Tehát nem tantárgyi korrepetálás folyik ezeken a foglalkozásokon, nem cél a felzárkóztatás az egyes tematikus egységek szintjén. A gyógypedagógus speciális eszköztárával az egyes gyermekhez igazítva készíti el fejlesztési tervét, majd annak alapján végzi a habilitációt, rehabilitációt. Az iskolai rehabilitáció megalapozza, előkészíti a munka és szociális rehabilitációt is.

A saját kompetenciáink ismerete, a másik kompetenciáinak tiszteletben tartása, egymás tevékenységének kölcsönös kiegészítése a megváltozott szerepek felelősségteljes együttműködésének záloga.

Irodalom

- PAPP G. (2003): Felkészítés speciális pedagógiai feladatokra. In *Pedagógusképzés a 21. században ELTE Modell 1*. Az ELTE-n 2003. szeptember 11-én megtartott vitatülés anyaga. Eötvös Kiadó. Budapest, 54-58.
- PAPP G. (2004): A tanulásban akadályozott gyermekek a többségi általános iskolában. Comenius Bt. Pécs
- PORKOLÁBNÉ BALOGH K. (1992) Kudarc nélkül az iskolába. Alex-Typo, Budapest

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

*ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő
Módszertani Központ (Budapest)*

Cochleáris implantáció lehetősége hallássérült gyermekeknél

FAZEKAS ANDREA

Magyarországon 1985 óta végeznek cochleáris implantációs műtéteket a budapesti Orvostudományi Egyetem Fül-Orr-Gégészeti és Fej-Nyaksebészeti Klinikáján. Később a Szegedi Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem Fül-Orr-Gégészeti és Fej-Nyaksebészeti Klinikája is csatlakozott az eljárást alkalmazók sorába.

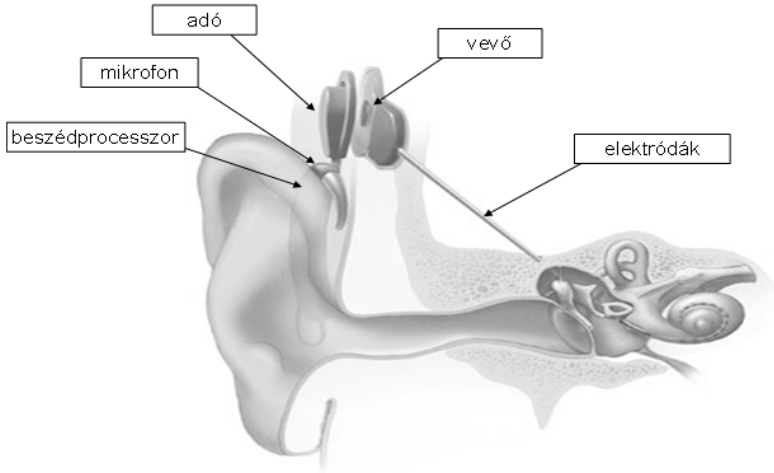
1997-ben, az egykori Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Hallássérültek Pedagógiája Tanszéke a Soros Alapítvány és az Oktatási Minisztérium támogatásával megkereste országos szinten a cochlea implantált gyermekekkel foglalkozó gyógypedagógusokat abból a célból, hogy szakmai munkacsoport keretében rendszerezzék a tapasztalatokat és egyeztessék a fejlesztő módszereket.

Ennek az együttműködésnek eredményeként született meg a „Cochleáris implantáción átesett gyermekek terápiája és fejlődése” című tanulmánykötet Csányi Yvonne szerkesztésében, mely hangsúlyosan a gyermekek műtét utáni (re)habilitációjával kapcsolatos ismereteket foglalja össze.

A cochleáris implantátum(ról)

A cochleáris implantátum (továbbiakban CI) egy olyan elektronikus eszköz, amely a külső hangforrásból érkező különböző frekvenciájú hangok akusztikus energiáját elektromos stimulusokká alakítja át és ezt közvetlenül a hallóideg sejtjeire továbbítja. Célja a hangingerek kódolása és továbbítása a

hallóideghez. Cochleáris implantátum szervezeten kívüli és szervezeten belüli, beültetett, implantált részekből áll. (1. sz. ábra)



1. ábra :A cochlea implantátum részei

A szervezeten kívüli részek a következők:

- Mikrofon: felfogja a hangrezgéseket és ezeket elektromos jellé alakítja át.
- Beszédprocesszor: kiválasztja a beszéd megértése szempontjából leghasznosabb jeleket és a meghatározott kódolási stratégia révén átdolgozza ezeket egy elektromos impulzusokból összetevődő mintává.
- Adó: lehetővé teszi a jelek elektromágneses hullámokként történő, vezeték nélküli továbbjuttatását a fejbőrön át, közvetlenül a vevőhöz.

A beültetett részek a következők:

- Vevő: a koponyacsontba ágyazva helyezkedik el, felfogja a kódolt jeleket, továbbítja őket a belső fülbe, az elektródaköteghez.
- Elektródaköteg: elemei elektromosan ingerlik a hallóideget a cochleán belül különböző helyeken. A hallóideg ennek következtében a természeteshez hasonló akciós potenciálokat hoz létre, melyek továbbhaladnak a hallóközpont felé.

Ki alkalmas cochleáris implantációs műtétre?

A műtétre való alkalmasság megítélésében figyelembe kell venni az orvosi, az audiológiai és a gyógypedagógiai szempontokat egyaránt.

Orvosi szempontból a következő kritériumoknak kell megfelelni:

- a hallássérülés idegi eredetű, melyet a csigában lévő szőrsejtek hiánya vagy csökkent működése okoz,-
- a hallóideg, az agyközpont működőképes.

Audiológiai szempontból alapvető feltétel

- az audiometriás eljárással igazolt nagyfokú, a siketiséggel határos hallássérülés, melynél már a leoptimálisabb hallókészülék sem biztosítja a megfelelő beszédhallást,
- a jól kiválasztott és megfelelően beállított hallókészülék műtét előtti egész napos viselése legkevesebb három, de legalább hat hónapon át, mivel azok a gyermekek, akik hallókészülékükkel képesek a környezetükből, vagy a beszédből auditív információkat felfogni, előnyösebb helyzetben lesznek az implantátum nyújtotta hangélmények feldolgozásakor.

Gyógypedagógiai szempontból a hallássérült a gyermekekkel foglalkozó szurdopedagógusnak azért van fontos szerepe műtetre való alkalmasság megítélésében, mert ő ismeri legjobban a családot, hiszen a tanácsadások során legalább hetente egy alkalommal találkoznak. Nagy felelősséggel tehet javaslatot a műtetre a szülők hozzáállásának, alkalmasságának ismeretében.

Továbbá gyógypedagógiai szempontból, a CI eredményességét nézve, nagyon fontos a gyermek életkora. A külföldi és hazai szakirodalmak alapján az ideális időszak a 3 év alatti kor.

Meghatározó körülmény az is, hogy a gyermek milyen nyelvi környezetben él, milyen lesz a beszédminta, amit kap. A gyermeket körülvevő családnak meg kell értenie, hogy a műtét után továbbra is számítunk az otthoni segítségükre a gyermek fejlesztésében.

Elengedhetetlen a gyógypedagógus segítsége a műtét előtti időszakban, a műtetre történő felkészítés során is, illetve a műtét után a rehabilitációs folyamatban egyaránt.

A gyermek kiválasztásakor lényeges gyógypedagógiai szempont az is, hogy milyenek az egyéni képességei. Erről is a gyermekkel foglalkozó gyógypedagógus adhat információt.

Cochleáris implantációs műtét

A műtét alatt a sebészek az implantátum rendszer belső egységét ültetik be. A műtét 2-3 órát vesz igénybe. Ez ma már rutinműtétnek számít. A gyerekek másnap már felkelhetnek és pár nap múlva távozhatnak a kórházból.

A processzor beállításának folyamata

A teljes sebgyógyulás után, 4-6 héttel a műtét után következik a processzor felhelyezése.

A beállítást mérnök/fizikus végzi, gyermekek esetében gyógypedagógus segítségével.

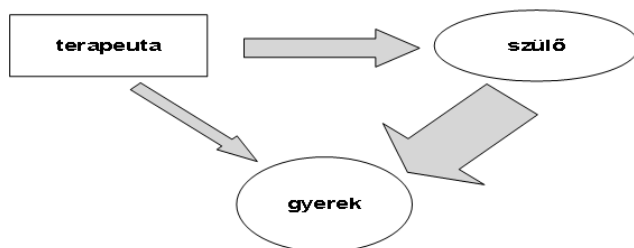
A processzort elektródánként állítják be, melyet a találkozások alkalmával erősítenek, finomítanak, összehangolnak. Ehhez szükséges a gyermek megfigyelése is különböző akusztikai környezetben, valamint az audiológiai vizsgálatok.

A gyermekek az első beállítás alkalmával különbözően reagálnak:

- néhányan meghallják a nevüket,
- vannak akik képesek különböző szótagszámú szavak között különbséget tenni,
- panasz nélkül viselik a készüléket, de semmi jelét nem adják a hallásnak,
- előfordulhat, hogy a gyerek visszautasítja a CI viselését, ilyenkor nagyon kis lépésekben kell az erősítést növelni, türelemmel kell a gyerek felé fordulni.

A rehabilitációs folyamat

Magyarországon a CI készülékek megjelenése nem változtatott lényegesen a hallókészülékkel ellátott gyermekek esetében már alkalmazott auditív-verbális anyanyelvi fejlesztés módszerein, melynek lényege az akusztikus alapokra helyezett természetes beszédfejlődés elősegítése.



2. ábra: tanácsadás modellje

A tanácsadás alkalmainak első szakaszában a gyógypedagógus terapeuta fő célja a szülői kommunikáció alakítása, fejlesztése (2. sz. ábra) Ennek érdekében elsőként a szülőé az aktív szerep, az anya, vagy az apa beszélget a

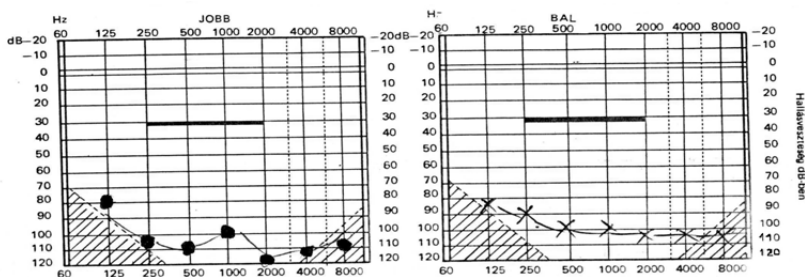
gyermekkel kb. 10 percig valamilyen otthonról hozott képeskönyv, játék kapcsán.

Ezt követően a gyógypedagógus foglalkozik a gyermekkel, melynek célja a mintamutatás, az elvárt kommunikációs elemek demonstrálása, mint pl. természetes beszédtempó, jó beszédritmus, hangsúly. A játékos foglalkozásokat, a mindennapos tevékenységek természetes kommunikációs helyzeteit kiegészítik a rövid, célzott hallási gyakorlatok, igazodva a gyermek auditív és nyelvi szintjéhez.

A foglalkozás fontos része a szülő-gyerek interakció pozitívumainak kiemelése, és - befejezőként - a következő alkalomra adott javaslatok, otthoni teendők megbeszélése.

Esetismertetés

Judit egészséges kislánként született 2001-ben. Harmonikusan fejlődött, hangadásai között már állatutánzó szavak, egy-egy tárgynak a neve is megjelent. 2002 őszén középfülgyulladását kapott, melyet az édesanya, Judit hallássérülésének okaként valószínűsít. A betegséget követő hónapokban elvégzett objektív és szubjektív hallásvizsgálatok súlyos hallássérülést diagnosztizáltak (3. sz. ábra)



3. ábra : Judit audiogramja hallókészülék nélkül

Több hallókészüléket is kipróbáltak, a végleges, Widex Senso P 38 típusú készüléket 3 éves korában, 2004. márciusban kapta.

A családdal 2003. szeptemberében, a hallókészülék kiválasztásának ideje alatt kerültem kapcsolatba. Hetente jártak hozzám korai fejlesztésre. Célunk az első pár hónapban a megfelelő hallókészülék kiválasztása volt, melyet nehezített a gyakorta visszatérő középfülgyulladás és a több alkalommal történt ventilációs tubus behelyezés.

A cochleáris implantáció javaslata már korábban, és a foglalkozások első néhány hónapja során is felmerült, de a szülők elutasították ezt a lehetőséget, féltek a műtétől, annak kockázataitól.

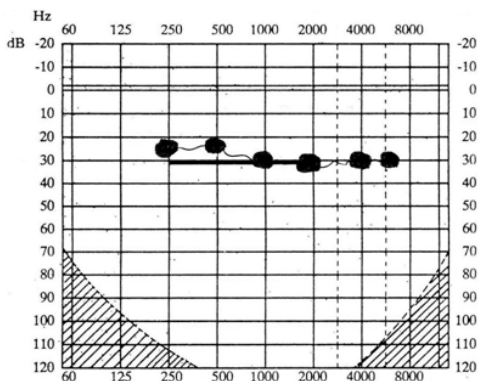
Judit a hallókészülékkel felfigyelt az erős környezeti zajokra, néhányat meg is tudott különböztetni, felismerte a hangokat. Hangos beszédre csendes környezetben figyelt, nevére többszöri szólítás után reagált. Szavakat differenciálni csak szájról olvasási segítséggel tudott.

Aktív szókincse kb. 20 szóból állt, magyarázó gesztusokkal értette meg magát.

A foglalkozásokon időről időre szóba hoztam a cochleáris implantáció lehetőségét, melyet a család akkor kezdett fontolóra venni, miután eltelt az optimális hallókészülék megtalálását követő kb. egy év. Látták, hogy a lányuk beszéde ugyan fejlődik, de ez a fejlődés nagyon lassú. Megértették, hogy Judit hallókészülékkel felerősített hallása nem elegendő a beszéd elsajátításához, ezért a műtét mellett döntöttek.

A műtetre 2005. novemberében került sor a SOTE Fül- Orr- Gégészeti és Fej- Nyaksebészeti Klinikán. A készülék első beállítása 2006. január közepén történt meg. Ezután Judit már meg tudott különböztetni egymástól hangos és halk, hosszabb és rövidebb hangsorokat (4. sz. ábra) A harmadik beállítás után már képes volt egymástól eltérő szótagszámú szavakat differenciálni, csak a hallására támaszkodva.

Egy évvel a műtét után különbséget tud tenni az egy szótagú szavak között. Aktív és passzív szókincse folyamatosan bővül, spontán közléseiben megjelentek az egyszerű mondatok, kérdőszavak, névmások, melléknevek.



4. ábra: Judit audiogramja cochlea implanttal

Judit édesanyja most már így nyilatkozik:

„Visszakaptuk a reményt, hogy megtanul beszélni. Nagyon jól hall az implant-tal. A műtét előtt nagyon féltünk, de most már egy perct sem gondolkodnék.”

Összegzés

A cochleáris implantáción átesett gyermekekkel foglalkozó audiológiai és pedagógiai felmérések azt mutatják, hogy a várható és az elért eredmények különbözöek, de a cochleáris implantáció mindenképp egy olyan lehetőség, amely segítségével a gyermekek meghallják a beszédet, különbséget tudnak tenni hangok, szavak, mondatok között. Mindez jelentös hatással van beszéd- és személyiségfejlödésükre.

Felhasznált szakirodalom:

CSÁNYI Y. (szerk.): *Cochleáris implantáción átesett gyermekek terápiája és fejlődése* - Egy Soros projekt két éves munkájának eredménye.
ELTE- BGGYFK, Budapest, 2002

KERESZTESSY É.: *A cochleáris implantációról*- Tájékoztató füzet szülöknek
Készült a „Cochleáris implantáción átesett gyermekek rehabilitációja” című
SOROS projekt keretében az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai
Főiskolai Kar Hallássérültek Pedagógiája Tanszéken

GYÓGYPEDAGÓGIA TÖRTÉNET

25 év a gyógypedagógus-képzés és a gyógypedagógia szolgálatában

– jubileumi ünnepségsorozat –

2006 ősszén az Eötvös Loránd Tudományegyetem (létesülésük idején a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola) szervezeti egységei:

- a Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ;
- a Bárczi Gusztáv Gyakorló Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Központ;
- a Gyakorló Gyógypedagógiai és Logopédiai Szakszolgálat, Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Országos Gyógypedagógiai-szakmai Szolgáltató Intézmény;
- a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézete jubileumi ünnepségsorozattal ünnepelte fennállásának negyedszázados évfordulóját.

A felsorolt intézmények mindegyike önállóan megrendezett konferencián foglalta össze az eltelt 25 esztendő eredményeit, valamint bepillantást adott az intézmény jelenlegi életébe és megfogalmazta jövő terveit.

Az ellátott gyermekek és fiatalok munkáiból kiállítás nyílt az intézménykomplexum aulájában ill. a (Budapest) Múzeum utcai Kossuth Klubban. A „Gyakorló Intézmények” a Gyakorló Óvoda kivételével az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Damjanich utcai épületében szervezték konferenciájukat. A Gyakorló Óvoda a Kossuth Klubban ünnepelt. Ezt a konferenciát a rendezők a VII. Országos Logopédiai Óvodai találkozóval kötötték össze.

Az ünnepségsorozat közös rendezvénye az emléktábla avatással egybekötött megemlékezés volt, melyen a intézmények munkatársai és tanulói, valamint

számos meghívott vendég a Damjanich utcai épületkomplexum alapítójára, *Illyés Gyuláné sz. Dr. Kozmutza Flórára* emlékeztek

„*Hivatásom a gyógypedagógia, erre esküdtem fel. A segítségnyújtás is lehet szenvedély*” – áll az emléktáblán.

Ezt vallotta az alapító, és az intézmények ezt az iránymutatást követve végzik ma is munkájukat.

Az intézmények kezdeti időszakára *Lányiné Dr. Engelmayer Ágnes* emlékezett, az alapító munkásságát *Gordosné Dr. Szabó Anna* méltatta, aki az emléktáblát is leleplezte.

Az esemény emlékeztetéssé tételéhez a Gyakorló Iskola kórusának műsora is hozzájárult. Az ünnepségsorozat fogadással zárult, amelyen a Kar Főigazgatója, *Szabó Ákosné Dr.* méltatta a jubiláló intézményeket.



Az ünnepségsorozatot a Damjanich utcai épület közös tereinek, udvarának, aulájának, ebédlőjének felújítása előzte meg, hogy a 25 évvel ezelőtt megnyílt korszerű épület ma is méltó legyen alapítójához. A felújítási munkálatokat az ELTE finanszírozta.

Rosta Katalin

A gyógypedagógus-képzés és a gyakorlati műhelyek

LÁNYINÉ DR. ENGELMAYER ÁGNES

Különösen örömteli, jubileumi alkalomra gyűltünk ma össze. 25 éve nyitotta meg hivatalosan is kapuit a gyógypedagógus-képzés ügyét szolgáló intézmény-együttes, melyben helyet kapott a főiskolai hallgatók kollégiuma, a Gyakorló Gyógypedagógiai Óvodák és Általános Iskola, a Gyakorló Beszédjavító (ma Logopédiai Intézet), a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet Vizsgáló és Tanácsadó részlegével és több tanszék is. Többen az itt jelenlévők közül részesei voltunk az akkori ünnepi megnyitónak, és szinte el sem akarjuk hinni, hogy 25 év telt el azóta.

25 év történelmi távlatban nem nagy idő, de egy szakember, esetünkben az itt dolgozó gyógypedagógusok életében a szakmai munkásság nagyobbik hányadát kitevő, alkotói korszak ez. Sokan vannak kollégáink közül, akik 25 évet töltöttek el a „Damiban” – ahogyan talán nem elég emelkedetten, de szakmai zsargonunkban ezt a helyet emlegetjük. És akik közben elmentek – mert magas szintű szakmai tudásukat esetleg vezetőként egy másik közösség igényelte – azok is a Damjanich utcai intézmények virágkorában töltöttek el értékes éveket itt, és most visszajöttek közénk tisztelni az alapítónak és a hely szellemének. Szomorú szívvel kell azokról is beszélni, akik kényszerítő szervezeti változások, leépítések, átszervezések miatt voltak kénytelenek megválni az intézményektől. Értékes, akkori munkájukra ez a közösség mindig megbecsüléssel fog emlékezni.

25 év alatt sok korai fejlesztésben részesülő kisgyermek nőtt fel, sok család talált más intézményekben nagyobb gyermekének segítséget gondjai megoldásához, sok volt óvodás került integráló vagy más gyógypedagógiai iskolába, és sok iskolás évről évre ballagott a 8. osztály után. Rájuk is emlékszünk, hiszen mindegyiküknek az Illyés Gyuláné által létrehozott intézmény nyújtott fejlődési, tanulási lehetőséget.

Hogyan kapcsolódtak a Damjanich utcában létesült gyakorlóintézmények a gyógypedagógus-képzés ügyéhez? A több mint 100 éve a felsőoktatás keretében működő gyógypedagógus-képzés sok reformon, tudományosan átgondolt vagy kényszerek hatására, kompromisszumosan létrejövő változáson ment keresztül – mint azt Gordosné Szabó Anna a főiskola centenáriumára kiadott részletes elemző, tudományos könyvből is megismerhettük. E sok gyógypedagógus-képzési koncepcióból most állóképszerűen merevítsünk ki egyet – Illyés Gyuláné felfogását – a gyógypedagógus szakmai műveltségének legfontosabb elemeire vonatkozóan. A képzés reformerei között mindig az elméleti megalapozás és a gyakorlati felkészítés igényei között feszültek az alapvető, felfogásbeli hangsúlyeltolódások. Illyés Gyuláné maga magas elméleti felkészültséggel, sok tudományra kitekintő és azt a gyógypedagógiába beemelő – elsősorban filozófiai, pszichológiai – szaktudással rendelkezett. Tanárai, példaképei: Guyau, Ranschburg, Szondi – a 19. és 20. század polihisztor tudósai voltak. Mégis, amikor a gyógypedagógus pályaképét tárgyaló írásait olvassuk, látjuk, hogy milyen erőteljesen hangsúlyozza a fogyatékos gyermek megismerésének, a vele és családjával való interakció létrejöttének gyakorlati élményeit, az ezt reflektáló szakmai megbeszélések fontosságát a hallgatók képzésében. „A fogyatékos gyermek alapos megismeréséhez azonban nem elég az elméleti előadás, nem elég a bemutatás sem. A hallgatóknak saját maguknak kell az elméletileg tanultak és a bemutatások után a fogyatékos gyermekkel és szüleivel kapcsolatot létesíteni, megtanulni a kikérdezés, a megvizsgálás és tanácsadás lépéseit.” Azt is felismerte, hogy bármilyen pontos állapotfelmérés, diagnosztizálás nem lehet hatékony akkor, ha a tanácsadás nem jelölhet meg olyan intézményeket, ahol az állapothoz igazodó fejlesztés megvalósulhat. Ilyen intézményekből pedig hiány volt. A gyógypedagógus-képzés szolgálatába kívánt állítani olyan gyakorlóterületeket, ahol a gyógypedagógiai pszichológiai vizsgálatok korszerű körülmények között történhetnek egyéni hallgatói gyakorlatokat is szolgálva, valamint a korai fejlesztés, az óvodai nevelés és az iskolai oktatás terepeit. Ez a felismerés hozta, hogy a gyógypedagógus-képzéssel, tehát a főiskolával szerves egységben valósultak meg a Damjanich utcában helyet kapó gyakorlati műhelyek.

Milyen funkciót töltött be és mivel jellemezhető ezeknek a műhelyeknek a működése 25 éven át?

- Elméletvezérelt gyakorlat alakult ki mindegyik felsorolt terepen. Erről tanúskodnak az egyes intézményegységek szakkönyvei, módszertani kiadványai, munkafüzetei, didaktikus eszközei. (Akik részt vettek tegnap és tegnapelőtt a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet és a GYOSZI

valamint a Logopédiai Intézet, majd a Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Központ konferenciáján, és elmennek majd november 6.-án a Gyakorló Iskola hasonló rendezvényeire, meggyőződhetnek arról, hogy az intézményekben folyó gyakorlati munka mögött milyen komoly elméleti tudás húzódik meg.)

- Országosan elismert tudományos műhelyek jöttek létre együttműködve más felsőoktatási kutatóhelyekkel. Emlékezzünk a Gyakorló Beszédjavító Intézet Palotás Gábor által képviselt virágkorára és az azóta is megtartott országosan elismert szakmai szolgáltatásaira, vagy például a Vizsgáló és Tanácsadó országos hatókörű működésére a szakértői bizottságok szakmai munkájának segítségével.
- A gyakorlati munkahelyeken dolgozó gyógypedagógusok a képzésben is részt vettek, nemcsak gyakorlatvezetőként, hanem elméleti tárgyak oktatóiként is. Így megvalósulhatott az a képzési ideál, hogy az oktató a saját gyakorlati tapasztalatainak elméleti általánosítását, interpretálását vihette be a képzésbe, növelve ezzel a képző szakember hitelességét. Az intézményegységek néhány vezetője az egyetemi képzés tartalmának kimunkálásában is részt vett.
- Országosan hiányzó szolgáltatások modellértékű kezdeményezése indult el innen, például a korai fejlesztés gyakorlata vagy a felnőtt beszédfigyeltékos személyek intenzív logopédiai terápiája. Mindez Illyés Gyuláné azon fontos szakmai meggyőződésének szellemében történt, hogy a fogyatékos személyeknek a bölcsőtől a sírig van szükségük szakmai segítségnyújtásra.
- Igen szoros volt a személyes kapcsolat a hallgatókkal, nagy hangsúlyt kapott az egyéni esetmunka mind a gyógypedagógiai lélektani, mind a logopédiai és iskolai gyakorlatokon. Ez erősítette a tanári hatékonyságot, és igazi műhelymunkát eredményezett. Sok hallgató dolgozta fel diplomamunkájában az itt fejlesztést kapó gyermekek esettanulmányát, a terápiás munka elméleti és gyakorlati kérdéseit.
- A különböző élettereken: a plázán, az ebédlőben, a kulturális rendezvényeken együtt éltek gyermekek, hallgatók és gyógypedagógusok egy emberléptékű világban.

Az eltelt 25 év sok gyökeres társadalmi, politikai, közoktatás- és felsőoktatás-politikai változást hozott. Ezekhez alkalmazkodni, az új helyzetben is megtalálni az értelmes célokat és a „túlélés” reális alternatíváit, nem könnyű feladat. Az intézményegységek némelyike előtt nem áll biztató jövőkép, féltő, hogy áldozatul esnek átszervezéseknek, leépítéseknek. Minden lehetséges felsőbb fórum, illetékes főhatóság és aktuális fenntartó felé szükséges kiemelni és indokolni azt, hogy ezekben a gyakorlati műhelyekben értékteremtő

munka folyt és folyik, és meg kell találni az új helyzetben is azt a lehetőséget, hogy ezek az értékek ne vesszenek el és integrációjuk a következő 25 év gyógypedagógus-képzésébe megvalósulhasson. Reméljük, hogy lesznek a jelen szakemberei között olyan, magasan képzett, elkötelezett és küzdőképes személyek, akik Illyés Gyulánéhoz hasonlóan létre tudják hozni az értékteremtő gyakorlati intézményi struktúrák illeszkedését az aktuális feltételekhez úgy, hogy ezek a gyakorlati műhelyek továbbra is eredményesen szolgálhassák a gyógypedagógus-képzést.

Illyés Gyuláné Dr. Kozmutza Flóra, az alapító

GORDOSNÉ DR. SZABÓ ANNA

Rektor Úr! Főigazgató Asszony! Hölgyeim és Uraim! Tisztelt Kollégák, Főiskolai hallgatók! Kedves Kisdiákok! Kedves Illyés Mária!

25 évvel ezelőtt, a fényesen kivilágított, díszbe öltöztetett, az ámuló vendégekkel és a körülöttük sürgölődő boldog vendéglátókkal, azaz velünk/nagyrészt veletek zsúfolásig megtelt, azóta becenevén nevezve a Damiban, itt, ebben az aulában, közel ezen a helyen állva, mint a néhai Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola főigazgatója, *Dr. Pozsgay Imre* művelődési miniszter ünnepélyes épületavató, -átadó beszéde után, a birtokba vevők nevében én mondtam köszönő szavakat, és mutattam be az intézményt a nagyszámú közönségnek.

A Dami megálmódója, alapítója, annak építését majdnem végleges elkészültéig folyamatosan, személyes jelenléttel is kísérő, a magyar gyógypedagógia 20. századi történetének emblemikus személyisége, *Illyés Gyuláné dr. Kozmutza Flóra*, azon az emlékezetes napon nem volt jelen. Amikor az építkezés olyan készültségi fokon állt, hogy – amint Ő gyakran mondta – már nem lehetett nagyobb anyagi kár nélkül abbahagyni, más építkezéshez átvezényelni az építőket, és egy ideig úgymond kiemeltebb munkák kedvéért parkoló pályára tenni ezeknek az általunk várva-várt intézményeknek az építését, – nyugdíjba ment.

Legyünk őszinték, el is fáradt, belefáradt a másfél évtizeden át tartó, eleinte teljesen reménytelennek látszó tárgyalássorozatba, kilincselésbe, az átadási ünnepséget megelőző küzdelmes időszakba. Gyengélkedem, nem vagyok egészen jól, mondta, de rövidesen meglátogatlak benneteket, és nyugodtabb körülmények között, apróra megnézek mindent. Így is történt. Néhány héttel később, férjével, *Illyés Gyulával* együtt ellátogatott a Damiba.

Egy egész napot töltöttek itt. És mi, akik ismertük, tudtuk, hogy „jól jött neki” az a gyengélkedés, ugyanis nem kedvelte, ha lehetett elkerülte a nagyszabású rendezvényeket, külön is a személyes ünneplést. Mint annyiszor máskor, amikor tudta, hogy az érdeklődés középpontjában áll, ha tehetett, szerényen háttérbe vonult. Őt akkor is az eredmény érdekelt, az, hogy végre megvalósult a nagy álom, végre birtokba vehették a kollégák, gyermekek, főiskolai hallgatók a szép, új létesítményeket: az eredetileg Gyógypedagógiai Vizsgáló és Tanácsadó Intézetnek tervezett, addigra sokkal szélesebb feladatkört ellátni képes komplexumot, a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézetet, a Gyakorló Logopédiai Intézetet, a Gyakorló Gyógypedagógiai Óvodát, a Gyakorló Kisegítő Iskolát és a 144 férőhelyes főiskolai hallgatói kollégiumot.

Illyés Gyuláné, Kozmutza Flóra fél évszázadon át dolgozott a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán. Pszichológusi, francia-német-magyar szakos középiskolai tanári diplomával, két éves franciaországi, Sorbonne-on folytatott egyetemi tanulmányokkal kezdte meg budapesti gyógypedagógiai főiskolai hallgatói éveit, az akkor nemzetközileg is nagyra becsült Tóth Zoltán-féle képzési rend szerint.

Nemrég, éppen egy évvel ezelőtt ünnepeltük születésének 100 éves évfordulóját az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karon, az 1995-ben történt halála óta nevét felvett gyógypedagógiai intézmények közreműködésével. Itt még sokan emlékezünk mindarra, amit életútjáról, pályájáról, életművéről tanítványai és utódai akkor felidéztek, amit közelesen olvashatunk is a megjelenő centenáriumi kiadványban

Egész életműve messze túlterjedt közvetlen főiskolai feladatain, tevékenységén. Ahhoz a nagy gyógypedagógus generációhoz tartozott, amelynek tagjai a gyógypedagógia művelését, képviselését életprogramnak, egész életüket meghatározó, átszövő programnak, valódi hivatásnak tekintették. Elmondható, hogy külföldön és itthon, munkaidőben és azon túl annak éltek, érzékenyen és felelősséggel mindenütt és mindenben megtalálták azt a mozzanatot, gondolatot, amely azonnal vagy később beépülhetett, megjelenhetett szakmai elgondolásaikban, építőkövévé vált valamely, a fogyatékoságügyet érintő alkotásuknak. Ismerte *Ranschburg Pált*, *Sarbo Artúrt*, tanítványa, majd munkatársa volt a 20. század neves nagyjainak. Különösen *Szondi Lipót*, *Tóth Zoltán*, *Vértes O. József* és *Bárczi Gusztáv* hatottak rá, őket idézte a leggyakrabban, az Ő nyomdokaikon haladt. A még hiányzó intézményeket létrehozni, felépíteni, a nem kielégítő eredményeket felmutató módszereket tökéletesíteni, új tevékenységi területeket feltárni, kialakítani, kiteljesíteni a magyar gyógypedagógiát, ezen munkálkodott egész pályafutása alatt.

Ami mesterei a békés 20. század elején megálmodtak, de a történelmi viharok közepette nem tudták megvalósítani vagy a megvalósultak időközben

korszerűtlenné váltak, megújításra vártak, Ő mind számon tartotta és – amire csak lehetősége volt, amire ereje futotta – megvalósította.

Mindebben a nagy gyógypedagógus személyiségek példaadásán túl az elesettek iránti érzékenysége, minden új iránti érdeklődése, külföldön és itthon folyamatosan gyűjtött tapasztalatai, és nem kevésbé legendásan kitartó munkája segítették.

Gyógypedagógusi diplomája megszerzése után, 1934-ben mindjárt a Főiskolán kapott feladatot. *Tóth Zoltán* választotta munkatársául. A Főiskola történetét ismerve, a pályakezdő *Flóráról* ez már önmagában is a legkiválóbb minősítést jelenti. Tudjuk, hogy az 1930-as években még nő hallgatója is elvétve volt a Főiskolának, sőt egy ideig a felvételi szabályzatban rögzítve volt, hogy csak férfiak jelentkezhetnek, és pl. majd 1941-ben ismét azt olvassuk a pályázati kiírásban, hogy „...ezúttal és kivételesen, csakis okleveles férfi tanítók pályázhatnak...” Tőle és *Mérei Verától* azt is tudom, hogy a kizárólag férfi oktatói kar a nő hallgatókat fenntartással fogadta, közülük többen nem fukarkodtak degradáló megjegyzésekkel sem. *Flóra* tehát a Főiskola történetében az első nő oktató. A férfi főiskolai hallgatók öröme – erről *Hegyháti Alajos* gyógypedagógus memoárjaiból tudunk – a gyönyörű és kitűnően felkészült *Flóra* gyakran helyettesítette *Tóth Zoltánt*, általános gyógypedagógiát és gyógypedagógia történetet tanított. Azután hamarosan a Gyógypedagógiai Kórtani és Gyógytani Laboratóriumban *Szondi Lipót* egyik jobbkeze lesz. Gyermekközébe és a legkülönfélébb fogyatékos személyek közelébe kerül. Ekkor szerzi meg gyógypedagógiai pszichológiai praxisát. A Szondi Laboratóriumban iker- és családfavizsgálatokat, a Békés megyei Doboz községben értelmességi és ösztönvizsgálatokat, a budapesti lipótmezei elmeógyógyintézetben olyan pszichológiai vizsgálatokat végez, amelyekkel nagyban hozzájárult a Szondi-féle ösztön-diagnosztikai teszt kidolgozásához.

A II. Világháború után már vezetője a Főiskola szervezeti egységeként működő Szondi laboratórium egyik utódának, a Lélektani Laboratóriumnak. Ebben a funkciójában lesz egyik legközelebbi munkatársa *Bárcki Gusztávnak*, aki mint az akkor a budai Alkotás utcában egy igazgatás alatt álló *Állami Gyógypedagógiai Nevelő Intézet és Állami Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola* vezetője, az újjáépülés rendkívül izgalmas, ellentmondásos időszakában rábízta a Főiskola új képzési, szervezeti, tanulmányi, vizsgálati és fegyelmi szabályzatának kidolgozását. Aki ezt a korszakos dokumentumot gondosan áttanulmányozza, pontosan érti *Kozmutza Flórának* a gyógypedagógiáról és a gyógypedagógus-képzésről kialakult, és élete végéig képviselt koncepcióját. Mindebből konzekvensen következnek az ezt követő években szakmai javaslatai, tervei, sorra megvalósított elképzelései.

A Dami intézményei is úgy egy csokorban, ahogy 1981-ben megnyitották kapuikat, megkezdték tevékenységüket, igen fontos hiányokat pótoltak, igen széles kompetenciakört öleltek fel. Valamennyi a gyógypedagógus-képzés szolgálatában állt, de az egész magyar gyógypedagógia ügyét is jelentősen erősítette. Hozzáteszem, hogy rövid idő elteltével bebizonyosodott, mennyire nagy szükség van ezekre az intézményekre, és az is, hogy a hozzájuk fűzött reményeknek valamennyien kitűnően meg is feleltek. Kétségtelen, hogy az 1980-as években a külső, társadalmi, politikai feltételek is kedvezőbbben alakultak, a Főiskola pl. külföld felé is nyitottabbá válhatott, sokkal szabadabban végezhetette munkáját. Tény az, hogy a Gyógypedagógiai Pszichológiai Intézet hármass, oktató-vizsgáló-kutató funkciójával a gyógypedagógiai tudományépítkezés egyik motorjává, a gyakorló intézmények mindegyike országos mintául szolgáló szakmai műhellyé vált. Nem tisztem most erről részletesebben is szólni, a jubiláló Dami-intézmények a napokban megtették/teszik ezt. Az alapítóra emlékezés perceiben még néhány szubjektív élményemet szeretném önökkel/veletek megosztani.

Már a legrégebben gyógypedagógus pályára léptek is csak néhányat ismerhettek személyesen a 20. század nagy gyógypedagógus egyéniségei közül. A Bárcki tanítványok száma is nagyon fogyóban van, és lassan már *Ilyés Gyuláné Kozmutza Flóra* is mint gyógypedagógia-történeti személyiség él a szakmai tudatban. Nekem megadatott, hogy még a régi, patinás Alkotás utcai Gyógypedagógiai Nevelőintézet – Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola együttesében ismerkedhettem meg a gyógypedagógiával, szerezhettem meg a tudomány akkori állása szerint megismerhető elméleti tudást, és kerülhettem már főiskolai éveim alatt – Bárcki Gusztáv és Kozmutza Flóra révén – napi közelségbe fogyatékos gyermekekkel, fiatalokkal. Mi kollégista hallgatók ui. lakótársai voltunk az értelmileg akadályozott és mozgássérült gyermekeknek, fiataloknak, együtt étkeztünk, végeztük beosztás szerint gyermekfelügyelői munkánkat és ugyanabban a szép, ápolt Alkotás utcai, gesztenyefákkal és rózsákkal tele kertben sportoltunk, s töltöttük szabadidőnket. A főiskolai kötelező penzumokon túl hallgatótársaim egy része az akkor ugyanott működő Pető-intézetben dolgozott, magam a Lélektani Laboratóriumban inaskodtam (akkor még nem voltak ösztöndíjas demonstrátorok), és végeztem a Binet-Simon-Éltes-féle intelligencia-teszttel nagyon sok vizsgálatot Budapest akkori valamennyi kiegészítő iskolájában. Közvetlen vezetőm a laboratóriumban Flóra egyik jobbkeze, *Dalmai Mária*, a jelenlevők közül többek által szeretett és tisztelt Marica-néni volt, aki szintén folyamatosan, nagy figyelemmel kísérte munkámat. Jutalmul az ő egyik tanulmányának lábjegyzetében jelent meg először nyomtatásban a nevem a szakirodalomban és kaptam Flórától az indexemben

a gyógypedagógiai lélektan tárgy kollokviumi jegye mellé külön szorgalmi jegyet is.

És amilyen megtisztelő volt számomra több mint félévszázaddal ezelőtt, a diplomaosztó ünnepségen *Flóra* gratulációja és kedves mondata, hogy ezentúl tegeződjünk, most ugyanazzal a tisztelettel gondolok rá. Őszinte öröm számomra, hogy ezen az emléktábla avató ünnepségen én szólhattam róla, mint a Damjanich utcai intézmények alapítójáról.



Illyés Gyuláné Dr. Kozmutza Flórára tanítványi és baráti tisztelettel emlékezve közli: Gordosné dr. Szabó Anna és Lányiné dr. Engelmayer Ágnes

Részletek

Kozmutza Flóra: Értelmességi és ösztönvizsgálatok

In: Illyés Gyula: Lélek és kenyér, Nyugat, Budapest, 1939. p. 195–237.

Kozmutza Flóra Békés megyében, Doboz községben az 1930-as években iskolás gyermekekkel végzett vizsgálatokat. A vizsgálatok többféle módszerrel történtek: megfigyelés, beszélgetés, rajzoltatás, mese-mondatás, kikérdezés, értelmességi vizsgálat. A kiértékelés az érzelmi élet, a rajzok, a mesék és az álmok valamint az önéletrajzi vallomások alapján a vizsgált személyek élethelyzetének megismerésére irányult. Az intelligencia vizsgálatok eredményét összehasonlították városi jómódú és proletár gyermekek adataival.

Bevezetés

„Módunk volt falusi gyermekek lelkivilágát megvizsgálni.

A megbízókat nem pusztán elméleti kíváncsiság vezette; az érdeklődésnek gyakorlati célja is volt. A gyermekekkel tudományos kísérlet-féle történik: kiválasztották a szegénységéről híres falu legszegényebb családjaiból 150 gyermeket és külön táplálják őket. Háromszor naponta kapnak bőséges étkezést, – diétás nővér és orvos ügyelnek még arra is, hogy a kellő vitamin-adag meglegyen az ételekben. Ez a kísérlet előreláthatóan 5–6 éven át tart és ha eredményes, azt a reményt is megcsillantja, hogy valami hasonló megoldás sikerül másutt is, talán országosan.

Az étkeztetés kezdetén a gyermekeket alaposan megvizsgálták: felvették pontos testi méretüket, megmérték súlyukat, átvilágították tüdejüket, megnézték fogukat, bőrüket, hajukat, minden porcikájukat.

Ehhez az orvosi, testi vizsgálatához hasonlóan kellett lelkileg is megismerkedni velük: milyen az értelmük hosszmérete és szélessége, milyen ösztönéletük keresztmetszete, ítéliképességük és akaratak súlya?

Az étkeztetett gyermekek vizsgálatával párhuzamosan épp így megvizsgáltak ugyanabból a környezetből származó 150 olyan gyermeket is, akik nem részesülnek étkezésben.

A vizsgálatokat a kísérlet tartama alatt évenként meg kell ismételni a fejlődés megállapítása végett.

De évenként össze kell hasonlítani a két gyermekcsoport fejlődésvonalát is: így lehet majd megfelelni a kérdésre: milyen hatással van a táplálkozás a gyermek testi-lelki fejlődésére? Ez a kísérlet célja...

A feladat sok fejtörést okozott.

Hogyan lehet megfogni a lelket úgy, hogy minél gyorsabban és mélyebben kitáruljon? Melyik lélektani irányt keressük? A természettudományos pszichológiát, amely leír, magyaráz és kísérletez, vagy a szellemtudományt, amely megérteni akar, amely azt törekszik megragadni, ami a kísérlet számára hozzáférhetetlen, a végsőt, a legmélyebbet, az egyénit, azt, ami az emberi lélekben titokzatos és mégis a lényege?

Az anyag nagy volt, az idő kevés ahhoz, hogy minden gyermekkel szinte a lélekelemzés módszerével foglalkozzunk; az eredményt számszerűen kellett összegezni, hogy a következő évek adataival pontosan összehasonlíthassuk. Mindezért a kísérleti módszerek mellett döntöttünk. De a kísérletet csak úgy tekintettük, mint *egy* részét a vizsgálatnak; ráadásul úgy igyekeztünk összeállítani azokat, hogy a tudatos szellemi folyamatokon kívül az öntudatlan, a tudatalatti lelki eseményekből kapjunk valamit; nagyon fontosnak tartottuk az ösztönélet feltárását.

Nem tévesztettük szem elől, hogy „*a részek összege még nem az egész*”; s nem feledtük, hogy a lélek értelmi, érzelmi és akarati jelenségeivel, tudatos, tudatalan, ösztönös megjelenésében kerek egész; más, több, mint elemeinek összessége; egységes, akár a gömb, vagy az alma; és akárhol vágunk is cikkelyt belőle, anyaga mindenütt egyforma.

A rajz, életrajz, átomleírás és a kérdőív útján végzett vizsgálatokon kívül végeztünk a gyermekeken sajátlagos érzelmi- és ösztönvizsgálatokat is. Természetesen az egyén lelke köré tekeredett és róla leválaszthatatlan burkot, a környezetet is megvizsgáltuk: így ismerkedtünk meg a szülőkkel és a faluval...

Értelmességi vizsgálatok

A falusi és a városi gyermek.

A vizsgálat általános eredményeit összefoglalva és összehasonlítva hasonló korban levő és vegyes társadalmi környezetből származó budapesti gyermekek általános eredményével a következő képet kapjuk:

A falusi gyermek megfigyelőképessége kezdetlegesebb, mint a városié: inkább a részletekben merül el, a lényeget kevésbé veszi észre s ezért könnyen tévútra kanyarodik.

A falusi felfogása az elvont és logikai kapcsolatokban nehezkesebb. Erre vall, hogy a számsorokat alig egy-egy gyermek tudta elismételni.

Kombinatív-, ítélő- és következtetőképességük gyengébb, főleg az elvontabb dolgokban. Ez az oka, hogy a könnyű kérdések nehezek voltak számukra és viszonylag sokan nem tudták megkülönböztetni a szépet a csúnyától.

Képzületük féktelenebb, épp, mert értelmi belátás és kritika nem tartja vissza eléggé.

Emlékeztük is megbízhatatlanabb, mint a városiaké: már csak felfogásuk, megfigyelésük tévesebb volta miatt is.

Volt néhány feladat, amelyben a falusi nem maradt a városi teljesítménye alatt, sőt valamivel felülmúlta. Ezek a reális, kézzelfogható kérdések megoldásai voltak, a hármas parancs teljesítése, a súlyok összehasonlítása, a tárgyak megnevezése, a türelemjáték.

De éppen a fejletlenebb megfigyelő-, ítélő-, és következtetőképesség, a következtelenebb gondolkodás, a féktelenebb képzelet, a hűtlenebb emlékezet azt jelentik, hogy nincsenek azon a szellemi színvonalon, amelyen az ő korukban lenniük kellene, hanem alacsonyabban vannak. Az ugyanolyan korú átlagos városi gyermek értelmi színvonala magasabb, fejlettebb, mint a falusiaké. A falusiak primitívebbek, naivabbak, egyszerűval gyermekebbek életkoruknál.

Ennek az oka valóban az, amit minden falusi gyermekről szóló könyv emleget, hogy a falusiak tömörebb valóságban élnek, szinte a természethez tapadva, a kézzelfogható iránt van érzékük, ezért primitívebbek? A falu teszi őket azzá, a természet közelsége? A kérdés megvilágítására pontosabb adatokat az életkor és az értelmességi kor összehasonlítása nyújt majd.

Az életkor és az értelmességi-kor

A vizsgálat megtörtént: egy-egy gyermeknek fölítettük nemcsak az életkorának megfelelő kérdéseket, hanem az alacsonyabb korokét is, mindaddig, amíg válaszolni tudott valamelyik alacsonyabb életkor színvonalának

megfelelő valamennyi kérdésre. A magasabb évek próbáit is feladtuk neki, egészen addig, amíg valamelyik kornak már egyetlen kérdésére sem adott helyes választ. A + és – jelekkel értékelt feleletekből most kiszámíthatjuk az értelmességi-kort, a gyermek szellemi korát.

Az életkor csak azt jelöli, hogy a papíronon hány éves a gyermek, – az értelmességi-kor a tényleges értelmi fejlődést mutatja. Kiszámítása (a jó és rossz eredmények alapján) igen könnyű.

Alapul vesszük azt az értelmi-kort, amelynek valamennyi próbáját jól megállta; ehhez adjuk a további jó feleleteket, mivel évenként 5 próba van, tehát feleletenként 1/5 mértékben. Ezt aztán átszámítjuk tizedes értékre, ez az értelmességi-kor.

Az értelmességi hányadosban való értékelést elhagytuk: az egyszerűség kedvéért az életkortól való eltérés szerint ítéltük meg a gyermekeket: aszerint, hogy értelmi-koruk és életkoruk között mi a viszony. Megfelel-e értelmikoruk az életkoruknak? Ha nem, fölötte van-e, vagy alatta-e?

A 100 vizsgálati lap azt mutatja, hogy a gyermekeknek körülbelül a fele *életkorának megfelel*: értelmileg annyi idős, mint ahány éves születési bizonyítványa szerint. Van néhány, aki *szellemileg túllépi életkorát*: értelmileg 1–2 évvel fejlettebb, mint épértelmű kortársai. A többi gyermek *életkorán alul* marad: elméműködésük 1–2 évvel fiatalabb gyermekének felel meg.

Pontosan, százalékban, a 100 gyermek szellemi képe ez:

<i>életkoránál fejlettebb két évvel</i>	1 %
<i>életkoránál fejlettebb egy évvel</i>	7 %
<i>életkorának éppen megfelelő</i>	51 %
<i>életkoránál fejletlenebb egy évvel</i>	27 %
<i>életkoránál fejletlenebb két évvel</i>	12 %
<i>életkoránál fejletlenebb három évvel</i>	2 %

Ezek a pusztá számok már elindíthatnák a következtetések áradatát. De félre is vezethetnek. Óvatosnak kell lenni, körültekintőnek: a falusiak adatait össze kell hasonlítani városi gyermekek értelmességi vizsgálatának eredményével. Milyen azok szellemi képe? De még ez sem elég. Milyen az idegen, a külföldi gyermekeké?

Éltes Mátyás „A Binet–Simon-féle intelligenciavizsgálat részletes eredményei” című könyvében összeállította francia, német és amerikai gyermekek értelmi fejlettségének táblázatát. Valamennyin, több mint kétezer gyermek, ugyanezzel a módszerrel készült a vizsgálat. Ezt egybevetette magyar gyermekek értelmi vizsgálatának eredményével. A városi magyar gyermek nem áll rossz helyen a több nemzet rangsorában. Életkoruktól való eltérésük aránya mind a két irányban, lefelé is, meg felfelé is, megfelel azoknak.

Állítsuk melléjük a magyar falusiakat. Mintha hirtelen alacsonyabb alkatú csoportba kerülünk: a mércét lejjebb kell húzni. A francia, német, amerikai és magyar városi gyermekek között 23 % előzi meg életkorát, a magyar falusiak között csak 8 % ! Az előbbieket között csak 26 % maradt el, a falusiak között pedig 42! Életkorának megfelelő gyermek mind a két csoportban egyforma számban van, 51 %.

Legvégül feltüntetjük az értelmileg fogyatékos gyermekek vizsgálatának eredményeit is. Ezek a számok bizonyítják, hogy a falusi gyermekeknél szó sincs szellemi gyöngeségről. Tíz éves korig általában akkor tekintenek egy gyermeket értelmi fogyatékosnak, ha három évvel marad életkora alatt.

A táblázat nemcsak az életkortól való eltérést, hanem az eltérés nagyságát is feltünteti, hogy az 1, 2, 3 év-e. A pozitív előjel az életkor megelőzését mutatja a negatív az elmaradást, az egyenlőségjel az életkor színvonalát.

	+2	+1	=	-1	-2	-3	-4-től -9-ig
Francia gyermekek (Binet)	1	20.5	51	21.5	6		
Német gyermekek (Bobertag)	2.5	22.5	52	19	4		
Amerikai gyermekek (Goddard)	5.5	21.5	41.5	20.5	11		
Magyar városi gyermekek (Éltes)	4	17	59	14	6		
Átlagosan	3	20	51	19	7		
Magyar falusi gyermekek	1	7	51	27	12	2	
Értelmileg fogyatékos gyermekek (Éltes)	0	0	11	15	17	16	41

A száz kis falusi magyar az adatok tanúsága szerint szellemi fejlettségben mindvégig és messze elmarad a francia, német, amerikai és városi magyar gyermekek mögött.

Mivel magyarázható ez az eltérés? Fajtabeli különbséggel nyilván nem: a magyar városi gyermekek semmit sem maradnak el az idegen nemzetbeliek mögött. Másutt kell keresni a magyarázatot. A szellemi fejlettség két tényező függvénye: egy belső, alkatié, és egy külső, környezetié. Ezekből hámozható ki az ok.

Az összehasonlítás első mozzanatában már két óriási környezeti különbség ölik szembe: a másik magyar csoport és a külföldi gyermekek úgy-szólván valamennyien városiak, sőt nagyvárosiak, ezek pedig valamennyien falusiak, annyira azok, hogy legtöbbször még ki sem moccan falvából. Azok között a társadalom minden rétege képviselve van, ezek csak egy rétegből származnak: a legalacsonyabból.

Vegyeset nem lehet összehasonlítani válogatottal. Szét kell bontani a másik csoportot rétegek szerint, városi gazdagra, városi szegényre és azután egybevetni a falusiakkal.

Az úri-, a polgári-, a proletár- és a parasztyermek

Már Binet észrevette és 1916-ban megjelent munkájában, „Az iskolás gyermekek lélektaná”-ban szóvátette, hogy a gazdasági nyomor nemcsak a testet teszi satnyává, hanem a szellem és az erkölcs színvonalát is lenyomja.

Németországban még előbb kezdtek foglalkozni ezzel a kérdéssel; a 18. század második felében éppen a proletárgyermekek szellemi elmaradottsága hívta fel a figyelmet a környezet fontosságára. Évszázadokon át tanítottak és nem törődtek a gyermekek környezetével, társadalmi származásával. Ekkor rájöttek, hogy a gazdasági nyomorral együtt jár a szellemi és az erkölcsi nyomor. Forradalmat jelentett a pedagógiában a környezet fontosságának fölfedezése. Szinte forradalomnak tetszett a hang is, amelyen írtak, már csak újszerűsége miatt is.

E jelenség vizsgálása egyszerre kétfelől indult meg s folyik ma is: a lélektani okokat kutatják a nevelők, a társadalomtudósok – *Natorp, Jung, Ahgad, Tews, Bode, Hetzer, Busemann* – a kórtani okokat az ideg- és elmeorvosok, gyógypedagógusok – *Ziehen, Homburger, Lenz, Gregor, Voigtländer*. – Kifejlődik a környezet kutatásának, megismerésének tana. Közös céljük annak a meghatározása, hogy mennyiben tevődik össze az egyén öröklött sajátságokból, mennyiben környezeti tényezőkből; melyeken lehet változtatni és hogyan...

Nálunk *Ranschburg* és *Éltes* már negyedszázaddal ezelőtt sürgette a társadalmi környezet és az értelem viszonyának vizsgálatát. Tudtunkkal ilyen munka a mai napig nem jelent meg.

Nagy László, Ballai Károly és *Nógrády László* ezerszám gyűjtöttek adatot, főleg vidéki városokban, annak megállapítására, milyen a magyarság sajátlagos fajtabeli jegye, testi és szellemi téren. Sajnos az anyagnak csak kis részét dolgozták fel. *Bartucz Lajos* is csak testi-alkati vizsgálatokat dolgozott fel.

Igen sok értékes adatot tartalmaznak, még lélektani szempontból is, a faluvizsgáló munkák, de az általános intelligencia vizsgálatához csak támpontot nyújtottak. Az összehasonlítást így kénytelenek voltunk a magunk-gyűjtötte anyaggal végezni.

Az összehasonlítás alapjául vett „úri” gyermekek a társadalom legmagasabb rétegéből valók: nemcsak gazdag, vagy legalább jómódú környezetből, hanem olyanból, amelyben törődnek velük, testileg-lelkileg gondozzák őket, sokat, néha túlságosan is sokat foglalkoznak velük, nevelőkisasszony van mellettük, különórákra, esetleg magániskolába járnak. Az apa foglalkozása:

miniszteri titkár, egyetemi tanár, magántanár, gyárigazgató, főispán, bíró, báró, földbirtokos és hasonló.

A „polgári” gyermekek jómódú, vagy legalább is nem szegény családokból kerültek ki. Ebben a környezetben már nem fordítanak olyan túlzott gondot a gyermekek nevelésére, nem törekednek annyira a szellem csiszolására. Az apa foglalkozása: asztalosmester, hentes, főgépész, kereskedő, rendőrtörzsőrmester, vámőr és hasonló.

A „proletár” gyermekeket a város legszegényebb és legalacsonyabb rétegeből kerestük ki. Ezek azok, akiknek a nevelésével már semmit sem törődnek. Ugyanolyan sötét nyomorban élnek, állandó nélkülözések közt, mint a vizsgált falusi gyermekeink. A szülő foglalkozása: mosónő, munkanélküli, alkalmi munkás, főleg napszámos.

A „paraszt” gyermekek a falu legszegényebb rétegeből származnak. Földjük nincs, az apa béres vagy napszámos.

Szándékosan válogattuk össze a csoportokat úgy, hogy egy-egy csoport között a környezeti ellentét igen éles legyen. Mindegyik csoport olyan rétegben él, amely egymástól egészen elválasztott, érintkezési felületük is alig van. Így fog a társadalmi környezet hatása tisztán, világosan kirajzolódni.

Az összehasonlítás számai valóban élesen rajzolják meg azt a merev határvonalat, amely ezeket a rétegeket egymástól szellemileg elválasztja. Hozzáfűzni valamit szinte felesleges.

	életkorán felül van	életkorán alul van
úri	65%	5%
polgári	30%	20%
proletár	15%	35%
paraszt	8%	43%

Keressük-e ezeknek az elképesztő számoknak magyarázatát?

Felmerült gyakran az a vélemény, hogy a tanult, az úri embernek a gyermeke okosabbnak születik, mint a nem-iskolázott, a keze-munkájából élő emberé.

Születéskor egyelőre még nem lehet az értelmet vizsgálni. Az egyéves kor alatti csecsemőkön a *Bühler-féle* „kisgyermek-próbákkal” már végeztek kísérleti megfigyeléseket. Ezek eredménye, a vizsgálatot végzők egy munkatársa szerint, akivel személyesen beszélünk, még nem mutat különbséget a jó társadalmi környezetből származó és a rossz szociális viszonyok közé született csecsemők szellemi fejlettsége között.

Megállapították azt is, hogy minél kisebb a gyermek, elmaradottsága aránylagosan is annál kevésbé észlelhető. Saját vizsgálataink is pontosan ezt bizonyítják: minél fiatalabb a gyermek, annál kevésbé érzi még a környezet hatását, annál kevesebbet is kíván meg tőle a környezet, tehát annál kevesebb a vagyonos és a szegény gyermek között szellemileg a különbség.

Ez nemcsak az életkorra vonatkozik, hanem a társadalmi rétegződésre is: minél alacsonyabb társadalmi színvonalon születnek a gyermekek, annál kevésbé és annál kevesebben képesek közülük szellemileg felülemelkedni életkorukon, annál többen maradnak közülük alatta és annál mélyebben. Pontosan ezt mutatják a közölt szám adatok. Ahogy rétegről-rétegre lefelé haladunk a társadalomban, a szellem fénye úgy halványodik.

Nyilvánvalóan látszik ezek után, hogy az ok nem belső, nem alkati, hanem külső, környezeti.

Félreértés lenne azt állítani, hogy az elmaradásnak az anyagi nélkülözés, a szegénység az oka. Még ennek legnagyobb foka, a nyomor sem. Mindez csak közvetett ok lehet. Közvetlen oka az, hogy az ebben a környezetben élő gyermekeket a szülők nem képesek megfelelően gondozni; elfoglaltságuk, meg saját nevelési hiányuk miatt nem törődhetnek velük, kénytelenek elhanyagolni őket, érdeklődésükre, kérdezősködésükre nem tudnak válaszolni. Különböző okok miatt az iskola is keveset nyújt nekik, nemhogy a nevelés hiányát pótolni tudná. A gyermekek magukra maradnak s így maradnak el. Az értelemnek pedig, akár a gyémántnak csiszolásra van szüksége, hogy ragyogjon.

Hogy mennyire csak ez hiányzik náluk és hogy örökül nyert elmeerejük eredetileg nem gyengébb a jósorsban felnőtt egyéneknél, azt bizonyítják azok, akiknek véletlen szerencse folytán sikerül az alacsony rétegekből kiemelkedniük. Nem a tehetségekre gondolunk, akiket lángelméjük dinamikus ereje felvet magasan mindegyik réteg fölé. Sok tanár, pap és más szellemi pályán működő egyén paraszt- vagy proletár-szülők gyermeke és éppúgy megállja a helyét, mint az abba a társadalmi osztályba születettek. Még az sem szükséges, hogy egyetlen ember építse elméjét, ha alkalma van rá másutt. Mindez köztudomású.

Véglegesen minden ellenkező véleményt természetesen ezek az adatok sem győznek meg; az csak egyféleképpen volna lehetséges: kísérleti úton. Ki kellene emelni legalább 100 testileg és szellemileg egészséges paraszt-csecsemőt ebből az ínséges környezetből és olyan nevelésben részesíteni őket, mint a gyárigazgató vagy egyetemi tanár gyermekét. Ekkor kellene megvizsgálni őket, fejletlenebbek maradnak-e kortársaiknál? Így pontosan kiderülne az is, milyen hatással van a szellemi fejlődésre a környezet és annak minden következménye.

Még egyszer vissza kell térni a statisztikai adatokhoz: a proletár- és parasztygyermek között nagyobb megegyezés volna várható, hiszen környezetük azonos: mindegyik csoport egyaránt nyomorban él. Mégis a proletárgyermek között több az életkoránál fejlettebb és kevesebb közöttük az elmaradott. Ennek oka az lehet, hogy a városban gondosabb az iskoláztatás, többet foglalkoznak egy-egy gyermekkel, mindez erősebben fejleszti a szellemi képességet. Az elmaradottak száma pedig az előbbi okon kívül azért is kevesebb a nagyvárosi gyermekek közt, mert azok, akik nem képesek együtt haladni a többi gyermekkel, kislétszámú osztályba, esetleg kiegészítőiskolába kerülnek; falun ilyen nincs...

Az elmaradás oka

Sajnos, nincs feldolgozva, hogy társadalmi rétegződés szerint a magyar városi gyermekek teljesítménye milyen képet mutat, így ilyen összehasonlítást nem végezhetünk. Kénytelenek voltunk a külföldi irodalomhoz fordulni, bár ennek az a veszélye, hogy az adatok nem magyar gyermekekre vonatkoznak és így azokra az eltérésekre is gondolnunk kell, amelyeket a másféle fajta, nevelés és iskola előidéz.

Pintner (Intelligence testing. New York, 1936) ugyancsak csoportos értelmességi módszerrel 1165 amerikai gyermeket vizsgált meg s megállapította, hogy a városiak teljesítménye átlagban 27 százalékkal jobb, mint a falusiaké. Társadalmi rétegződés szerint ő nem választotta el a csoportokat.

Amerikában és Angliában épp ily módszerekkel hasonlították össze a különböző társadalmi rétegekből származó gyermekek teljesítményét, *Duff* és *Thomson* 13.419 és *MacDonald* 2047 gyermeket vizsgált meg és állított sorozatba a szülők foglalkozása szerint. Mind a két vizsgálat eredménye egybehangzó. Legmagasabb teljesítmény-átlaguk van az értelmiségiek, a nagyvállalkozók, az igazgatók és a tisztviselők gyermekeinek. Utánuk következnek sorban a kereskedők, az építészek, a fémmunkások, iparosok, bányászok és matrózok gyermekei. Legkevesebb a földművelők és a napszámosok gyermekeinek teljesítménye.

Az egyéni és csoportos értelmesség-vizsgálatok tehát nálunk is azt mutatják, hogy a falusi gyermekek teljesítménye gyengébb, mint a városi gyermekeké, ahogy a rossz társadalmi viszonyok között élő, elhanyagolt gyermekeké is gyengébb, mint a jómódban élő, gondozott gyermekeké.

A mi falusi gyermekeink eredménye kétszeresen gyengébb: falusiak is, meg rossz társadalmi viszonyok között is élnek. Mégis, a velük való beszélgetés rá-rácáfol a vizsgálatok eredményére: nem látszanak elmaradottnak.

A legtöbb jól, tisztán, világosan fejezi ki magát: azokat a tennivalókat, amelyeket el kell végezniük, – gyakran nem is könnyűeket – hamar felfogják, ügyesen, pontosan elvégzik. Nemcsak a gyakorlati dolgokban felelnek meg az életük-adta követelményeknek, hanem az élet mély problémái iránt is van érzékük és néha felnőttköz illő bölcsességgel vélekednek azokról. Az életben a legtöbben azt találják a legrosszabbnak, hogy halál van; néhányan azt, hogy rosszaság van, meg betegség. Városi gyermekek ilyenféle kérdésekre adott feleletei sokkal gyermekibbek és felületesebbek.

A szellem anyaga, az értelem minősége ezeknél a falusi gyermekeknél tehát jó. Hogy a vizsgálatoknak mégsem tudtak mindig megfelelni, arra csak úgy tódul az indoklás; a vizsgálatok nagyvárosi gyermekek számára készültek; a másféle élet másképp formálja az elmét. Lassabban írnak, olvasnak, számolnak, gondolkodnak. Az iskola sem tudja a már elmaradottan kapott gyermekeket életkoruk színvonalára emelni. Legfőbb ok pedig természetesen elhanyagoltságuk és támasztalanságuk, szellemi téren éppúgy, mint testiekben.”



Különös fejlődés – fejleszthetőség Konferencia Illyés Sándor emlékére

Az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztálya Pszichológiai Bizottsága és az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara a Magyar Tudomány Ünnepe alkalmából 2006. november 10-ére szervezett egész napos multidiszciplináris tudományos rendezvényt. A Magyar Tudomány Ünnepe kiemelt témájához – „Evolúció, fejlődés, revolúció” – illeszkedő „Különös fejlődés – fejleszthetőség „ című programot a szervezők *Illyés Sándor* emlékének szentelték. A rendezvény mottójául tőle választották azt az idézetet, amely hűen fejezi ki a gyermeki fejlődés eltérő útjainak multidiszciplináris kutatásában kezdőlépést jelentő törekvést:

„ *A lélektan és a neveléstudomány első nagy találkozása a gyermeki lét különösségének, a gyermekkor másságának felismerését eredményezte.*”

A tudományos ülés előadásai öt tudományterület dinamikus fejlődésének tapasztalatait, új eredményeit mutatták be.

Hunyady György az MTA levelező tagja, az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályának elnöke bevezető előadásában *Illyés Sándor* életművét méltatta. Kiemelte *Illyés* munkásságának azt a jellegzetes vonását, amelyet a tudományágak együttműködésének keresése jellemzett. *Illyés Sándor* egyszerre volt a *Ranschburg Pál* által alapított iskola hagyományainak őrzője, és az új eredmények integrálásának meghatározó alakja. Fő törekvése volt a gyógypedagógiának mint komplex embertudománynak a továbbfejlesztése, a gyógypedagógiai gyakorlat gazdag tudáskincsének tudományos igényű feldolgozása, ellenőrizhetővé és átörökíthetővé tétele. Tudományos tevékenységének és témaválasztásának színessége és egyben tudományos igényessége, az interdiszciplinaritás hangsúlyozása értékeremtő és sokak által követett modellnek bizonyult.



Zsoldos Márta
és Hunyady György

(a háttérképen Illyés Sándor
egyik utolsó fotója)

Mesterházi Zsuzsa a gyógypedagógiai elméletalkotás fejlődésének nyitott kérdéseiről tartott előadást. Rövid történeti bevezető után ismertette mindazt az átalakulást, amely a társadalomtudományok területén a fejlődési eltérésekkel és a fogyatékkal kapcsolatban megjelent, és amelynek a gyakorlatra háruló aktuális következménye az intervenció és az integráció kérdéseinek megfelelő, tudományosan megalapozott megoldása. A gyógypedagógia egyik alapkérdése ma a fogyatékoság jelentéstartalmának változása, többretegű és több tudomány ismereteire alapozó értelmezése. Az előadó kitért olyan kérdésekre, mint „a sajátos nevelési igény” (SNI) szakmai és jogi értelmezése, a gyógypedagógia kompetenciája és a rehabilitáció új hangsúlyának megjelenése a gyógypedagógia, mint rehabilitációs tudományban.

Csányi Yvonne előadása gyakorlati példákkal szolgált arra vonatkozóan, hogy a sajátos nevelési igényű gyermekek ellátásának milyen összetett a feltételrendszere. Az OECD Oktatáskutató és Innovációs Központja (OECD CERI) munkája a sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok közoktatási lehetőségeinek feltárásával és kutatásával foglalkozik. A magyar projektben végzett regionális vizsgálatok a nevelési többlettámogatással kapcsolatban rámutattak arra, hogy egyes kategóriák (pl. tanulási nehézség, hátrányos helyzet) használata tisztázatlan, az integrált nevelési feltételek nem teljesek, a továbbtanulás nyomon követésének számos problémája van.

Kullmann Lajos „A funkcióképesség, a fogyatékoság és egészség nemzetközi osztályozása” címmel a WHO továbbfejlesztett klasszifikációs rendszeréről tartott előadást. Bemutatta, hogy a rendszerre miként hatott a gyógypedagógiai kategóriák tartalmának változása, a fogyatékoság fogalmának rendszerelvű megközelítése, a fogyatékos emberek nemzetközi mozgalmának eredménye, a természetes és társadalmi környezet kölcsönhatásának más hangsúlyú magyarázata.

Zsoldos Márta (a rendezvény BGGYFK szervezője) az előadásban bemutatott kutatásaiban a neurogén tanulási zavar előjeleit és tüneteit mutató gyermekcsoportok fejlesztését követte nyomon két időszakban, az iskolai tanulást megelőzően és az iskolai tanulás folyamatában. Az egy tanévre kiterjedő kognitív fejlesztő terápia kezdetén és lezárásakor mért teljesítmények összehasonlításával vizsgálta a kognitív architektúra fejlődési mintázatának változását. Az eredmények részben igazolták azt a feltevést, hogy a kognitív képességprofil változása életkor és iskolai osztály szerinti eltéréseket mutat. Beigazolódott, hogy a képességprofil bázisfunkcióira és a komplex működési jellemzőkre eltérően hatnak a terápiás körülmények. Beigazolódott, hogy a fejlesztés hatására a kognitív architektúra egységesebbé, összerendezettebbé válik.

Gósy Mária legújabb kutatásainak eredményeit mutatta be. Az anyanyelv elsajátításának komplex beszédfejlődési modelljéből kiindulva azt vizsgálta, hogy a 4-9 éves gyermekek egyes beszédészlelési és beszédmegértési folyamatainak milyen a kapcsolatrendszere. A beszédpercepció folyamatok összefüggéseit egy, csaknem ezer fős mintán vizsgálva, a folyamatok rejtett kapcsolatainak rendszerét sikerült feltárni. A kutatási eredmények azt igazolták, hogy az észlelési és megértési folyamatok fejlődési hierarchiája eltérő kronológiai mutatókkal jellemezhető. A fonetikai-fonológiai észlelés eltér a tipikus fejlődésű gyermekek, a beszédhibások, a kétnyelvűek és az olvasási zavarokat mutató, a tanulásban akadályozott gyerekek között. Az adatok újabb tudományos bizonyítékai annak, hogy az írás és olvasás megtanulása milyen erősen függ a beszédészlelés és beszédértés megfelelő fejlettségétől.

Pléh Csaba több tudományterület új eredményeit integráló előadásában a nyelvfejlődési zavarok magyarázó elméleteivel foglalkozott. Részletesen bemutatta az elmélettípusok diszciplinához illetve irányzatokhoz kötött eltéréseit és hasonlóságait. Külön kitért a nyelvtani elméletek, a feldolgozási nyelvi elméletek és általánosabb kognitív elméletek megállapításaira a tipikus és atipikus nyelvfejlődéssel kapcsolatban. Kitért azokra a családfa vizsgálatokra és ikerkutatásokra, amelyek a nyelvfejlődési zavarok kutatásában a multidiszciplinaritás fokozott megjelenéséhez vezetett. Rámutatott, hogy a nyelvi tesztekben kapott eredmények a kognitív kockázati tényezők megállapításának egyik lehetséges útját jelentik. Ismertette a magatartás- és molekuláris genetikának azokat az eredményeit, amelyek arra utalnak, hogy általános nyelvi gént egyelőre a kutatások nem tudtak kimutatni, egyes gének (ilyen FOXP2) azonban a nyelvi fejlődésben kulcsszerepűek. Felhívta a figyelmet a genetikai magyarázó elméletekkel szembeni tudományos óvatosság szükségességére, különösen az érzékenységi és környezeti hatások szerepe miatt.

Csépe Valéria (szervező, a Pszichológiai Bizottság elnöke) előadásában azokat az új kutatási eredményeket ismertette, amelyek az olvasás fejlődésének és zavarainak kutatásában a pszichológia és az idegtudomány együttműködésében születtek. Saját és nemzetközi kutatási adatok bemutatásával szemléltette, hogy az olvasás sikeres megtanulásához a beszédészlelésnek és a vizuális észlelésnek milyen minimális fejlettsége szükséges. Saját kutatási adatokkal illusztrálta, hogy a beszédpercepció milyen előfeltételt jelent az olvasáshoz és miként alakul át a beszédpercepció és ennek agyi képvisellete az olvasás során. Ismertette azokat a legújabb kutatási adatokat, amelyek a beszédészlelésért és a tárgy- és alaklásért felelős agyi hálózatok integrációját biztosító mechanizmusokra utalnak. A saját és nemzetközi eredmények azt sejtetik, hogy az olvasásnak köszönhetően az agy addig másra, másként használt területei vonódnak be, azaz újrahasznosulnak. Az olvasás fejlődésének és zavarainak legújabb pszichológiai és idegtudományi adatai nem csupán az olvasó agy rendkívüli tulajdonságaira utalnak, hanem a fejlődési diszlexiát is érthetővé teszik.

Csapó Benő előadásában a neveléstudományi kutatások új eredményeit ismertette. Bemutatta, hogy miként fejlődnek a képességek iskolai kontextusban, milyen a képességek fejlődésének tipikus mintázata. A kognitív képességek vizsgálata során kapott fejlődési görbék elemzése számos olyan tanulással szolgál, amelynek alapján érdemes újraértelmezni a tipikus és atipikus fejlődést, különösen abban a sávban, amely a pedagógia és gyógy-pedagógia határvidékén húzódik. Példákkal illusztrálta, hogy miért nem lehetséges a képességek fejlődésének szabályosságait egyetlen diszciplína tudásbázisán megérteni. A nagy populációk mérése alapján felállított fejlődési jellemzők normál eloszlást mutatnak, az egyéni különbségek azonban akár igen nagyok is lehetnek. A tanulási zavarok megértése és az iskolai rendszerben történő ellátása új problémákat vet fel. A kognitív képességek és az iskolai teljesítmény megfelelő méréséből származó eredmények (5-11. osztályok átlageredményei) arra utalnak, hogy a szélsőséges eltérések a nem a képességekhez igazodó oktatás következményei. Az interdiszciplináris kutatások vezethetnek a „diszciplináris determináció” („ne a matematikát tanítsuk, hanem a gyereket!”) megvalósulásához.

Katona Ferenc előadásában a beszédészlelés és nyelvfejlődés anatómiai és élettani bázisfolyamataival foglalkozott. Ezt azzal az új interaktív számítógépes programmal illusztrálta, amelynek segítségével számos szakterület művelői rendszerben értelmezhetik az agyi és a kognitív folyamatok interakcióit.

Az egész napos rendezvényen valamennyi érintett tudományterületnek számos képviselője és sok érdeklődő vett részt. Az előadásokat vita, élénk szakmai eszmecsere követte.

A konferencia alkalmából, *Illyés Sándor* emléke előtti tiszteletből elkészült a megjelent műveiből összeállított bibliográfia külön kiadása a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar gondozásában, melyet a tudományos ülés résztvevői kézbe kaptak.

Dr. Csépe Valéria – Dr. Zsoldos Márta

KÖSZÖNTÉS

Gyógypedagógusok állami kitüntetése a Parlamentben a Nemzeti ünnepen 2007-ben

Magyar Köztársasági Érdemrend Lovagkeresztje

Nádas Pál, a budapesti Mozsásjavító Általános Iskola, Egységes Gyógypedagógiai Módszertani Intézet és Diákotthon igazgatója

Magyar Köztársasági Arany Érdemkereszt

Dr. Ranscgburg Jenőné, a budapesti Bárczi Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Készségfejlesztő Speciális Szakiskola gyógypedagógusa
Schmidt Antalné nyugalmazott gyógypedagógus

Magyar Köztársasági Bronz Érdemkereszt

Ugrai Gyuláné, az egyeki Általános Iskola gyógypedagógusa

Valamennyiüknek őszinte szívből gratulálunk!

Gordosné Szabó Anna

Kedves Kollégák!

2006 őszén megjelent egy érdekes, terjedelmes, a gyógypedagógia identitásának kérdésével foglalkozó tanulmány az Iskolakultúra című folyóirat októberi számában. Minden gyógypedagógusnak figyelmébe ajánlom ennek elolvasását.

ARTILES, A. J. (2006). A gyógypedagógia változó identitása. Paradoxonok és dilemmák a kultúra és a tér nézőpontjából
(Fordította: Csíkos Cs.) Iskolakultúra, XVI/10. 3-35.

A Magyar Tudományos Akadémia pedagógiai Bizottságának Gyógypedagógiai Albizottsága kezdeményezte, hogy rendezzünk vitát a tanulmányról az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karon. Ez meg is történt 2007. január 11-én. A vita nyomán elkészült egy tanulmány (Mesterházi Zs.: Változik-e a gyógypedagógia identitása? címmel), amelynek közlése folyamatban van. Hasznos lenne, ha a gyógypedagógusok minél szélesebb köre foglalkozna ezzel a kérdéssel. Ajánlok néhány szempontot a tanulmány olvasásához, és az esetleg kisebb-nagyobb körökben sorra kerülő vitákhoz.

1. Ma már sokan tanulnak, olvasnak angol nyelven a mi szakmánkban is. Ezért hasznos lenne az eredeti angol nyelvű tanulmány elolvasása is. (Aki kézbe veszi a fenti folyóiratot, megtalálja benne az eredeti tanulmány bibliográfiai adatait is.) Az eredeti szöveg tanulmányozása fényt vethet a használt angol és magyar szakkifejezések ekvivalenciájára. Felmerülhet például az a kérdés, hogy a „special education” valóban megfelel-e a „gyógypedagógia” fogalomnak. A magyar gyógypedagógiában elég jól körülhatároltuk, hogy mi a gyógypedagógia fogalmának gyakorlati és tudományos tartalma.
2. Mivel a szegregált nevelés, a halmozottan hátrányos helyzet, a roma tanulók iskolai pályafutása, a munkanélküliség, valamint a szegénység hatásai témakörökben rengeteg hazai kutatás folyt – részben a gyógyped-

- gógia területén is –, jó lenne a tanulmányból kiemelni azokat a szempontokat, amelyek új értelmezések megfogalmazásához vezethetnek az eddigi hazai kutatási eredményekkel kapcsolatban.
3. Bár a tanulmány nagy terjedelemben és súlypontosan foglalkozik a kisebbségek és a gyógypedagógia viszonyával, ez egyáltalán nem jelenti azt, hogy a tanulmányban felvetett kérdések csak a tanulásban akadályozott tanulóakra vonatkoznának. A tanulmányban tárgyalt iskolai integráció és inklúzió a gyógypedagógia valamennyi területét érinti. A szerző nagyon alaposan foglalkozik a társadalmi igazságosság kérdésével. Lényegében ez az alapmotívum jelenik meg a tanulmányban, több összefüggésben.
 4. A hazai olvasó számára kissé különösnek tűnhet a tanulmányban a „tér”-rel kapcsolatos szempont tárgyalása. Ebben a fejtegetésben megjelenik az emberre vonatkozó „réteges” felfogásmód egyik (a kultúrával összefüggő) változata. Ennek előzményeként lehet felfogni a WHO osztályozási rendszerét (1980), amely az egészségi állapot szempontjából három rétegben (sérülés, fogyatékoság, akadályozottság) írta le azt az embert, akire a gyógypedagógia figyelme és tevékenysége irányul.

Üdvözlettel: *Mesterházi Zsuzsa*

Búcsú a normalizációs elv atyjától (Bengt, Nirje – 1924-2006)



A fogyatékos/akadályozott emberek életében Európában és Észak-Amerikában is a 20. század hatvanas éveitől kezdve jelentős, úgy is jellemezhetjük sok tekintetben alapvető változások következtek be. A változások egyaránt érintették az embereket támogató intézményeket, azok átalakítását sürgetve, a fogyatékosokat védő jogokat, és személyes életük minőségét.

A háttérben konok, következetesen harcoló szülők, különféle tudományterületekről jött szakemberek, köztük gyógypedagógusok, valamint az őket támogató jogászok, szociális munkások, politikusok álltak.

A változások előkészítésében ilyen kezdeményező, kulcsszemélyiségként ismertük meg a Svédországból jött világpolgárt, *Bengt, Nirjét*. 1968-as fellépését az értelmi fogyatékosok érdekében világméretű figyelem és elismerés kísérte. Hatása lehetett abban is (a dán *Bank-Mikkelsen*nel együtt), hogy 1971-ben az ENSz határozatban ajánlotta a kormányoknak az értelmi fogyatékosok jogainak védelmét. Kevesen tudják, hogy nekünk, magyaroknak külön köszönni valónk is van.

Most, hogy a múlt év tavaszán hosszas betegség után elköltözött az élők sorából, illő közelebbről megismerkedni életével, tevékenységével. Neve ismert ugyan a magyar gyógypedagógiai szakirodalomban, mégis keveset tudunk róla.

Ki volt *Bengt, Nirje*? 1924-ben született Svédországban, szülei kívánóságára jogot kezdett tanulni, de érdeklődése hamar az irodalomtudományok és

a szociális problémák tanulmányozásához vonzotta. Magát – később – afféle „öreg anarchistának” is jellemezte. Hosszabb időt töltött Franciaországban és az USA-ban, újságíróként dolgozott. 1956 végén szociális munkás volt egy ausztriai magyar menekülttáborban, a svéd vöröskereszt, majd az Egyesült Nemzetek alkalmazásában. Az itt szerzett tapasztalatok jelentős hatással voltak emberképére, megerősítették az emberek jogaiért folytatott harcában. Visszatérve Svédországba a cerebrál-parezises gyermeket segítő Folke-Bernadotte Alapítványnál dolgozott, eközben találkozott az érintetteknek azzal a „belső kétségbeesésével”, amelyet már a menekülttábor „totális intézeti” légkörében tapasztalt, és amely az egyén jogaiért vállalt elkötelezettsége mellett életének másik vezető gondolatává vált. 1961-től ügyvezetője lett az értelmi fogyatékos gyermekek, fiatalok és felnőttek szülői szervezetének (FUB, Svéd Életsegítő Egyesület) és parlamenti megbízást is kapott. Szükség is volt a kezdeményezéseire, mert Svédországban a hatvanas években az értelmi fogyatékosok szociális helyzete „rendkívül nyomasztó és hiányos volt,” ahogyan önmaga leírta. Ebből az időből származik az a találó megjegyzése, amely egész életén át elkísérte, sokszor idézte: „az értelmileg akadályozott emberek sokkal többet szenvednek mások butaságától, mint sajátjukétól.” A másoknak, a környezetnek ezzel a „butaságával” (az ebből fakadó érzéketlenséggel, elhárítással, lebecsüléssel, előítéletekkel) küzdeni - lett tevékenységének alaptörekvése.

Megfogalmazta a *normalizációs elv* néven ismert követelményeket, amelyeket a fogyatékos emberek életkörülményeiben kell alkalmazni, és amelyek a „normális” (az adott kultúra átlagos) életkörülményeknek kell, hogy megfeleljenek. Ma már látjuk, hogy kevés szó/írás tudta csak olyan tartósan befolyásolni a gyógypedagógiai és a szociális gondolkodást, mint tanulmányának egyszerű és tiszta, nyolc pontba foglalt megfogalmazása. Nemcsak a gondozás, ellátás módszertani követelményei ezek a pontok, hanem hamarosan az egész fogyatékosügy új filozófiai rendszerének alapelveivé váltak.

Nirje azonban a hazai radikális intézmény-kritikáival szembeni ellenállás miatt végül változásokra kényszerült. Az Egyesült Államokban előadó körutat tartott, majd Kanadában vállalt munkát. Kezdeményezéséhez kapcsolódott Wolf, Wolfensberger is. 1978-ban tért vissza Svédországba, Uppsalában gyógypedagógiai kutatóközpontot szervezett, 1983-ig az Uppsalai tartomány szociális hivatalának vezetője volt. Szerette a sportot, felkarolta a fogyatékosok sportmozgalmait, még Kanadában támogatta a Paralympia mozgalmat, és elősegítette az első Téli Paralympia megrendezését Örnsköldsvik-ben, hazájában.

Magyarországon a normalizációs elv viszonylag korán, 1976-ban jelent meg *Lányiné dr. Engelmayer Ágnes* egyik tanulmányában, a *Göllesz Viktor* (szerkesztette): *A gyógypedagógia alapproblémái* kötetben. Majd *Az imbecillisek pedagógiája* tankönyvben (*Hatos, 1987*), Wolfensberger munkájával együtt.

A kilencvenes években ismerkedhettek meg közvetlenül is *Nirje írásaival* (két fordítás gyűjteményben, *Hatos 1996*, és *Lányiné 1997*). Az ÉFOÉSZ külön kis kiadványban – melyet a világ sok nyelvére lefordítottak - 1998-ban adta közre *Burt, Perrin-nel* közös tisztázó írását „*A normalizációs elv és félreértelmezései*” címmel. Egy év múlva pedig a magyar országgyűlés határozataként kiadott *Országos Fogyatékosügyi Program* alapelvei közt sorolják fel a normalizáció elvét.

Nirje írásai egyszerűek, gyakorlatiasak, lényeglátóak, ezért ma is érdeklődésre, felhasználásra számot tartóak. A normalizációs elv huszonöt éves fejlődéséről szóló 1994-es német tanulmány (mely *Lányiné 1997-es* fordításgyűjteményében olvasható) ma is fontos gondolatokat közvetít, hiszen messze vagyunk még attól, hogy minden követelménye valósággá vált volna.

Nirjének jelenős nemzetközi elismerésben volt része. Japán és svájci egyetemek választották díszdoktorrá, hazájában viszont – ahogy a híradások jelzik - lassú feledés fenyegeti. Nekünk, talán azért, mert a nehéz időkben segítette honfitársainkat, talán, mert gondolatai – ha nem is látványosan, de – ott munkálnak megújító törekvéseinkben, emlékeznünk kell a huszadik század e jelentős, úgy is mondhatnánk tiszteletbeli „gyógypedagógusára”.

Dr. Hatos Gyula

Egy negyedszázados nevelő-fejlesztő munka tapasztalatai 1981–2006.

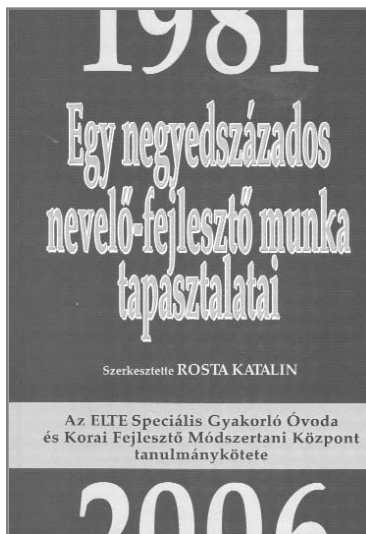
Az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ tanulmánykötete. Szerkesztette: *Rosta Katalin*. Budapest, Logopédiai Kiadó, 2006. p. 398

A tanulmánykötet *Illyésné dr. Kozmutza Flóra* születésének 100. évfordulójára és az ELTE Speciális Gyakorló Óvoda és Korai Fejlesztő Módszertani Központ alapításának 25. évfordulójára készült. (Lásd: Gyógypedagógia történet című rovatunkat.) A tanulmányok szerzői az intézmény munkatársai, akiknek publikációs jegyzéke is megismerhető a könyv 2. sz. mellékletében.

Rosta Katalin igazgatónő/szerkesztő „Előljáróban” írja:

„Megpróbáltunk átfogó képet adni az óvodáskori fejlődést indirekt módon befolyásoló játékos fejlesztés tapasztalatairól, kiemelve az anyanyelv fejlődését támogató mesefeldolgozás kérdéseit, a gondolkodást ösztönző és matematikai készségeket megalapozó játékokat és a népi játékok alkalmazásának lehetőségeit.

Összefoglaltuk a beszédfigyatekos és értelmileg akadályozott óvodás gyermekek körében szerzett vizsgálati tapasztalatainkat és a korai fejlesztés eredményeit.



A gyermekek életútjának nyomon követésével megkíséreltük érzékeltetni, hogy az óvodai átmeneti különnevelés segítette-e – és miképpen – az iskolai beilleszkedést, s az esetleges nehézségek leküzdésére megkapták-e a gyermekek a szükséges támogatást.

Megvizsgáltuk, hogy a közoktatás rendszere az eltérő fejlődés esetén milyen lehetőséget biztosít a különböző életkorú gyermekeknek a fejlődéséhez és fejlesztéséhez. Felmértük, hogy az eltérően fejlődő gyermeket nevelő családok kapnak-e elegendő és megfelelő támogatást, segítséget gondjaik megoldásához.

Különös figyelmet fordítottunk eközben annak vizsgálatára is, hogy a hosszú távon végzett gyógypedagógiai fejlesztő munka során milyen tényezők befolyásolják a pedagógus munkáját, s mennyire fenyeget a kiégés veszélye.

Mindezzel együtt kerestük a választ arra, hogy a hozzánk kerülő gyermekek hogyan érzik magukat a fejlesztés során, elégedettek, kiegyensúlyozottak-e.”

A kötet első dolgozata az intézmény eltelt 25 évéről szól *Rosta Katalin és Wagner Pálné* tollából.

A több tanulmányt tartalmazó fejezetek címei:

- I. A fejlesztés kérdései
- II. Beszédfigyatekos gyermekek körében szerzett tapasztalatok
- III. Értelmileg akadályozott gyermekek és családjaik vizsgálati tapasztalatai
- IV. A fejlesztő környezet hatása

A kötet mellékletekkel zárul, és benne számos képillusztrációban is gyönyörködhetünk.

A gazdag, tanulságos tanulmánykötet kitűnő gyógypedagógia-történeti forrásul szolgálhat.

Folyóiratunk jelen számában a jubiláló intézmény munkatársaitól az „Eredeti közlemények” és a „Gyakorlat műhelyéből” rovatban néhány olyan tanulmányt közlünk, amelyek a kötetből kimaradtak.

Gordosné Szabó Anna

Fejezetek Mérei Ferenc munkásságából

Kiállítás a Fővárosi Pedagógiai Napok keretében a Fővárosi Pedagógiai Intézet Weszely Galériájában

A 2007. január 31-én megnyílt kiállítást *Tóth Barbarics István* és *Varga Ferenc*, a Fővárosi Pedagógiai Intézet munkatársai rendezték, megnyitotta *Horányi Annabella* pszichológus. A nagy érdeklődéssel kísért megnyitón *Fejérvári János* csellóművész is közreműködött.

Mérei Ferenc egykor a Fővárosi Pedagógiai Intézet Lélektani Laboratóriumát vezette, most ezzel a kiállítással emlékeztek rá – a magyar pedagógus-társadalom nevében is – az Intézet munkatársai. Elmondhatjuk, hogy a magyar gyógypedagógus-társadalom is szívesen csatlakozik az emlékezőkhöz. Nincs az országban olyan gyógypedagógus, aki ne ismerné *Mérei Ferenc* munkásságát, aki ne olvasta/tanulta volna valamelyik gyermeklélektani művét.

A Kiállításról tudósítva, mi is felidézzük életútját.

A Kossuth-díjas (1949) pszichológus, a pszichológiai tudományok doktora *Mérei Ferenc* Budapesten született 1909. november 24-én. Párizsban a Sorbonne-on *H. Wallon* tanítványaként szerzett diplomát. Pályakezdőként fizetés nélküli pszichológus a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, a *Szondi Lipót* által vezetett Gyógypedagógiai Kórtani és Gyógytani Laboratóriumában (1938–40), majd a *György Júlia* vezette Patronázs Egyesületi Ambulancián (1940–1942). Ezután a második világháború idején munkaszolgálatos és hadifogoly (1942–1944). A Szovjetunióból hazatérve a Fővárosi Pedagógiai Intézet Lélektani Laboratóriumának vezetője, a Pedagógiai Főiskola és az Eötvös Kollégium tanára, a NÉKOSZ pedagógiai szemináriumának vezetője (1945–1949). Mint az Országos Neveléstudományi Intézet (ONI) főigazgatóját 1950-ben a Rákosi-rezsim a pedológia művelésének vádjával elmozdította állásából. 1956-ig kényszerű visszavonultságban él. 1956-ban rehabilitálták, majd 1958-ban politikai szervezkedésért *Bibó* Istvánnal és másokkal együtt börtönbe zárták. Ezután (1964–1976) az Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet Pszichológiai Laboratóriumát vezette.

1950-ig végzett kísérletei alapján születtek legjelentősebb szociálpszichológiai művei. *Gyermektanulmány* című munkája ma is szakirodalmi alapmű.

Börtönévei alatt is dolgozott, majd pszichológiai laboratóriuma a magyar klinikai pszichológia, a pszichodiagnosztika és a pszichodráma szellemi műhelyévé vált. Számos gyógypedagógus is tanult és dolgozott ebben a laboratóriumban. Ez időben is sokat publikált. Nyugalomba vonulása után (1976) lakásán „magánegyetem”-et hozott létre, ahol igen sok tanítványa fordult meg, közöttük szintén számos gyógypedagógus is. 1982-ben *Ranschburg Pál Emlékérmet* kapott.

Budapesten, 1985-ben (február 23-án) bekövetkezett halála után temetésén a Gyógypedagógiai Szemle munkatársai és olvasói közül nagyon sokan jelen voltunk.



A kiállítás rendezőinek, Varga Ferencnek és Tóth Barbarics Istvánnak gratulálunk. Köszönjük a kitűnően válogatott anyag jól áttekinthető elrendezését. A csoportos látogatások alkalmával a rendezők által nyújtott bemutató előadásokra minden szerencsés résztvevő köszönettel emlékszik.

Gordosné dr. Szabó Anna

CONTENTS

<i>Dr. Csányi, Yvonne:</i> Text comprehension of pupils with hard of hearing	81
<i>Sára, Mónika:</i> Survey of the family status of pre-school age children with intellectual disability	91
<i>Domonkos, Ágnes:</i> Experience of introducing the Strassmeier developmental test for mapping and planning improvement of skills of pre-school age children with intellectual disability	103
<i>Dr. Papp, Gabriella:</i> Changing responsibility of the teacher in inclusive education	114
<i>Fazekas, Andrea:</i> Possibilities of cochlear implantation for children with hearing impairment	119
History of Special Education	
<i>Rosta, Katalin:</i> 25 year in/for special education and training of special teachers	126
<i>Mrs. Lányi dr. Engelmayer, Ágnes:</i> Training of special teachers and the practical workshops	128
<i>Mrs. Gordos dr. Szabó, Anna:</i> Mrs. Illyés Gyuláné born as Dr. Kozmutza, Flóra the founder	132
<i>Kozmutza, Flóra:</i> Assessment of instincts and intelligence	137
Forum (<i>Dr. Csépe, Valéria – Dr. Zsoldos, Márta</i>)	147
For reading (<i>Dr. Mesterházi, Zsuzsa</i>)	152
In memoriam: Bengt, Nirje (<i>Dr. Hatos, Gyula</i>)	154
Observer (<i>Mrs. Gordos dr. Szabó, Anna</i>)	157
Greetings (<i>Mrs. Gordos dr. Szabó, Anna</i>)	151

TARTALOM

<i>Dr. Csányi Yvonne:</i> Nagyothalló tanulók szövegértése	81
<i>Sára Mónika:</i> Állapotfelmérés óvodás korú értelmileg akadályozott gyermeket nevelő családok életéről	91
<i>Domonkos Ágnes:</i> A Strassmeier fejlődési skála bevezetésének tapasztalatai az értelmileg akadályozott óvodás gyermekek képességstruktúrájának megismerésében, a fejlesztés tervezésében	103
<i>Dr. Papp Gabriella:</i> A pedagógus megváltozott felelőssége az együttnevelésben	114
<i>Fazekas Andrea:</i> Cochleáris implantáció lehetősége hallássérült gyermekeknél	119
Gyógypedagógia történet	
<i>Rosta Katalin:</i> 25 év a gyógypedagógus-képzés és a gyógypedagógia szolgálatában	126
<i>Lányiné dr. Engelmayer Ágnes:</i> A gyógypedagógus-képzés és a gyakorlati műhelyek	128
<i>Gordosné dr. Szabó Anna:</i> Illyés Gyuláné Dr. Kozmutza Flóra, az alapító	132
<i>Kozmutza Flóra:</i> Értelmességi és ösztönvizsgálatok	137
Fórum (<i>Dr. Csépe Valéria – Dr. Zsoldos Márta</i>)	147
Olvasnivaló (<i>Dr. Mesterházi Zsuzsa</i>)	152
In memoriam: Bengt, Nirje (<i>Dr. Hatos Gyula</i>)	154
Figyelő (<i>Gordosné dr. Szabó Anna</i>)	157
Köszöntő (<i>Gordosné dr. Szabó Anna</i>)	151