

Gyógypedagógiai Szemle

**A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének
folyóirata**

2002 – XXX. évf.

1

GYÓGYPEDAGÓGIAI SZEMLE

A Magyar Gyógypedagógusok Egyesületének folyóirata

Ez a szám az Oktatási Minisztérium támogatásával készült

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

A Szerkesztőség címe: 1097 Budapest, Ecséri út 3. Telefon: 348-1398
E-mail: Szociopress@euroweb.hu

HU ISSN 0133-1108

2002. január-március

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

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

Egy szám ára: 150,- Ft

Indexszám: 25 359

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

Nyomda:

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

OLVASÓINKHOZ

A magyar gyógypedagógia 2002-ben *bicentenáriumához* érkezett. A gyógypedagógus társadalom mély identitástudattal éli ezt meg: a múlt értékeit megbecsülve, megőrizve mérlegeli, fogadja a kor új lehetőségeit, vívmányait, és tervezi tennivalóit, alakítja, építi a jövő gyógypedagógiáját.

Úgy tapasztaljuk és tudjuk azonban, hogy az úgy sok-sok érintettje közül a gyógypedagógusokon kívül mások is, számosan azonosulnak mindazzal, amit ez az évforduló jelent, és szívesen kapcsolódnak az ünneplőkhöz, emlékezőkhöz. Ez azért nagyon jó, mert az erők így megsokszorozódnak, és egyre közelebb juthatunk ahhoz, hogy az emberhez méltó életlehetőségek mindenki számára elérhetővé váljanak.

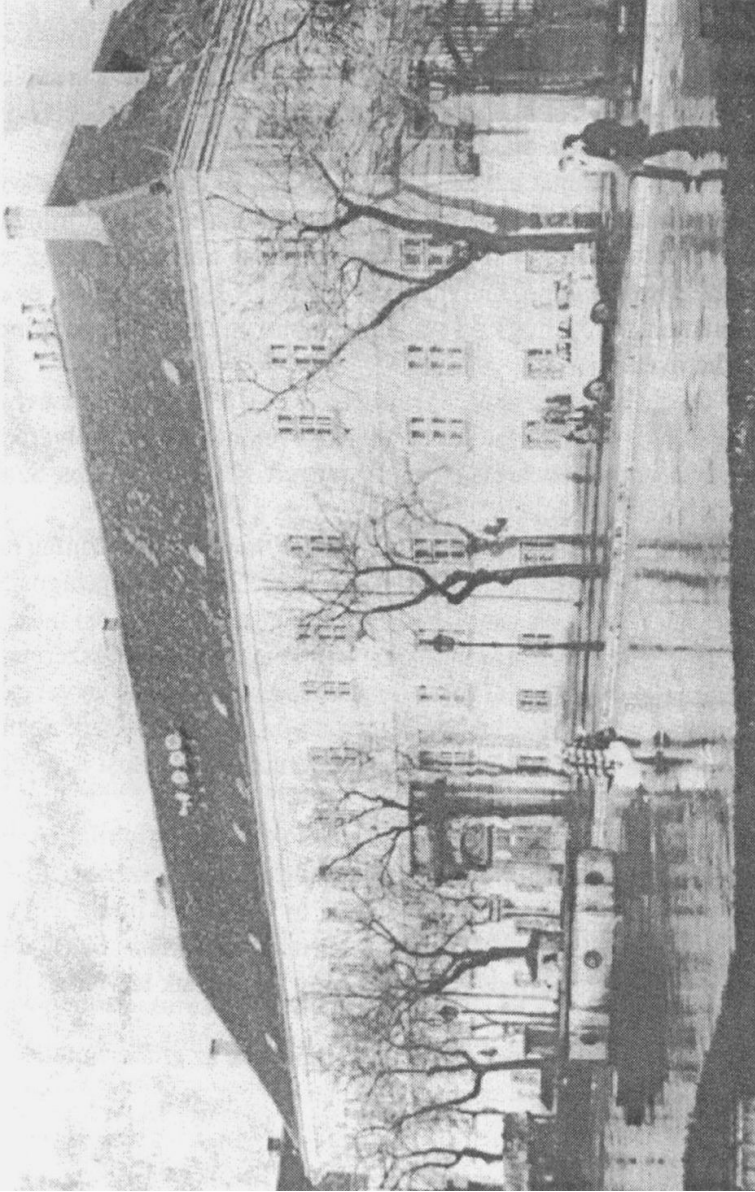
A Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete (MAGYE) ebben az évben az 1802-ben létesült *alma mater* (akkor „Siketek nevelőháza”) színhelyére, Vácra hívja és várja júniusban tagságát és vendégeit XXX. Országos Szakmai Konferenciája keretében ünnepelni, emlékezni, és a jövőt tervezni.

Olvasóink közül még sokan emlékezhetnek arra, hogy a most szintén jubiláló, 30 éves MAGYE, megalakulásának évében, 1972-ben, I. Országos Szakmai Konferenciáját is Vácott rendezte meg néhai elnöke, a váci ősi intézet akkori igazgatója, *Angyal József* és munkatársai házigazdai vendégszeretetével. Azt az első konferenciát a MAGYE az intézet éppen akkor 200 évvel azelőtt, 1772-ben született első tudós igazgatója, *Simon Antal* emlékének szentelte, akiről folyóiratunk e számában hasonlóan nagy tisztelettel, most is megemlékezünk.

Folyóiratunk, a *Gyógypedagógiai Szemle* (GYOSZE) is jubilál. A bicentenárium évében harmincadik évfolyamát indítja útjára. Szerkesztőségünk munkatársai nagy tisztelettel, szeretettel és az új köntösben megjelent GYOSZE-számmal köszöntik olvasóikat. Az új borítólapot *Sándor Éva* gyógypedagógiai- és rajztanár, főiskolai docens-asszony tagtársunk tervezte.

Adja meg a következő évszázad minden embernek az emberi méltóság elérésének lehetőségét!

Gordosné dr. Szabó Anna
főszerkesztő



A váci alma mater régi épülete (átvéve az intézet 175. jubileumi évkönyvéből)

**A 200 éves váci *alma mater*
első tudós igazgatójára emlékezünk**

Simon Antal

– 1772-1808 –

**GORDOSNÉ
DR. SZABÓ ANNA**



„Soha a tanító a gyermeket az idomtalan betűiért meg ne verje, sótt meg se szidja, pirongassa. Mert akik azt cselekszik, magok alkalmatlanabbak tanítványaiknál, holott nem tudják, miért találtatott fel az írás. Az írás t.i. nem azért találtatott fel, hogy az által képirókká legyünk, hanem, hogy az által gondolatjainkat szem elejbe tehessek; elég szépen ír tehát az, akinek a betűit egymástul el lehet esmérni, a többivel ne gondoljunk, és hadjuk az ékes írást annak, akinek abban kedve telik, de azért a gyenge gyermekeket ne kénőzzük.”

(Simon, 1808,68-69.)

Ezeket az intelmeket a mélyen gyermekszerető *Simon Antal* „Győri Megyei Világi Pap”, a váci Magyar Királyi Siket-Néma Intézet első igazgatója, Pankota címzetes apátja írta 1808-ban megjelent „*Igaz Mester...*” című kitűnő munkájában, amelyben arra vállalkozott, hogy „tanítványait igen rövid idő alatt, minden unalom nélkül gyéserre írni is olvasni is megtanítsa.”

Nagy tisztelője vagyok *Simon Antal*nak. Gyógypedagógusi pályafutásom úgy alakult, hogy több évtizeden át nemcsak taníthattam róla és munkásságáról gyógypedagógus jelölteknek a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán, hanem a róla ma ismert adatok felkutatásában is részt vehettem. (*Gordosné, 1963; Szatmáriné, 1972*)

Valahai főiskolai gyógypedagógiai történeti tanulmányaimra emlékezve, a „de jó lenne, ha ezt a tételt húznám” élmény fűződik hozzá. Az én főiskolai

éveim alatt *Vértés O. András* – e sokak által még személyesen is ismert – tanár úr tanította a gyógypedagógia történetét. Tőle nemcsak azt tudtuk meg, hogy *Simon Antal*nak, mint a váci alma mater első igazgatójának milyen érdemei vannak a magyar siketoktatás megszervezése és elindítása terén, hanem azt is, hogy *Simon Antal* egyben a tudomány történetének igen jelentős alakja. (*Vértés O. A.*, 1950)

Simon Antal ugyanis, miközben a siket gyermekek eredményesebb tanításának módszereit kutatta, jutott el az *írva-olvasztató eljárás* műveléséhez, az olvasástanítás egyetemes történetében minden ilyen irányú addigi próbálkozás legtekélyesebb megoldásához. Ez már önmagában is maradandó alkotás. Ám ennek kimunkálásához, és nemkülönben a siketek hangos beszédre tanításához elmélyült fonetikai tanulmányokat is folytatott, és miközben ezt neves piarista tanárai és más tudós kortársai segítségével tette, kidolgozta a magyar nyelvtudomány történetének egyik kimagasló alkotását is, az *első magyar fonetikai rendszert*.

De azután – feltehetően rövid pályafutása, korai halála és még inkább kortársi féltékenység okán – mostohán bánik vele a történelem. Jó ideig tartják számon, szűkszavúan, érdemeit megcsonkítva emlékeznek rá, sőt még biográfiai adatai is pontatlanul kerültek feljegyzésre, megörökítésre.

Az 1880-as években kerül csak az érdeklődés előterébe, amikor a magyar népiskolai tanítás történetét kutató *Kiss Áron Simon Antaltól*, mint „*elfeledett derék pädagogunk*”-ról szól, akit – ahogy mondja – „*örömmel vallhatjuk magunkénak*”.

Röviddel ezután a gyógypedagógiai szakirodalom is jelentkezik *Simon Antal* méltatásával. Először az első magyar gyógypedagógiai szaklapban, a *Kalauz*-ban olvassuk *Adler Simon* tollából, hogy bizonyíthatóan *Simon Antal* Igaz Mestere ihlette azokat a német szerzőket, akiknek a pedagógia története az írva-olvasztató módszer feltalálását tulajdonítja. (*Gordosné*, 1972)

Ezzel tört meg a jég. Ezután már *Ákos (Scherer) István*, *Borbély Sándor*, *Klis Lajos* és mások is egybehangzóan elismerően méltatják munkásságát, hogy azután az 1950-es években jeles nyelvtudósaink, mindenekelőtt *Vértés O. András* (1952; 1972), majd *Subosits István* (1972) az Őt megillető helyet jelöljék ki számára a tudomány történetében.

Biográfiai adatainak pontatlanságára azonban még ekkor sem derül fény. Erre az 1960-as években *Éltes Mátyás* egyik kitűnő tanítványa, a *Decroly-féle olvasástanítási módszer* kipróbálásában hűséges munkatársa, *Szatmáriné Vámi Júlia* gyógypedagógus, gyakorló iskolai tanárnő figyel fel, aki több „örökzöld” nyelvészeti vitakérdéshez is folyamatosan és szenvedélyesen szól hozzá, 99 éves korában történt eltávozásakor kötetnyi levelezést és tuda-

mányos igényű írást hagyva hátra – éppen *Simon Antal* hatására – az *ly* eltörléséért folytatott szenvedélyes harcáról. De a „keresztény” vagy „keresztény” vitába is ugyanilyen igényességgel kapcsolódott be. Minden általa „nyelvi fonáságának ítélt jelenségre felfigyelt és kitartóan képviselte álláspontját.

Szatmáriné Vámi Júlia vette észre azt is, hogy *Simon Antal*ról a lexikonokban rögzített adatok ellentmondóak, s kezdett kutatni főként pontos születési helye és éve után. Kérésére ebbe a munkába volt alkalmam bekapcsolódni, s a nyitrai, a trencsényi és a kecskeméti piarista rendházakban járva, ott a „Rullák” tanulmányozása során sok-sok érdekességgel találkozva megbizonyosodni a keresett helyes adatokról.

Foglaljuk össze, ahogyan *Szatmáriné* tette, röviden *Simon Antal* életútadatait:

Simon Antal tehát nem 1770-ben, hanem 1772-ben, szeptember 7-én született a Győr megyei Ikrényben és nem Újfaluban vagy Győrújfaluban. Apja *Simon András*, anyja *Högye (Hölgye) Judit*. Nemzetisége magyar, nyelvtudása magyar, német, latin. Gimnáziumi tanulmányait 1790-ig Győrött végezte. 1790. december 12-én Pozsonyban bölcsészeti tanulmányokra jelentkezik, de azokat csak megkezdte, mert 1790. december 28-án Trencsénben novíciusnak öltözik. Novícius 1792. január 4-ig. Ezután Nyitrán tanít, majd ugyanebben az évben Kecskeméten folytatja a tanítást, és még 1793-ban is itt tanít. 1794-96 szeptemberéig Nagykárolyban bölcsészeti tanulmányokat folytat. Ezután Győrött a szemináriumban tanul, pappá szentelik, s 1799. novemberétől július 27-ig „győri megyebéli világi pap”, a régióban több Széplak közül Fertőszéplakon káplán. 1801. szeptemberétől Bécsben tanul a siketek intézetében. A siketek váci intézetének igazgatója, egyben tanára és hitoktatója 1802. augusztus 17-től 1808. augusztus 30-ig. 1808. júliusától Pankota címzetes apátja. Meghal 36 éves korában Vácott, 1808. augusztus 30-án, ugyanaznap a váci „fehérek” kriptájában temetik el. (*Szatmáriné*, 1972)

Munkásságáról szólva, *Simon Antal* tehát mindenekelőtt az akkor divó ún. silabizáló módszer ellenében a *hangozató, szótagoló és írva-olvastató eljárás* úttörője. Nemcsak Magyarországon, hanem – ez ma már bizonyított – külföldön is a legelsőek között kezd annak kidolgozásához. És nemcsak kikísérletezi, kidolgozza és bevezeti, hanem jeles munkájában logikailag hibátlanul felépített gondolatmenettel vezeti olvasóit, követőit; érvelése meggyőző, példái, hasonlatai találóak, és – az ő szóhasználatával – mind a siketnéma gyermekeket, mind a normálistákat tanító pedagógus társai számára is igen jól felhasználhatóak.

„De lássuk ezt példában” – idézem *Simon Antalt* – amikor pl. a silabizáló eljárás fogyatékoságait kívánja demonstrálni:

„Ha a gyermek ezen szavat, *illetlenség* akarja a közönséges mód szerint sillabizálni, nemde így erőlteti és fárasztja magát: *i-el-il-el-é-té-let-illet-el-é-en-len-illetlen-es-é-gyé-ség-illetlenség*. Bódog Isten! nem nagy illetlenség-e ez, a gyenge gyermekeket így kínozni, így terhelni! Még a gyermek ezen szavat *illetlenség* egészen kiolvassa, 24-szer kell néki a száját mindég másképp meg másképp eltátani, azaz 24 szillabát kell néki kimondani, hogy azon 4 szillabákat, melyek a fölyebb említett szóban vagynak, kimondhassa: holott sokal könnyebb vólna a följobb említett mód szerint ezen szavat így olvasni: *il-let-len-ség*, azaz 4 szájtátással az egész szavat minden hiba, és szószaporítás nélkül kimondani.

Ez azon nagy, és megbocsájthatatlan hiba, ami hátráltatja mind a tanulókat, mind a tanítókat az olvasás módjában: innéd vagy az, hogy sok gyermekek 3-4 esztendeig járnak az iskolába, mégis midőn haza mennek az házi munkákra se jól olvasni, se jól írni nem tudnak: de bárcsak sokan a saját magok nevét tudnák felírni becsületesen!” (*Simon*, 1808, 66-67.)

Vagy lássuk, amikor az írás olvasást megkönnyítő, olvasást segítő szerepéről szól:

„Legfőképpen pedig a tanító az írásra ügyeljen mert akár mint gondolkodtak is a mi őseink, csak ugyan rosszul gondolkodtak, amidőn az első iskolájából a kisdedeknek az írást számkivetették; mivel eszékbe juthatott vólna, hogy a gyermekek a rajzolásra nagyon hajlandók, úgy hogy sokszor fenyíteni is kell őket, ne hogy korommal, vagy más festékekkel az háznak feje falait bémázolják.

Ugyan ezen gondolattal, vagyis észrevétellel együtt eszékbe juthatott vólna az is, hogy tehát a rajzolás, azaz: az írás által a gyermekek a betűket egymás-tul hamarább meg fogják különböztetni. Itt pedig az okos olvasó nem fogja azon írást érteni, amely feje papiroson ténta és toll által tétetik, hanem a kő-táblán való írást, ahol a mester és a gyermek is mindaddig eltörülheti a helytelen betűt, méglen annak formája, helyesebb tekintetbe nem helyeztetik.” (*Simon*, 1808, 72.)... „A papiroson való írásra csak akkor fogattassanak a gyermekek, ha egyszer krétával vagy írőkővel helyesen tudnak írni a táblán, és azonnal apró, azaz: haszonvételű írásra taníttassanak.” (*Simon*, 1808, 90.)

De szóljunk röviden *Simon Antal*nak, a váci fonetikusok (ezt a kört *Simon Antal*, *Schwarcz Antal* és *Meszlényi Molnár János* alkotja) szeniorjának fonetikatörténeti érdemeiről is.

Mi a tárgya az Igaz Mesternek? – tesztem fel *Vértes O. András* leíró hangtani történeti elemzését követve a kérdést? (*Vértes O. A.*, 1980)

Erre maga *Simon Antal* megfelel. „... ezen munkámnak tárgya nem egyéb, hanem hogy a betűket az ő valóságos, természetes hangjokba öltöztessen, róluk az álorcát levonjam, amelyben igen nehéz a kisdedeknek őket megesmérni: hogy egy rövid utat mutassak azoknak megtanulására, és az azokkal való élésre az olvasásban: t.i. könnyebbségére akarok lenni ez által mind a tanulóknak, mind a tanítóknak: tehát egyedül az emberi-nemzetnek haszna a tárgya az én munkámnak.” (*Simon*, 1808, 34-35.) Ezért azután *Simon Antal* a mássalhangzók képzését háromszor is tüzetesen leírja, először az egyes hangokét, majd a magánhangzókkal kapcsolt mássalhangzókat és végül valamennyit a tanítás rendjébe, a 8. naptól a 30.-ig terjedő szakaszba beiktatva.

Ahol a betű neve és ejtése között eltérést talál, új betűket és mellékjeleket javasol. A jellel a nyelvállást kívánja jelölni. A beszélőszervek szerepének és ismeretének igen nagy fontosságot tulajdonít.

Azt írja: „Hogy ezen munkácskában semmi se hibázzon, mindenek előtt szükség, hogy a magyar nyelvnek leírására megkívánható ÁBé állítson fel; amelyben se több, se kevesebb jelek ne légyenek mint amennyi hangok vagynak a magyar nyelvben, a haszontalan betűk, és az igaz értelem ellen való jelek abból kiirtassanak.” (*Simon*, 1808, 43.)... „... az egész ÁB-ét a magyarok a deákoktól kölcsönözték! Nincs különben. De vajon nem cselekszem-e én okosan, ha, másnak a köntösit magamévá tévén, azt testemnek békésére igen hosszúnak, és bőnek találván, abból elvágatok és kivétek. Nemde minden ember méltán kinevetne, ha azt mondanám, hogy azért hordozom oly bőven és azért húzom magam után a földön, mivel az ezelőtt nem az enyim volt. Hát miért nem szabad és illendő a magyarnak a magáévá tett bő ÁB-éből a haszontalan foltokat kivetni és nyelvének hangjaihoz egyengetni?” – érvel ma is, számunkra is megszívlelendően *Simon Antal*. (*Simon*, 1808,46.)

És a sok-sok közül még egy megszívlelendő javaslata: „Ezen tárgynak elérésére szükséges, hogy a tanító jól esmérje a szólóeszközöket, és tudja, miképen használja ő azokat, midőn az olvasás közben a betűket megnevezi. A szólóeszközök tehát ezek: a tüdők, gége, torok, nyeldekklő, nyelv, órr, szájpaddlás, fogak és a két ajak. Ezek formálnak minden hangot, melyet a beszéd vagy olvasás közben ejtünk. Onnéd származik, hogy némely mesterek tanítványiknak selpességét, hóbögését, és nehéz beszédjét meg nem tudják jobbítani, mert nem értik melyik hangra minő szólóeszköz kívántatik meg.” (*Simon*, 1808, 43.)

De ezúttal nem sorolhatom, idézhetem tovább *Simon Antal* megannyi figyelemet érdemlő, még ma is aktuális gondolatát. Az olvasó érdeklődésére bízom a további tájékozódást.

Bevezetőmben a gyermekszeretetéről tanúskodó *Simon Antalt* idéztem. Bevezetésül a hivalkodástól mentes, szerény *Simon Antal* szól hozzánk:

„Ha érdemes ember-társaimnál ezen munkám becsbe fog lenni, és iparkodnak e szerént közölni másokkal az emberi tudományoknak első vonásait, tiszta szivemből fogok örvideni! Ha pedig az érdemes magyar haza az én hasznos iparkodásomat kedvébül kizárondja; búsulni fogok ugyan emberi szeretetbül kifüggesztett tárgyomnak elhibázásán; mégis mindazonáltal senkivel perbe nem szálllok, hanem untig meg fogok aval is elégedni, hogy legalább ezen rövid úton siket-néma ember-társaimnak használhatok!

Fusd által tehát kegyes olvasó ezen kisdedeknek kedvező munkácskát csendes elmével, és ha valami abban nem tetszik, jusson eszedbe, hogy talán te is írhatnál olyat, ami nem minden embernek fogna tetszeni. Azonban arra vagy on annyí igazságom, hogy tőled megvárjam legalább tiszta iparkodása helybe hagyását A SZERZŐNEK. ”

(Simon, 1808, 35.)

Irodalom

Gordosné dr. Szabó Anna (1963): Gyógypedagógia történet II. Magyar gyógypedagógia történet a XX. századig. Tankönyvkiadó, Budapest (19., változatlan kiadás, 1995).

Gordosné dr. Szabó Anna (1972): Simon Antal munkásságának gyógypedagógia történeti jelentősége. In: Simon Antal-émlékünnepély és I. Országos Gyógypedagógiai Konferencia. (Szerk.: Gordosné dr. Szabó Anna) MAGYE 3. Budapest.

Simon Antal (1808): Igaz mester aki Tanítváñait igen rövid idő alatt, minden Unalom nélkül egészre írni és olvasni is megtanítja. Budán. - Hasonmás-kiadása Vác, 1971. - Az idézetek: Szatmári Antalné (1972): Újabb adatok Simon Antalról. - Az „Igaz mester” korszerű átírásban. (Szerk.: Gordosné dr. Szabó Anna) Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, Budapest című kiadványból származnak.

Subosits István (1972): Az Igaz mester hangjelölési rendszeréről. In: Simon Antal-émlékünnepély és I. Országos Gyógypedagógiai Konferencia. (Szerk.: Gordosné dr. Szabó Anna) MAGYE 3. Budapest.

Szatmári Antalné (1972): Újabb adatok Simon Antalról. (Szerk.: Gordosné dr. Szabó Anna) Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, Budapest.

Dr. Vértes O. András (1950): Bevezetés a fonetikába. (Sokszorosított főiskolai jegyzet) Budapest.

Dr. Vértés O. András (1959): Az első magyar nyelvű fonetika. (Javított kny. a Magyar Nyelvörből) Budapest.

Dr. Vértés O. András (1972): Simon Antal Igaz mestere a magyar fonetika történetében. In: Simon Antal-emlékkünnepély és I. Országos Szakmai Konferencia. (Szerk.: Gordosné dr. Szabó Anna) MAGYE 3. Budapest.

Dr. Vértés O. András (1980): A magyar leíró hangtan története az újgrammatikusokig. Akadémiai Kiadó, Budapest.

KÖSZÖNTÉS

A Magyar Kultúra Napján, 2002-ben

Kiemelkedő gyógypedagógiai munkáért

„**Éltes Mátyás-díj**” kitüntetést vett át *Pálinkás József* oktatási minisztertől a Néprajzi Múzeumban rendezett ünnepségen:

Dombainé Esztergomi Anna, a budapesti Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon igazgató-helyettese, gyógypedagógus-logopédus, pszichológus;

Héjjas Jánosné, a szentendrei Bárczi Gusztáv Általános Iskola igazgatója, gyógypedagógus;

Horváth Sándorné, a szentgotthárdi Arany János Általános Iskola gyógypedagógiai tanára;

Mesterné Metz Klára, a budapesti XIX. kerületi Zrínyi utcai Napközi Otthonos Óvoda óvodapedagógusa;

Dr. Pál Tamásné, a budapesti Öveges József Szakközépiskola, Szakmunkásképző és Gimnázium tanára.

Ugyanakkor, a magyar neveléstudomány eredményeinek felhasználása területén kiemelkedő tevékenységet folytató pedagógusok és neveléstudományi kutatók munkájának elismeréseként járó

„**Kiss Árpád-díj**”-ban részesült

Lévai Judit gyógypedagógus, a Kiss Árpád Országos Közoktatási Szolgáltató Intézmény gyógypedagógiai szakreferense.

Valamennyiüknek szívből gratulálunk!

Főszerkesztő

TOVÁBBKÉPZÉS

*Eötvös Loránd Tudományegyetem
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar (Budapest)
Oligofrénpedagógiai Tanszék*

Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben*

MESTERHÁZI ZSUZSA

Az integrált neveléssel foglalkozó konferenciák és publikációk témaválasztása ma már rendkívül gazdag. Az elmúlt évtized hazai közleményeiből jól nyomon követhető, hogy az integrált nevelés oktatásszervezési problémái, ezek gyakorlati megoldásai, valamint az együttnevelés elméleti pedagógiai kérdései kerülnek egyre inkább előtérbe. Nem túlzás azt mondani, hogy kialakulóban van a pedagógiának egy új ága, az integratív pedagógia, amely az együttnevelés folyamatának, az inkluzív iskola megteremtésének tárgykörét vizsgálja. Néhány jellegzetes megállapítás, esetenként igazolt kutatási eredmény, illetve további problémafelvetés felvázolását célozza ez a rövid összefoglalás.

A hagyományosan *szelektív pedagógia* figyelme elsősorban a tanulási teljesítmények eltéréseire, a fejlődés zavaró tényezőire koncentrál, amelyeket individuális hiányosságként értékel, s amelyeknek okait a pedagógia gyakorlati művelői általában az érintett személyben vélik felfedezni. Az *integratív pedagógia* felfogása szerint ezzel szemben az ember életét – beleértve iskolai tanulmányait is – saját individuális előfeltételei mellett a mindenkori környezet is meghatározza. E felfogás szerint minden embert csakis a környezettel való összefüggésben, a környezettel kialakult interakciók alapján jellemezhetünk. Eszerint a fogyatékossgot sem tekinthetjük kizárólag egyéni sorsnak, hanem azt szélesebb összefüggésben társadalmi jelenségként kell értelmezni. (*Feuser*, 1988)

* „Az enyhe értelmi fogyatékos tanulók integrált nevelés-oktatásának lehetőségei” című országos közoktatási konferencián (Lillafüred, 2001. május 7-8.) elhangzott előadás rövidített változata

Oktatásszervezési szempontból a hagyományos képzési rendszerben a képességek és teljesítmények szempontjából a homogén tanulócsoporthoz kialakítására törekedtek. A csoportok kialakításában a tantervi követelményekhez viszonyított iskolai eredmények határozták meg a szelektálást. Az integratív pedagógia ezzel szemben a tanulók individuális különbségeit természetes jelenségnek tartja és meghatározó pedagógiai értékek az individuális adottságok figyelembevételét és az ebből következő differenciáló oktatást. A heterogén képességszintű csoportokban folyó oktatás előnyeit számos kutatási eredmény és a gyakorlati tapasztalat is alátámasztja. (*Wöcken, 1988; Papp, 1995; Kőpataki, Salné, 2001*)

Az integrált nevelés hazai bevezetésének kezdeti időszakában már rendelkezésre álltak a nyugat-európai országokban folyó kutatások egyes eredményei és azok a tézisek, amelyeket filozófiai és oktatáspolitikai szempontból állítottak össze. (*Muth, 1991; Papp, 1994, 29-33.*) Ezek közül – gondolatmenetünk szempontjából – kiemelendők azok a tézisek, amelyek szerint az integráció megvédi a gyermeket az iskola deficit-orientáltságától, illetve minden esetben szükséges az integrált nevelés jogi és pedagógiai szabályozása. – A 90-es években további elveket, valamint feltételeket publikáltak a megvalósítható és pedagógiai szempontból is eredményesnek tekinthető integrációval szemben, mint például a team-oktatás, a tanulási kooperáció, az intenzív differenciálás, az önkéntesség, a szülők választási joga. (*Bundschuh és mtsai, 1999, 145-147.*)

Az integrált neveléssel foglalkozó kutatások előterében áll napjainkban az a kérdés, hogy az iskolai együttnevelés oktatásszervezési szempontból ténylegesen megvalósítható-e, illetve ehhez milyen pedagógiai feltételeket szükséges teremteni. Az integrált nevelést folytató iskolák tapasztalatai közül különösen figyelemre méltók a sérült és nem sérült gyermekek között végbemenő interaktív folyamatok, a tanulási teljesítmények alakulása, a szociális és emocionális dimenziókban végbemenő változások, a szülői együttműködés szerepe. A didaktikai és módszertani szempontú kutatások problémafelvetései elsősorban az önálló tanulási folyamatok, az egyéni tanulási képességre alapozott differenciálás, a tanulássegítési technikák, illetve a reális teljesítményértékelés kérdéseivel foglalkoznak. A módszertani kutatások egyik jellegzetes problémája az, hogy az integrált nevelés sajátosságaiból következően általában kis minták, illetve nehezen összehasonlítható minták vizsgálatát teszi csak lehetővé. Ezért a hagyományos empirikus kutatások mellett egyre gyakoribbak az esettanulmányok, a pedagógiai naplók, az interjúk és a megfigyelések elemzései. Napjainkban emellett megjelennek azok a kutatások is, amelyek intézményirányítási, szervezetműködési szempontból vizsgálják a kü-

lönböző régiókban folyó együttnevelési formákat, illetve az integrált nevelésnek a tanköteles koron túli életszakaszokra vonatkozó hatásait. (*Haeblerin és mtsai*, 1991)

Az integrált nevelés szélesebb körű elterjedésének egyik nélkülözhetetlen feltétele a pedagógusok megfelelő felkészítése erre az újszerű és pedagógiai szempontból rendkívül komplex feladatra. (*Mesterházi*, 1988) Különösen az általános iskolában tanító valamennyi pedagógus számára egyformán szükséges a tanulási nehézségek kialakulásának, megjelenési formáinak, ezek pszichológiai hátterének, valamint az ilyen esetekben szükséges megfelelő pedagógiai eljárásoknak az ismerete. Ezeknek az ismereteknek a birtokában lehetséges annak az iskolai attitűdnek a kialakulása, amelyet a következő szempontok elfogadása jellemez: „Tanulási nehézség minden gyermeknél felléphet... a nehézségek a tanulási folyamat velejáróiként értelmezhetők... A tanulási nehézségek nem elsősorban a gyermek képességeinek hiányosságaira vezethetők vissza, hanem a pedagógusok tanítási gyakorlatára, az osztálymunka szervezésére. A pedagógiai gyakorlat megváltoztatásával a nehézségek elkerülhetők... A segítségnek minden gyermek számára rendelkezésre kell állnia... A külső gyógypedagógiai segítség elsősorban a többségi iskola pedagógusának szól... de a gyermek számára is rendelkezésre áll.” (*Csányi*, 1990; *Ainscow*, 1995; *Perlusz*, 2000, 10.)

A pedagógusképzésben elsajátíthatók azok a munkaformák, amelyek szükségesek az integrált nevelés mindennapi gyakorlatában, mint például a kooperatív tanulás, a csoportos tanulási módszerek, a pedagógiai diagnosztikai eljárások, az elemző esettanulmányok stb. Különös jelentőséget kaphat azoknak a didaktikai alapstruktúráknak az alkalmazása, amelyek a fejlődési folyamatok megtanulását, a tanulás-szervező stratégia tanulását vagy az értékközvetítést és az identitástanulást teszik lehetővé. Ezek segítségével részletesebben és alaposabban tervezhetők a tanulási folyamatok. (*Mesterházi*, 1998, 136-153.)

Az integrált nevelést az európai oktatási rendszerekben az esélyteremtés, az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének eszközeként ismerik el. A hazai oktatáspolitikai is elismeri, hogy léteznek sajátos oktatási szükségletekkel rendelkező célcsoportok, mint például a „mentális és fizikai fogyatékossgal” rendelkező gyermekek, a kisebbségekhez tartozó gyermekek, a bevándorló családok gyermekei. Számukra az integrált nevelés az egyik elemi feltétele az esélyteremtésnek. E felfogás szerint azonban nem lehet célul kitűzni minden fogyatékos gyermek integrációját, „mert létezik a fogyatékossgoknak olyan mértéke, amelynek esetén az erre a célra szakosodott intézményekben sokkal hatékonyabb fejlesztő munka valósulhat meg.” (*Radó*, 1999, 7-9.)

Irodalom

- Ainscow, M., Muncay, J.** (1995): A befogadó iskolai szemlélet. In: A hallássérült gyermekek integrált nevelése. (szerk.: Csányi Y.) BGGyTF. p. 109-116.
- Bundschuh, K., Heimlich, U., Krawitz, R.** (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Klinkhardt. p. 144-153.
- Csányi Y.** (1990): Fogyatékosok integrációja – nemzetközi és hazai áttekintés. Gyógypedagógiai Szemle XVIII/4. p. 271-279.
- Feuser, G.** (1988): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim, S. 170-179.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U., Klaghofer, R.** (1991): Die Integration von Lernbehinderten. (Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen) Haupt, p. 368.
- Kőpataki M., Salné Lengyel M.** (2001): Kutatási beszámoló a hazai integrált nevelés helyzetéről. (Előadás)
- Mesterházi Zs.** (1988): Tanítójelöltek felkészítése problémás gyermekek nevelésére. In: Tájékoztató a közoktatási kutatásokról. KKT, Budapest, 10. p. 45-63.
- Mesterházi Zs., Papp G.** (1998): Integrált oktatás, inkluzív iskola. In: A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. (Mesterházi Zs. és mtsai) BGGYTF. p. 215-223.
- Muth, J.** (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: VHN 60. P. 1-5. (Tíz tézis a fogyatékos gyermekek integrálásáról. Ford.: Papp G. In: Papp G. 1994. p. 29-33.)
- Papp G.** szerk. (1994): Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 107.
- Papp G.** (1995): Tanulásban akadályozott gyermekek integrációja. In: Fogyatékos gyermekek integrált nevelése hazai kísérletek tükrében (szerk.: Perlusz A.) BGGyTF, p. 94-143.
- Radó, P.** (1999): Esélyegyenlőség az oktatásban. (Kézirat) Budapest, p. 13.
- Wocken, H.** (1988): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim. p. 255-265.

A szándékos mozgásosság fejlődésének néhány elektrofiziológiai korrelátuma

FARKAS LAJOS

(Közlésre érkezett: 2001. április 11.)

I. RÉSZ

A szándékos mozgások tárgya egészében természetesen messze meghaladná jelen dolgozat kereteit. Emiatt erősen szűkített jelentéssel értendő a következőkre. A szándékos mozgásokon belül az egyik jellemző vizsgálati terület a célorientált felsővégtag-mozgások témaköre. Ebben az értelmezési keretben nyújt általános jellegű információkat a dolgozat első része. A következőkben pedig két szempont kerül kiemelésre. A második rész az elsődleges mozgatókéreg és a kéz izmai közti kapcsolatot megteremtő kortiko-motoneuronális rendszer fejlődési jellemzőit taglalja, a harmadik rész pedig a mozgáshoz kapcsolódó agyi makropotenciálok életkori összehasonlítását tartalmazza.

Általános tapasztalatok a célorientált mozgás fejlődésének neurális hátteréhez és viselkedéses jellemzőihez kötődően

Neurális változások a fejlődés során

Az emberi idegrendszer a felnőttkor és az erre az időszakra jellemző szöveti és viselkedéses karakterisztikumok eléréséig jelentős változáson megy keresztül. A változások egyfajta érési folyamatként, elsősorban biológiai alapon szerveződnek, genetikailag szabályozottak, különösen a fejlődés kezdeti szakaszában. Az erős genetikai meghatározottság mellett környezeti faktorok és táplálkozási hatások is érvényesülnek, amelyek egyrészt az érési folyamat idői szekventálódását befolyásolhatják, másrészt bizonyos értelemben minőségi különbségek részleges okozói lehetnek (pl. szinapszis-sűrűség, asszociációs összeköttetések száma).

Az érési folyamat maga az embrionális fejlődés során indul, amihez szervezen kapcsolódnak a posztnatális életszakaszra jellemző változások. A legka-

rakterisztikusabb történések az általános érési folyamatban a strukturális átrendeződések, amelyek a fejlődő agyszövet globális változásait jelentik rétegződés, sejt-elhelyezkedés tekintetében, amelyek az embrionális és a születés körüli életszakasz fő történései. Másrészt pedig azt a finom újrendeződést, amely a csecsemő- és korai gyermekkor során dominánssá váló dendritikus és szinaptikus reorganizációt takarja. A strukturális változások leegyszerűsített összefoglalásakor *Kostovic* és munkatársai (1995) összefoglaló tanulmányára hivatkozom, ahol a szerzők öt korcsoportra bontva követték ezen érési folyamatot végig, az embrionális korszaktól a fiatal felnőttkorig. Az elkülönített korcsoportok a következők:

- korai magzati kor
- késői magzati és koraszülött kor
- egy hónapos és hat/nyolc hónapos kor közti időszak
- nyolc hónaptól három éves korig tartó időszak
- kisgyermekkortől felnőttkorig tartó időszak.

A magzati kor kezdetén és első időszakában a sejtszaporodás, sejtváándorlás és rétegződési folyamatok által előidézett változások dominálnak. A nyolcadik terhességi hét körülbelüli idejére sejtrétegek alakulnak ki az agyvelőben, differenciálódott sejteket tartalmazóan. A megjelenő rétegzettség a magzati fejlődés végéig jellemző globális struktúrát jelent, amely folyamatos változások hatására éri el az újszülöttnél megtalálható újabb strukturális szerveződést. Erre az időszakra már megjelennek a cortex, a bazális ganglionok, a köztiagy képletei is. Az ekkor jellemző, bizonyos értelemben stabil rétegződés azonban nem feleltethető meg a felnőtt agy struktúrájának, ugyanis egyrészt intenzív és folyamatos változás zajlik a rétegeken belül, valamint ténylegesen más szerkezeti és funkcionális szerveződés jellemzi őket. Az említett állapot maga is átmeneti állapotként definiálható, amelyen belül szintén átmeneti elemek fel- és letűnésével írható le a fejlődés.

Az embrionális dominanciájú rétegek a következők:

- marginális zóna
- kortikális lemez (cortical plate)
- szubplate zóna
- intermediális zóna
- szubventrikuláris zóna
- ventrikuláris zóna

Az első három alkotja közülük a későbbi cortex előképét. A kortikális lemez ezen belül csak az említett nyolcadik terhességi hét körül jön létre, és

leginkább ezen képlet folytatódik jelentős átalakulásokat követően a születés utáni kortextben.

A neurális fejlődés keretén belül ekkorra már megindul az összekötő elemek kialakulása is. Axonbenövésék tapasztalhatók, szinapszisok alakulnak ki, továbbá a posztszinaptikus dendritek fejlődése is megindul. Az axonok a marginális és szubplate zónákon keresztül hatolnak be a kortikális jellegű régiókba.

A huszadik és harmincadik terhességi hét közötti időszak egy újabb markáns fejlődési szakasz, ahol is a thalamokortikális és bazális előagyi afferens rostok benövésének és a kérgen belüli szinapszisképződésnek egyfajta csúcspontja figyelhető meg. A szubplate zóna megvastagodik, nagy mennyiségű idegrostot és szinapszist tartalmazva. Az időszak elején figyelhető meg először kérgi aktivitás, ami a kérgi szinapszisok mérhető mennyiségének megjelenéséhez kapcsolható. Későbbi, de ezen időszakban induló jelenség a kortikális lemez rétegződésének kezdeti formája. Kiemelendő párhuzamos jelenség az afferens rostok és a kérgi szinapszisok fejlődése.

A harmincadik héttől kezdődően a sejtosztódás és vándorlás kezd lecsengeni. A szinaptogenezis, axonbenövés és a differenciációs folyamatok fokozódnak. Hangsúlyosak a kortextben bekövetkező változások a kérgi rétegzettség és sejt típusok kialakulása, valamint a területi eloszlás tekintetében. A harminckettedik hét környékén alakul ki a neokortex jellemző rétegzettsége, amelyhez a rétegekre jellemző sejt típusok megjelenése is kapcsolódik, bár utóbbi folyamat elnyújtott módon zajlik. A kérgi sejtek dendrithálózatának növekedése is intenzíven folyik. A területi differenciálódás a terhesség vége felé zárul le, azonban ez a folyamat már a huszadik terhességi héttől kezdődően egyre intenzívebbé váló formában jelen van.

A magzati és koraszülött agyi elektromos tevékenység a huszonötödik-harmincadik hét magasságában diszkontinuous tüskekisülésekkel jellemezhető leginkább. A fejlődéssel párhuzamosan az ilyen jellegű aktivitás csökken, valamint csökken a kisülések közti időintervallum hossza. További jellemző az elektromos aktivitáshoz kötődően a Delta és fűrészfog hullámok egyre növekvő megjelenése a terhesség második felében, majd a születés utáni időszakra való lecsengésük. E két fejlődési jellemző idői átfedése okozza azt a tapasztalatot, miszerint a terhesség előrehaladtával csökken a diszkontinuous és nő a ritmikus aktivitás előfordulási gyakorisága. A kéreg felszíni töltése kezdetben pozitív (a szinaptogenezishez kapcsolják a szerzők) majd negatívvá válik (thalamusz-aktivitáshoz köthető), ezt követően újból pozitívvá vált (III. rétegbeli piramis sejt aktivitás). A negatívból pozitívba történő váltás a fejlődés gyakori jellemzője marad a jóval későbbi életkorokban is.

A születéskor szinte teljesen lezártnak tekinthető a sejtketlekezés és -vándorlás folyamata. Nem keletkeznek új kérgi neuronok és kevés kivétellel mind a megfelelő helyen van. Mindemellett az idegrendszer és ezen belül az agykéreg még nagyon éretlen. Tipikus jelzői ennek például, hogy a IV. kérgi réteg granulás sejtjei még mindenhol megvannak, valamint a negyedik réteg alatt a szubplate zóna maradványai fedezhetők fel. Sok neuron található még a fehér állományban ebben a korban. A bazális és thalamokortikális rostok benövése befejezettek tekinthető, azonban a szinapszisképződés folytatódik. A nyolcadik hónapig tartó fejlődési szakasz során intenzív növekedés tapasztalható a sejtek differenciációjában, a helyi visszacsatoló sejtek (golgi sejtek) axonjainak és dendritjeinek érésében, valamint az asszociatív és komisszurális rostok fejlődésében.

A komisszurális rostok egyik legkarakterisztikusabb képlete a corpus callosum, amelynek gazdag funkcionális szerepköréből egy, a kétkezi motoros outputok organizálása. Születés után már nem keletkeznek új callozális rostok, sőt a kezdeti maximális számosságú rost a fejlődés során fogy. *Giedd* és munkatársai (1996) szerint a corpus callosum érése előlről hátrafelé irányuló trendet mutat. Igaz ez mind a kialakulásra, mind a mielinizációs folyamatok terén. Három hónapos kor körül, a pre- és postcentrális gyurusokat összekötő callozális rostok mielinizációja vastagodást okoz a kérgestestben, alapvető szenzoros és motoros funkciókhoz kötődően. A negyedik/hatodik hónap magasságában újabb morfológiai változásként a spleniumban (a corpus callosum leghátsó része) történő vastagodás emelhető ki, a vizuális-asszociatív területeket összekötő rostok mielinizációja miatt. Utóbbi összeköttetés érése a binokuláris látás és akkomodáció folyamatainak szolgáltatásában állnak.

Kostovic és munkatársai (1995) a nyolc hónapos és három éves kor közötti szakaszra helyezi azt a strukturális reorganizációs folyamatot, ami az eddigi fejlődés folyamataira és eredményeire ráépülve egy finom, szinaptikus átrendeződést jelent, leginkább a külső tapasztalatok által vezérelve. Csúcspontját e folyamatnak az első életév utánra helyezik a szerzők. A születéstől körülbelül nyolc hónapos korig tartó szakaszban az intenzív szinapszisprodukción egyfajta „felesleget” hoz létre e téren a kéregben, ami a nagy strukturális átalakulások lezárulását és alapfunkciók kialakulását követően háttérre biztosít a magasabb rendű funkciók látványosabb fejlődéséhez, a tapasztalatok egyre hatékonyabb integrálásához. Utóbbi funkciók maguk is visszahatnak a neurális folyamatokra. Az eddig sokkal határozottabban genetikus irányítottág oldódik az idegrendszer fejlődésének egyes biológiai aspektusai terén is. További jellemző e korszakon belül a neurális érés tekintetében, hogy fel-

erősödnek a mielinizáció folyamatai, valamint a két félteke működésének összehangolásához kapcsolódó történések. Ez utóbbi problémakör sajátos módon abban a jelenségben nyilvánul meg, hogy egyre jobban megszűnik a korábban jelenlévő szinkron, szimmetrikus aktivitás, a későbbi, végső soron felnőttkori féltekei együttműködés kialakulása érdekében.

Körülbelül három éves korra olyan neurális struktúra jön létre *Kostovic* és munkatársai (1995) szerint, ami globális értelemben illeszkedik a felnőttkori mintázathoz. Természetesen még mindig nem azonosítható e kettő és még hosszú ideig nem is lesznek azok, azonban fő elemeit tekintve „készen van” a struktúra. Kezdetét veheti a hosszantartó finomodás, ahol a funkcionális és neurális folyamatok egyre kevésbé választhatók élesen ketté, illetve feleltethetők meg egyértelműen egymásnak. Szigorúan neurális fejlődési momentumként ez időszakra az asszociációs kéregterületek és rostok, valamint továbbra is a komisszurális rostok érése emelendő ki. Egyrészt elhúzódó kémiai érési folyamatokat, másrészt a mielinizációs történéseket értve ez alatt.

A komisszurális rostok éréséhez és a mielinizáció témaköréhez példaként említhető *Giedd* és munkatársai (1996) már érintőlegesen idézett munkája, ahol is egy négytől tizennyolc éves korig terjedő életkori mintán végzett MRI vizsgálatot ismertetnek, a corpus callosum fejlődésére nézve. A szerzők a kor és a nem hatását kívánták feltárni a corpus callosum érése tekintetében. Tapasztalataik szerint a kérgestest egésze lineáris növekedést mutat a vizsgált életkori intervallumon belül, az idő előrehaladtával. A növekedést azonban feltehetőleg a posterior áréák növekedése okozza, mivel az anterior területek nem változtak szignifikánsan a korról. Utóbbi részeredmény felveti, hogy az elülső callozális rostok nagyjából kialakulnak tekinthető iskoláskor előtt. Ellenőrzésként összevetették a vizsgálatban szereplő gyermekek és egy húsz és negyven éves kor közötti felnőttekből álló minta corpus callosumának első két területére (rostrum és genu) vonatkozó adatokat, amelyek nem különböztek szignifikánsan egymástól, így alátámasztható a feltételezés. A nem szerinti összehasonlításban nem volt különbség a vizsgált mintában. Járulékos információként kiemelték a szerzők a nagy egyének közti variabilitást.

A tapasztalt méretbeli változások háttérben a mielinizációs folyamatok és az axonok számában megfigyelhető redukció kettős hatásának eredője áll. Azt jelenti mindez, hogy a corpus callosum mielinizációja egészen hosszan elhúzódik, azonban főként az asszociatív funkcióval kapcsolatos rostok esetén jelenthető ez ki. A célorientált mozgás tekintetében ugyan szerepet játszik az ilyen képletek fejlődése, mint az általános intellektuális kapacitás, magasabbrendű intellektuális funkciók háttérül szolgáló egyik neurális folyamat, viszont az alapvetőbb szerepű, egyszerű motoros és szenzoros össze-

hangolást biztosító callozális rostok mielinizációja már egész korán befejeztek tekinthető. Természetesen ezáltal még nem áll meg a mozgással kapcsolatos neurális fejlődés. Jelen dolgozat két későbbi részében vázolandó probléma idekötődően a piramis pálya fejlődése egyrészt, másrészt az a finom, inkább funkcionálisan megragadható érés, ami a mozgáshoz kapcsolt agyi makropotenciálok vizsgálati adataiból körvonalazódhat.

Viselkedéses, funkcionális változások

Az eddigiekben vázolt, általános idegrendszeri fejlődésmenethez többé-kevésbé illeszthetők a viselkedéses fejlődési momentumok, a célorientált mozgáshoz kötődően is. *Kostovic* és munkatársai (1995) a célirányos viselkedés fejlődését általános értelemben tárgyalják, miszerint az idegrendszeri éresi szakaszokkal a viselkedés egyre magasabb szintű organizációja társul. A magasabb szintű organizáció trendje a mozgásosság tekintetében azt jelenti, hogy egyrészt egyre pontosabban valósulhat meg a mozgás-kivitelezés maga, másrészt egyre több szempont vehető figyelembe a környezeti tényezők és a saját test aktuális állapotára nézve, harmadrészt egyre összetettebb idegrendszeri funkcionális kapcsolatrendszer szolgál háttérül az adott mozgásnak. Ezen fejlődési trenden belül, megtartva bár az imént elmondottakat, de a célirányos viselkedés szempontjából további súlyozást vezetnek be a szerzők. Miszerint a körülbelül nyolc hónapos születés utáni kor előtti események tekinthetők kifejezettebben átmeneti jellemzőknek, amelyek kevésbé konkrét összefüggésben állnak későbbi történésekkel, pontosabban kevésbé egyértelműsíthető a direkt előkészítő funkció ezen esetekben. Inkább egyfajta „nagy”, globális idegrendszeri érettségi állapot elérését célzó biológiai folyamat velejáróiként értelmezhetők. Az ezt követő fejlődési események pedig, ezen iménti idegrendszeri struktúrára alapulóan, a célirányos viselkedés kialakulásával párhuzamosan és abban résztvevően zajlanak. *Touwen* (1995) álláspontja némileg eltér a fentiekétől, ugyanis ő a „megfogás” aktusának fejlődését vizsgáló írásában a nyolc hónap előtti időszak felsővégtag-mozgásos eseményeit *prereaching* (célelérő mozgást megelőző) illetve *pregrasping* (megfogást megelőző) aktivitásoknak tekinti. A két nézet összeegyeztethetővé válik utóbbi szerző egy alternatív megfogalmazása által, amely szerint az említett korai felsővégtag-mozgások tekinthetők az adott életkorra jellemző, ugyanakkor a szándékos mozgások előkészítésében résztvevő aktivitásoknak is.

A magzati mozgások említése annyiban informatív e tárgyban, hogy megerősíti a kiemelt szakaszos fejlődési trendet, átmeneti állapotok egymásutánjain át, melyek során az idegrendszeri struktúra átmeneti szerveződéséhez át-

meneti viselkedéses aktivitások kötődnek. A strukturális fejlődésnél hangsúlyozott nyolcadik terhességi hét környéke fontos állomás a magzatmozgások tekintetében is, ugyanis *Kostovic* és munkatársai (1995) alapján a hetedik hét körül mozdul meg először a fejlődő magzat, azonban ekkor csak lassú gerincmozgásokról van szó. A hetedik és nyolcadik hét között jelennek meg rendszerint az első reflexmozgások, melyek globális jellegűek. A helyi reflexek a nyolcadik héttől találhatók meg. A kilencedik hét környékén válik képessé a magzat izolált végtagmozgások kivitelezésére. A tizedik héttől a mozgásrepertoár gyors bővülése veszi kezdetét. A szükséges kéregterületek még nem alakultak ki, illetve ezeknek a szubkortikális struktúrákkal való összeköttetései nincsenek még meg, így a kéreg nem vehet részt ez időszakban a mozgások kivitelezésében. A terhesség második felében a mozgásos aktivitás változatossá és jellemzővé válik. Kiemelik a szerzők az orientációs válaszok fejlődését, valamint a szemmozgásokban bekövetkező változásokat. Azon tény ellenére, hogy a magzat kortexe egy idő után nyilvánvalóan képes bizonyos ingerek fogadására és valamennyi motoros válaszra, a magzati mozgások meglehetősen véletlenszerűek és rendezetlenek.

Az újszülött csecsemő megőrzi a magzati mozgásosság késői szakaszára jellemző karakterisztikumokat, azonban olyan új reflexes aktivitások is megjelennek, amelyek a magzathoz nem figyelhetők meg (pl.: moro-reflex). *Kostovic* és munkatársai (1995) terminológiájával élve, a második hónap során a magzati örökséget hordozó „vonagló” karakterisztikájú csecsemőmozgás egy új, megint csak átmeneti formára vált, amelynek „matató” jellege lesz. Utóbbi jellegzetesség a későbbiek során a manipulatív viselkedés által váltódik fel. Ugyancsak a második hónapra tehető a fej- és szemmozgató rendszerek közti kommunikáció nagymértékű fejlődése, a harmadik hónapban érve el a felnőtt formára hasonlító működésmódot. Erre az időszakra teszik a szerzők az elkülönült, célvezérelt mozgásaktusok megjelenését is. Jól korrelálónak tűnik mindezzel az a már idézett corpus callosum mielinizációs adat, amely a harmadik hónapra teszi a pre- és postcentrális gyirusok közti rostok egyik érési hullámát. *Touwen* (1995) már a második hónapot megelőzően is a célérő mozgás (reaching) előképét azonosítja a megfigyelhető karmozgásokban, zárt kezű nyúlás formájában. Az extenziós nyúlást a negyedik hónaptól leírva megerősítők a fenti megállapítások, azaz a téri tájékozódás alap-mechanismusaihoz tartozó szem- és fejmozgás-koordináció, valamint a corpus callosum akkomodációt és binokuláris látást megalapozó rostjainak négy hónapos kortól megugró érése, egyaránt szükségesnek látszik az extenziós nyúlásnak, mint a céltárgy megfogását megelőző kéz- és ujjbeállítás (preshaping) előképének fejlődéséhez és megvalósulásához. Annál is in-

kább, mivel a preshaping fejlődésében és működésében a vizuális információk súlyozottnak tekinthetők (*Jeannerod* 1997). Mindehhez járul még a figyelem tárgyának a harmadik és hatodik hónap közti időszakra tételezett tágabb értelmű lokalizációja a téri környezetben (*Kostovic* és munkatársai 1995), az aktuális életkor egyik jellemző fejlődési eseményeként. A kezdetben kaotikusnak tűnő megfogási sikeresség a hatodik hónap magasságában stabil képességnek tekinthető.

Érdekes szempont erre az időszakra vonatkozóan, hogy a különféle reflexek hogyan vesznek részt a célirányos aktivitás fejlődésében. *Touwen* (1995) egy saját, korábbi vizsgálatát idézi ez ügyben, aki egy sok szempontra kiterjedő, megfigyeléses-kódoló, követéses vizsgálatot végzett a kérdés tisztázására, a születéstől az első önálló lépések megtételéig terjedő életkorig. Eredményei alapján elmondható, hogy nem igazán található egységes kapcsolódási mintázat a reflexes aktivitások és az önindította célirányos viselkedés között. A reflexes működések fennmaradnak több fejlődési szakaszon át, ami a szerző szerint független agyi mechanizmusok létét feltételezi, önálló fejlődési vonallal. Bizonyos aktivitások párhuzamosan fejlődnek (pl.: a szemmozgások és a vizuális apparátus a karmozgásokkal), míg mások egymást követően (pl.: a fogóreflex és az ügyes csípőfogás). *Touwen* (1995) egy lehetséges alternatívaként a fogóreflex és a szándékos, célorientált megfogás kapcsolódására kezdetben a bimodális kontroll lehetőségét javasolja (szervesen kapcsolódik a két funkció), a későbbi szakaszokra pedig közös végső pálya használatát feltételezi.

A nyolcadik hónaptól, ahonnan az e tekintetben szigorúbban (de nem okvetlenül igazabban) fogalmazó *Kostovic* és munkatársai (1995) is az általános értelmű célirányosság kezdeti állapotú meglétét feltételezik, valóban látványos fejlődés tapasztalható, és magasabb szintű teljesítmény jelenik meg a célorientált kézmozgások terén is. A fentebb említett extenziós nyúlás folytatásaként, a kilencedik hónap táján válik általánossá az adekvát preshaping. Ugyanekkorra datálható a mutatómozgás helyes alkalmazása is, ami eltérő funkcióhoz kötődik, mint a megfogás részképességei, csak átfedés feltételezhető az érintett agyi struktúrák terén a kivitelezésben. A preshaping fejlődése egyébiránt tovább folytatódik és körülbelül két és fél éves kor körül éri el fluens működési szintjét.

A nyolcadik hónaptól három éves korig tartó fejlődési szakasz jellemző momentuma a precíziós fogás érése. *Touwen* (1995) szerint az ehhez szükséges agyi struktúrák hozzávetőleg egy éves kor körül már kialakulnak. Automatikus használata azonban még egy-két évet vesz igénybe. A precíziós fogás agyi mechanizmusainak kialakulási időpontjához igen közeli, vagy akár azonos

időpontra tehető a preshaping fejlődésén belül a kézzárás megfelelő időzítése is, ami a tizenharmadik hónapra jellemző. A precíziós fogás és ujjmozgások, valamint a manipuláció egyébként elhúzódó érést mutat, ugyanis e funkciók érése a negyedik életév környékére tehető. A végső lezárulása ezen érési folyamatnak ugyanakkor csak további változásokat követően történik meg (pl.: kézcsonatok növekedése, kortiko-motoneuronális rostok érése). Az itt említett történések az ez időszakban csúcsonódó, tapasztalat által erősen befolyásolt szinaptikus reorganizáció hátterén zajlanak.

A korai gyermekkortól a felnőttkorig nyúló életszakaszban *Touwen* (1995) szerint a megfogás fejlődésének egyik legfontosabb momentumuma a feedback kontrollról a feedforward kontrollra való áttérés. Ez a folyamat már a második életév környékén megkezdődik, azonban a felnőttre jellemző szintjét a nyolcadik-tizenegyedik évnél korábban nemigen tudja elérni. A hosszú érés okát egyrészt *Edin* (1992) véleményére hivatkozva abban látja, hogy a felnőttre jellemző kontrollfolyamatok azon agyi struktúrák érettségét feltételezik, amelyek a hibák elkerülését végzik adott mozgás kivitelezése során, afferens információk alapján. Másrészt *Thelen* (1985, 1986) álláspontjára utalva, a testnövekedés szerepét hangsúlyozza. Mindemellett e korszak jellemzője, hogy az eddig említett készségek folyamatosan ügyesednek a testi fejlődéssel, valamint a korábban már meginduló kognitív fejlődéssel párhuzamosan.

Az eddigiekben tárgyalt, mind idegrendszeri, mind viselkedéses érési folyamatok kapcsán egyértelmű tapasztalatként tekinthető a nagyfokú variabilitás mind egyénen belül, mind egyének közötti összehasonlításban. Az idegrendszeri struktúra esetén a fejlődési szakaszok időbeli ütemezésén és változékonyságán túl, kapcsolódó momentum a plaszticitás kérdése. A plaszticitás ebben az értelemben egyrészt a már kiemelt, rendszeres átstrukturálódásra való képességben nyilvánul meg, másrészt az esetleges sérülések, vagy más organikus zavarok kiküszöbölésére irányuló reorganizációban. *Müller* és munkatársai (1997) a szenzomotoros área (*Roland* área) lézióját több évvel követő funkcionális reorganizációt vizsgálták PET technikával, fejlődési szempontú összehasonlításban. Három vizsgálati csoportjuk volt, melyek a következők:

1. - a lézió négy évnél korábban történt
2. - a lézió tíz éves, vagy annál korábbi életszakaszban történt
3. - normál felnőtt csoport.

Hipotéziseiket azokra a korábbi ismeretekre alapozták, amelyek hasonló lézió esetén egyértelműsítették az interhemiszférikus reorganizációt mind a homológ, mind a környéki területek bevonódásával. Ezt az igazolt jelenséget

kívánták annak függvényében vizsgálni, hogy korai vagy késői lézió esetén eltérő-e a reorganizációra utaló aktivitásmintázat az érintett kéregterületeken (elsősorban a primer motoros kéreg, a supplementer motoros área és a premotoros kéreg). Az az általános fejlődéstani nézet vezérelte hipotéziseik felállítását, mely szerint a fiatalabb idegrendszer nagyobb kapacitást mutat a reorganizációra, mint az idősebb.

Vizsgált hipotéziseik közül kettőt emelek ki. Az első feltételezésük az volt, hogy fiatalabb korban történt léziót követően nagyobb aktivitás tapasztalható a sérüléssel ellenoldali homológ kéregterületen. A második pedig, hogy szintén a korai léziót követően lesz tapasztalható nagyobb aktivitás a környező kéregterületeken (főként a supplementer área, valamint olyan frontális és parietális területek, amelyek normál esetben nem involváltak a motoros működésben). A vizsgálatot egyrészt relaxációs helyzetben, másrészt feladathelyzetben végezték el. A feladathelyzetben a vizsgálati alanyoknak a sérüléssel ellenoldali kezük hüvelykujjával kellett önindította, és önmaguk által szekventált kopogást végezniük.

Eredményeik általános értelemben megerősítették hipotéziseiket, vagyis azt találták, hogy a fiatalabb korban bekövetkezett léziót követően nagyobb aktivitást tapasztaltak az említett kéregterületeken, mint a későbbi lézió, vagy a felnőtt csoport esetén. Az első feltevésük csak trend szintjén volt érvényes, miszerint a korai léziótól a normál felnőttig haladva egyre csökkenő aktivitást tapasztaltak, azonban az adatok nem különböztek egymástól szignifikánsan a vizsgálati csoportok összehasonlításában. A második feltevés statisztikailag is megerősítődött. Járulékos eredményként adódott, hogy a sérüléssel azonos oldali, környező kéregterületek a többi vizsgált kéregterületnél is intenzívebb hajlamot mutattak a reorganizációban való részvételre, különösen korai lézió esetén. Mindezek alapján igazoltnak tűnik az a megállapítás, hogy az elsődleges motoros kéreg sérülésének kiküszöbölésére irányuló reorganizációs kapacitás (egyfajta plaszticitás) a korrallal csökken. Valamint a reorganizáció során sajátos ellenállás mutatkozik a motoros rendszer részéről a homológ ellenoldali kéregterület bevonódása ellen, hangsúlyosabb a környező részterületek részvállalása.

Az iménti vizsgálat mondanivalója tehát a már említetteken túl, hogy a fejlődéssel járó plaszticitás-csökkenéssel egyfajta stabilitás felé haladás nyilvánul meg, ami a viselkedéses, illetve ez esetben mozgásos teljesítmények növekvő korrallal együtt járó ismert stabilizálódáshoz illeszkedőnek látszik. Az idegrendszer ezek alapján a fejlődés előrehaladtával a bizonyos értelemben kialakult, rendezett funkcionális organizációt támogatja hangsúlyozottabban, ami a

problémamentes fejlődésnek meg is felel. A stabilizációs összetevő érvényességének kiterjesztése a fejlődés minden momentumára azonban túlzott leegyszerűsítés volna, ahogy erre *Manoel* és *Conolly* (1995) figyelmeztet írásában. Ugyanis véleményük szerint viselkedéses szempontból (legalábbis a mozgásos képességek és készségek terén) kétirányú folyamat zajlik a fejlődés során. A két folyamat együttes jelenléte lehet garanciája a normális működésnek. Valóban megfigyelhető a teljesítmény variabilitásának és hibaszintjének csökkenése mind az általános érési trendhez kapcsolódóan, mind az egyes adott készségek egyedi fejlődése során, ami egyfajta fokmérőül is szolgál a klasszikus nézőpont szerint a fejlettségi állapottal összefüggésben. A szerzők szerint mindez amiatt probléma, hogy erősen redukcionista szemlélet válik jellemzővé ezáltal a háttér folyamatok működésére nézve is. Ugyanis fontos észrevenni, hogy az iménti leszűkített értelmezés a környezethez való alkalmazkodás csökkenő mértékű lehetőségét foglalja magában. Emiatt a hiba-variabilitás és a funkcionális variabilitás fogalmának megkülönböztetése válik fontossá. Hiszen a fejlődés már említett stabilizációs momentuma mellett az érettség másik jelzője, hogy megfelelően tud alkalmazkodni az egyén a változó feltételekhez, a cél elérése érdekében. A szerzők azon elgondolása, miszerint a hatékony mozgásosság fejlődésében szükség van a variabilitás jelenlétére (meghatározott módon) a fejlődést jelentő magasabb organizációs szintek kialakulásához, érdekes összhangban van a jelen dolgozatban korábban bemutatott neurális fejlődési trend átmeneti állapotokon keresztül magasabb organizációs szintekre tartó természetével, ahol már szintén bemutatott módon az idézett szerzők a nagyfokú variabilitás tapasztalatát megállapították. Közbevetőleg további érdekességként említhető, hogy az említett idegrendszeri érési folyamat olyan architektúrát hoz létre, amely egyrészt kevésbé alkalmas a „hardverszintű” változtatásokra, ugyanakkor működésében a pontosabb (kisebb variabilitású) és alkalmazkodóbb (nagyobb variabilitású) folyamatok egyidejű jelenlétét teszi lehetővé, illetve támogatja.

A hiba-variabilitás csökkenés és a funkcionális variabilitás növekedés ellentétes irányú folyamatainak együttes feltételezése a fejlődés során, a mikroszkopikus és makroszkopikus szintek fogalmainak felhasználása révén látszik kivitelezhetőnek. A mozgásos szerveződés makrostruktúrája egy általános jellegű, absztrakt mozgásmintát jelent, ahol nincs közvetlen azonosság a mozdulatok és az akció között. Cél és kimenet fogalmazódik meg ebben, tekintet nélkül a végrehajtó mozdulatokra. A makroszkopikus szint elemei jól definiáltak, alacsony variabilitás jellemzi. A mikroszkopikus szinten ezzel szemben az aktuális mozdulat, az izomműködés szabályozása történik, ahol is minden alkalommal más egy kicsit a mozdulat. Azaz a mikroszkopikus szint rosszul definiált,

vagyis nagy a variabilitása. A makroszkopikus szintű szabályozás a fejlődéssel egyre konzisztensebbé válik (csökken a variabilitás), míg a mikroszkopikus szintű folyamatokban megmarad, vagy esetleg nő a variabilitás. Az itt bemutatott elgondolás igazolására a szerzők egy összetett vizsgálatot is végeztek öt és fél éves, hét éves és három hónapos, valamint tíz éves és kilenc hónapos átlag-életkorú csoportokkal, ahol is két kísérletben a feladat makro- és mikrostruktúráját változtatták, a makroszkopikus és mikroszkopikus szintekhez illeszkedően. Eredményeik tulajdonképpen megerősítették elméleti megfontolásaikat, módszertani problémáktól és a fiatalabb gyerekek számára megoldhatatlannak tűnő feladatrészletekből fakadó eltérésektől eltekintve.

(Folytatása következik)

Irodalom

Armand, J.; Olivier, E.; Edgley, S. A.; Lemon, R. N.: Postnatal development of corticospinal projections from motor cortex to the cortical enlargement in macaque monkey, *The Journal of Neuroscience*, 1997, 17(1), 251-266.

Chiarenza, G. A.; Papakostopoulos, D.; Giordana, F.; Guareschi-cazzulo, A.: Movement related brain macropotentials during skilled performances. A developmental study, *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 1983, 56, 373-383.

Chiarenza, G.A.; Vasile, G.; Villa, M.: Goal or near miss! Movement potential differences between adults and children in skilled performance, *International Journal of Psychophysiology*, 1990, 10, 105-115.

Chiarenza, G. A., Villa, M.; Vasile, G.: Developmental aspects of Bereitschaftspotential in children during goal-directed behaviour, *International Journal of Psychophysiology*, 1995, 19, 149-176.

Curfs, M. H. J. M.; Gribnau, A. A. M.; Dederen, P. J. W. C.; Bergervoet-Vernooij, H. W. M.: Transient functional connections between developing corticospinal tract and cervical spinal interneurons as demonstrated by c-fos immunohistochemistry, *Developmental Brain Research*, 1995, 87, 214-219.

Derambure, P.; Defebvre, L.; Dujardin, K.; Bourriez, J. L.; Jacquesson, J. M.; Destee, A.; Guieu, J. D.: Effect of aging on the spatio-temporal pattern of event-related desynchronization during a voluntary movement, *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 1993, 89, 197-203.

Eyre, J. A.; Miller, S.; Ramesh, V.: Constancy of central conduction delays during development in man: investigation of motor and somatosensory pathways, *Journal of Physiology*, 1991. 434. 441-452.

- Giedd, J. N.; Rumsey, J. M.; Castellanos, F. X.; Rajapakse, J. C.; Kaysen, D.; Vaituzis, A. C.; Vauss, Y. C.; Hamburger, S. D.; Rapoport, J. L.:** A quantitative MRI study of the corpus callosum in children and adolescents, *Developmental Brain Research*, 1996, 91, 274-280.
- Jeannerod, M.:** *The cognitive neuroscience of action*, Blackwell Publishers, 1997, Oxford.
- Kostovic, I.; Judas, M.; Petanjek, Z.; Simic, G.:** Ontogenesis of goal-directed behavior: anatomo-functional considerations, *International Journal of Psychophysiology*, 1995, 19, 85-102.
- Li, C.-P.; Olavarria, J. F.; Greger, B. E.:** Occipital cortico-pyramidal projection in hypothyreoid rats, *Developmental Brain Research*, 1995, 89, 227-234.
- Manoel, E. de J.; Conolly, K. J.:** Variability and the development of skilled actions, *International Journal of Psychophysiology*, 1995, 19, 129-147.
- Müller, R.-A.; Rothermel, R. D.; Behen, M. E.; Muzik, O.; Chakraborty, P. K.; Chugani, H. T.:** Plasticity of motor organization in children and adults, *Neuroreport*, 1997, 8, 3103-3108.
- Müller, K.; Hömberg, V.:** Development of speed of repetitive movements in children is determined by structural changes in corticospinal efferents, *Neuroscience Letters*, 1992, 144, 57-60.
- Olivier, E.; Edgley, S. A.; Armand, J.; Lemon, R. N.:** An electrophysiological study of the postnatal development of the corticospinal system in the macaque monkey. *The Journal of Neuroscience*, 1997, 17(1), 267-276.
- Papakostopoulos, D.:** A no-stimulus, no-response, event-related potential of the human cortex, *Electroencephalography and clinical Neurophysiology*, 1980, 48, 622-638.
- Touwen, B. C. L.:** The neurological development of prehension: a developmental neurologist's view, *International Journal of Psychophysiology*, 1995, 19, 115-127.
-

A GYAKORLAT MŰHELYÉBŐL

Beszédjavító Intézet (Budapest)

Kezelési megoldások (II.) (dadogó-esettanulmányok)

VÉKÁSSY LÁSZLÓ

(Közlésre érkezett: 1995. április 24.)

Jelentkezés

A 16 éves szakközépiskolás lányt pszichológiai szakrendelés küldi, akit már több helyen kezeltek, de eredmény nem mutatkozott. A sikertelenségek ellenére a dadogónak gyógyulási szándéka van.

A család

A kezelt 3 éves, amikor édesapja meghalt. Édesanyja két évre rá élettársi kapcsolatra lép, akitől az idők során egy gyermek születik. Nevelőapja otthon van (leszázalékolt), édesanyja dolgozik, testvére most kezdi az általános iskolát. A családban az édesanya a domináns személy, aki szélsőséges érzelmi ingadozásaival vezeti a család életét. Nevelőapja betegségéből adódóan mindig rosszkedvű, a világból csak a rosszat „látja ki”.

A családban a vita, az indulat, a feszültség állandóan jelen van (ismerve a családtagok véleményét, ennek az az oka, hogy mindenki elvár valamit a másiktól, ami aztán soha nem következik be).

Egyéni életút

A kezelt születése után édesanyja hamar visszament dolgozni (a kezelt ekkor 6 hónapos) és ettől kezdve a nagymama nevelte, az ő személye, tulajdonsága volt a meghatározó. Csendes, kövér gyermek volt, jó ritmusú szokásokkal. A funkciók kialakulása időre történt.

Életében alapvető változást édesapja halála okozta. A munka közben hirtelen meghalt édesapjára a gyermek talált rá, akit ébresztgetni próbált („apu most már ne aludj”). A kezelt ekkor 3 éves volt, és ezt követően viselkedése éjjelre-

nappalra megváltozott (éjszaka felsírt, szélsőségesen indulatos lett a viselkedése, szokásai felbomlottak, beszéde aritmusossá lett). Ezt követően fokozatosan alakult ki a dadogás tónusos jellege.

4 éves korától óvodás, amit nehezen szokott meg (sokat sír, nagymamáját hiányolja, csoportban nagyon csendes, félrehúzódo). 6 éves korában ment iskolába. Gyenge tanuló volt, de ennek oka az érdektelenség. Tanulását otthon nem segítették, nem ellenőrizték (édesanyja nyolc osztályt végzett és mind családfenntartó sokat dolgozott; a környezet szellemi készítő, serkentő hatása gyenge volt).

A nyolc osztály elvégzése után szakiskolába ment (bizonytalan volt abban, hogy mit is csináljon, tanuljon, ezért jobb hiányában választotta ezt a megoldást), de valójában most sem tudja, hogy mivel fog foglalkozni, ha végez. Tanulmányi előmenetele most is gyenge, semmi nem érdekli, csak úgy van.

Lelki fejlődés

Édesapja halálát követően magatartása az eddig megszokottól eltérő lett (édesapjával nagyon jó kapcsolata volt). Az óvoda (ezt követően írárták óvodába) ezeket az eltérő tulajdonságokat felerősítette. Ettől kezdve, innen indul az egész életén végigvonuló ún. kívülállósága, tartós kötődések, baráti kapcsolatok nélkül nőtt fel (mindenkiben valamilyen hibát lát, amiért aztán az illetőt alkalmatlannak találja a barátságra).

Ítéleteit pillanatnyi hangulata irányítja (amit egyszer feltételként szab meg, azt más alkalommal figyelmen kívül hagyja). A fentieket terheli a gyors, indulatvezérelt magatartása (szabadszájúsága), ami miatt gyakran kerül kellemtelen helyzetbe, kényszerül magyarázkodásra (sok ellenséget, konfliktust szerezve ezzel önmagának).

Kívülállósága miatt (nincs állandó baráti társasága) otthon-tartózkodó, ott biztonságban érzi magát, „itt nem ér meglepetés, nem kell senkihez sem alkalmazkodni”. Ez a kirekesztettség viszont előidézte az önmagával való foglalkozást. Ennek anyaga:

– kövér lett és emiatt csúnyának tartotta magát. Úgy gondolta, hogy ezért nincsenek sikerei. Erős fogyókúrával lefogyott (15 kg!), de ennek ellenére nincs megelégedve önmagával (naponta ellenőrzi tükör előtt testének minden részét, hogy olyan-e már, mint azt szeretné);

– 6 éves kora óta visel szemüveget, ez nagyon zavarja. Emiatt két korrekciós műtetre is vállalkozott, hogy „jól nézzen ki” (továbbra is szemüveget kell viselnie, így ismét nincs megelégedve önmagával);

– öltözködésére, küllemére sok gondot fordít, hogy minél előnyösebb külsővel rendelkezzen. Emiatt sokat áll a tükör előtt, haját, bőrét nagy gondossággal

gal ápolja. Egy-egy ilyen szépítgetési-öltözőkódési ceremónia sok időt vesz igénybe, s amikor végre elkészül, akkor nincs megelégedve önmagával, az eredménnyel.

Az önmagával való foglalkozás e megnyilvánulásait a kezelt naponta gyakorolja, ami sok időt vesz igénybe. Így dolgait nem tudja időben elvégezni, emiatt éjszakára sokáig fennmarad (másnap álmosan, fáradtan kel fel). Éjszakai fennmaradásán nem tud eredményesen tanulni, mert ilyenkor nagyon szeret ábrándozni: itt történeteket él meg, melyeknek aktív és központi szereplője. Ezekben a történetekben sikerben van része, feladatokat old meg és teljesítmények jellemzik őt.

Életének minden időszakában jelen van és működik egy merev, megváltoztathatatlan elvárás-séma. Ennek lényege, ha én ilyen vagyok, így csinálom, így gondolom, akkor másnak is ilyennek kell lennie, így kell cselekednie és gondolkodnia. Ha ez nem jön be (márpedig ez a leggyakoribb), akkor a kezelt meg van lepve és ezért mindig önmagát hibáztatja: van bennem valami, ami nem egészséges, ami tisztító, valami nagy hiba. Ennek hatása a gyanakvó bizalmatlanság, elégedetlenség és az önigazolás: „na ugye igazam van, én egy csökkentértékű ember vagyok, bár próbálkozom, soha semmi nem sikerül, jobb egyedül lennem” (s mivel nincs sok tényleges eredmény, teljesítményből fakadó sikere, ez megerősítődik benne).

Nemiség

Soha nem volt a testével megelégedve és önmagán nem talál egy olyan részt sem, amit elfogadna (jobb hangulata esetén néha).

Mensesse 12 éves korban jelentkezett. Az esemény váratlanul érte, noha elméletben tudott róla néhány dolgot. Barátnője nem volt, így tőle nem tudott pontos adatokat kapni, édesanyja meg azt mondta: „ez a nők keresztje, nagyon figyelj rá”. A mensesszámára két dolgot jelent: fájdalom, szenvedés minden hónapban; a sok rituáléja mellé egy újabb került, s a tisztátalansága nagyon zavarja.

Testének „csúnyasága” hibás önértékelést eredményezett: „én egy csúnya nő vagyok”. Ezt hangsúlyos, feltűnő ruházattal, kozmetikával próbálja ellensúlyozni.

A másik nemhez vonzódik, de bizonytalansága, ellentmondásossága miatt nincs kapcsolata. A fiúkkal szemben nagyon igényes (tisztaság, szép fogak, jó illat) és csak akkor fogad el meghívást, felkérést, ha azok az elvárásoknak megfelelnek.

A fiúkkal való kapcsolatában a cselekvés, a történés játssza a főszerepet, érzés, érzélem benne még nem ébredt senki iránt.

Elég rendszeresen jár diszkóba (néha leissza magát), s az aznapi hangulatától függően „ahogy nekem jó, addig engedem magamhoz a fiúkat” (csak saját élvezésére, örömére gondol).

A jelen helyzet

„Egyedül élek a sok hülyeséggel.” Jövőre fog érettségizni, de nem tudja, hogy aztán mit fog csinálni. A család életében a hangulatától függően vesz részt. Ritkán olvas, a TV-ben a folytatásos darabokat szereti.

A világról saját előítéletei alapján van véleménye. Sok ruhája van, azokat nem tartja szekrényben, mert egy halomban vannak egy székben és aznapi hangulata alapján választja ki a megfelelőt (ennek eldöntése sok időt vesz igénybe).

Édesanyját hol nagyon szereti, hol meg gyűlöli. Testvérével kapcsolata felelőtlenség („kis hülye még”).

Az adatok értelmezése

A kezelt dadogása klasszikus időben, egy ún. tárgyvesztéses történés helyzetében indul. Az eddig jól fejlődő gyermek édesapja elvesztésének hatására alapvetően megváltozik. A megváltozott gyermekhez a környezet semleges viszonyul („majd elmúlik”). Ezen eseményekhez társul az óvodába íratása, ami újabb terhelő hatású változás a gyermek életében.

A pszichológiai élettérben történt halmozott változások egy én-beszűkülési hatást váltottak ki. Ugyanakkor a gyermeknek hirtelen nagyon jó étvágya lett és megindult nála a később oly sok gondot jelentő testi gyarapodás (ez a feszültség-átalakítás önjutalmazó testi megnyilvánulása).

E zárt és a környezet által nagyon is „békén hagyott” világ az idő során termékenyítően készítette elő az önmagával való foglalkozást. Ebben (lévén, hogy a kezelt csúnyának és sikertelennek tartotta magát) központi szerepet kap a szép, harmonikus, a „normális lény” megteremtésének a szándéka. Ennek elérését a kezelt a legkönnyebb úton, a külső megváltoztatásával kívánja elérni. A kezelt e célhoz vezető utat naponta, hosszan gyakorolt, aprólékos munkával építgeti: sokat ül a tükör előtt, festi magát, hajformáját állandóan változtatja, ékszereket használ, sanyargató fogyókúrákat tart, szemét többször megoperáltatja, feltűnő ruhákat visel stb. Ezen aprólékos, részletekbe menő munkája nagy energiákat, sok időt vesz igénybe, és az eredménnyel soha nincs megelégedve („építgeti saját házát, s amikor már elkészült a ház, akkor nem költözködik bele, mert nem találja jónak, inkább ismét belekezd egy új, sokadik ház építésébe”).

A külsővel való foglalkozás az évek során teljesen háttérbe szorította a belsővel való gyarapító törődést („a gödör befedésével az üreg, a hiány megmaradt”). A szép külső megteremtéséért a kezelt egyre több rítust vesz fel, kialakítva ezzel egy irreális, az élettől eltávolodott, a mindennapok cselekvéseit, érzelmeit akadályozó magatartást. A ráakódott sémák ugyanis mind műviék és üresek, mert nem a társas érintkezés keretében végbemenő szándék – cselekvés – azonosulás – érzélem folyamat eredményeként jöttek létre.

Mindezek alapján úgy látjuk, hogy a kezelt beszédmagatartásában az alapvető nehézség az egész életen átívelő kirekesztődés, kívülállás vonulat. Kezelésünk elsősorban erre koncentrálna: a kezelt kívülállását fenntartó, érzelmileg átszőtt szubjektív gondolati sémákat, az én és a környezete köré nőtt rítushalmazok anyagát kívánjuk megváltoztatni (feltáró-értelmező interakciós beszélgetés-sorozat keretében). Ezzel párhuzamosan a gyakorlati, a cselekvési feladatok elvégzését is szorgalmazzuk: a kezeltet közel kívánjuk hozni környezete személyeihez, dolgaihoz, élményeihez, hogy azokban részessé, aktív szereplővé tudjon válni (a szemléleből szereplő legyen).

A kezelés gondolati indoklottsága

A kirekesztődés nem egységes, hanem több részből álló és egymásra ható vonulat. Ebben mi négy jellegzetes gondolkört találtunk. Ezek a kezelés gondolati anyagai és a terápiás feldolgozás irányai:

- a) komfort-érzés
- b) változtatási nehézség
- c) türelmetlenség
- d) megbékélési nehézség.

a) Komfort-érzés

Komfort-érzéssel a dadogót jellemző testi-lelki teljesítmény-állapotot értünk, melynek során mindig a képességek, elvárások szerinti teljesítmény-minőségek születnek.

A komfort-érzés együtt jár a dadogók ún. előkép tulajdonságával. A dadogók egy általuk előre elképzelt ún. előképpel rendelkeznek és így mennek a rájuk váró helyzetekbe, cselekedetekbe. Ennek kapcsán elképzelik, hogy hogyan fognak majd viselkedni, ülni, mit fognak csinálni, szinte „berendezik” előre a helyzeteket, előre megfogalmazzák gondolataikat, hogy mit fognak mondani abban a helyzetben (volt egy olyan kezeltünk, aki a hozzá intézett, a várható válaszokat is előre megfogalmazta). Mindezt a dadogók azért teszik, mert sa-

ját tapasztalatukból tudják, hogy nekik az események, a helyzetek megoldása és irányítása gyakran nem úgy sikerül, mint azt szeretnék. Az előképpel viszont úgy gondolják, hogy ki tudják zárni, szűrni a bizonytalansági, a zavaró tényezőket, így az események menete előre tudott, ellenőrzött, nem fogja meglepetés érni őket, hiszen a történéseket ők irányítják és nem fordítva. A nehézség ebben az, hogy a dadogó bármennyire is felkészült előre ezekre az eseményekre, a képzelet és a valóság nem fedi egymást (a valóság mindig összetettebb, dinamikai állapotváltozásokat mutat, tehát erre egy statikus előképpel felkészülni nem lehet). Ezért a várt eredmény nem következik be, vagy nem úgy következik, ahogyan azt előre elképzelte a dadogó. Így aztán az öröm, az eredmény, a kielégülés nem teljes. S mivel ez a dadogónak rendszeresen jelentkező érzése, ezért a tartós hiányérzés és az eredmények elmaradása miatti megerősítő visszajelentés hiányában bizonytalanná válik, rossz testi-lelki közérzete lesz, s kialakul benne a teljesítményrontó és a lelki működőképességet akadályozó komfort-érzés hiánya.

Az ún. előképekben tehát a személyiség önregulációs igényét kell látnunk, ami a lelki bizonytalanság ellensúlyozását van hivatott biztosítani. E lelki merevség azonban folyamatos nehézséget szül, tart fenn, mivel a dadogó így a valóságon mindig saját, szubjektíven megszerkesztett feltételrendszerét, elképzelését kéri számon. Ezt a merevséget az előképek tartalma motiválja, ami viszont a dadogó élethalakulásán nyer magyarázatot: a dadogó a beszéd-magatartás zavara következtében izolációs életet él, ill. ami azzal jár, hogy csökken az akciós készsége, emberi kapcsolatai szegényesebbek, kevés együttes élményben van része, s így kevesebb emberi kapcsolatra, tapasztalatra és alkalmazkodásra tesz szert. Mindezek eredményeképpen a dadogóban felerősödik az ún. én-igazság, a szubjektív nyilvánvalóság érzés-gondolata (csökken a realitás, a mentális kontroll).

Tehát az én-igazságot tartalmazó, előképben élő-gondolkodó dadogó cselekedetei, szándékai csak akkor eredményesek, csak akkor tudja azokat megvalósítani, ha azok döntően kedvező, serkentő, támogató környezeti és emberi feltételekkel találkoznak. A dadogó komfort-érzése így nagyon sok támogató feltétel függvénye (a sok támogató feltétel „támpon”, ami a dadogó biztonságérzetét segíti). A fentiekből következik, hogy a feltétel-függőség a dadogó komfort-érzésének az akadályozója.

b) Változtatási nehézség

A dadogó változtatási nehézsége, változni nem tudása alkalmazkodási zavarra utal: tulajdonságait, szerzett ismereteit nem tudja a helyzetnek, az idő-

nek megfelelően, folyamatosan, képességeinek és az elvárásoknak megfelelően mozgósítani, változtatni.

A változtatási nehézség mögött döntési dilemma és az érzelmi hangsúlyú gondolkodás húzódik meg.

A változást, a váltást mindig döntés, döntések előzik meg, készítik elő. A bizonytalanságok között élő dadogó döntési dilemmája miatt döntéseit (a megoldást) folyamatosan halogatja, így nem alakul ki benne a döntési, azaz a változtatási, változási képesség. A kérdéshez tartozik még, hogy a dadogóra jellemző az ún. feszültség okozta döntés, ami valójában a feszültség elvezetéséért jön csak létre. Ennek nincs ésszerű célja, ellenőrzés és motiváció nélküli, tehát a belső bizonytalanság terméke (eredménye és haszna is ezzel áll arányban, sok nehézséget okozva a dadogónak a következmények elviselése, ill. annak helyrehozatala miatt).

A dadogó beszédének (érintkezésének) fejlődés-akadályozottsága miatt érzelmileg éli és ítéli meg élményeit, s ez szövi át gondolkodását. Így a racionális gondolkodás háttérbe szorulásával egy döntően érzelmi indokoltságú, öntörvényű gondolkodás alakul ki a dadogóban, mely nem okfejtő, tényeket tartalmazó logikát, hanem a szubjektív bizonyosságot védő; a gondolkodás érzelmi befolyásoltságát jelenti. Ennek a cselekvésben való megjelenése a következő: a változtatási, változási szándék mindig egy helyzet, egy történés keretében, az ott szereplők közvetítésével jelentkezik, és az ehhez való alkalmazkodást, a helyzet gondolati megítélését a dadogónak az ott szereplőkhöz való viszonya határozza meg. Tehát nem a tények, hanem az, hogy az az illető kedves-nem kedves, szép-jó, tetszik-nem tetszik, tapintatos-nem tapintatos, kellemes-kellemetlen stb. Ezeknek a szubjektív és végtelen viszonyításoknak a halmozott és folyamatos előfordulása határozzák meg a dadogó döntéseit, gondolkodását.

A dadogók egy része tud változtatási nehézségeiről, érzékeli, hogy neki milyen nehézsége van és változtatni kellene magatartásán, gondolkodási szokásán, de ennek gondolati-cselekvési megoldását nem tudja kivitelezni, mert az aktivált tulajdonságok hiánya korlátozzák ebben őt.

A dadogók másik része nem tud erről a tulajdonságáról és a kellő ellenőrzés, tudatosság nélkül átvett viselkedési automatizmusokra épülő reprodukív sémákkal él (így gyakran nem is kerül választási helyzet elé).

A dadogók a változni nem tudást a görcs érzékeléséből eredeztetik, mint annak egy megtapadás-változatát. A tetszetős, de nem elfogadható gondolat logikája az, hogy a görcs miatt nem tud változtatni, tehát a kettő azonos.

c) Türelmetlenség

Ez egy olyan szembetűnő tulajdonsága a dadogónak, amiről ő kevesebbet tud, mint a környezete.

A türelmetlenség és annak más-más hátterű, minőségi változatai (feszültség, nyugtalanság, reakciós-készletettség, sürgetettség) túlnőnek a beszéd-akciós helyzeteken, mert az a dadogó alapkonfliktusából, a kommunikációs akadályozottság és a következményes reaktív neuroziszból eredő általános energetikai alapállapot. A türelmetlenség tehát nemcsak a beszéd-akció megelőzően és a beszéd idején vannak meg a dadogóban, hanem nem beszéd idején is.

Kialakulásának a menete a következő: a dadogó nagy, rosszul szervezett energiával él, mivel interakciós tulajdonsága miatt azokat nem tudja levezetni, így nő benne a feszültség, kialakulnak a konzerváló mechanizmusok, s a feszültség szomatizálódik.

Természetesen a beszéd-akció közvetlen feszültség-aktiváló, türelmetlenséget kiváltó tényező, mely a dadogóban tartós készletelő érzést tart fenn. Egyrészt, mert abban mindig múltbeli és a jelenlegi aktív testi-lelki-környezeti történések vannak képviselve, másrészt az interakciós helyzet a türelmetlenséget fokozza (a partner verbális-nem verbális tulajdonságai, szerepe, a kapcsolat viszony-jellege, a feladat stb. mind hatnak a dadogóra). Mindezeknek a következménye, hogy csökken a magatartás, a beszéd tudatos ellenőrzése, romlik a beszéd-magatartás minősége. Tehát a türelmetlenség teljesítményrontó hatású, mert a cselekvést a feszültség dinamikája irányítja (ezért a kezelés során megoldandó szakmai feladatok egyike a dadogó egész lényének, reakciós tulajdonságainak lassító befolyásolása, amivel a beszéd-magatartás tanult, tudatos ellenőrzését, az alkalmazkodást segítjük). A türelmetlenség egy jól látható tulajdonsága a dadogónak, mert arról testi megnyilvánulásai tájékoztatást adnak. Épp ezért e tulajdonságának áldozatul esik számos nem verbális jegy, mert ezekben csak a feszültség okozta mozgáskényszer ismétlődéséről van szó, s nem adekvát üzenetről.

A türelmetlenség mindenfajta és minden életkorú dadogónál megtalálható, az eltérések a pszichológiai élettér dinamikai állapotától függenek. Mivel a türelmetlenség a dinamikai kiegyenlítődés zavarának a jegye, így az nem dadogás-specifikus jegy, az egészség-betegség képben egyaránt megtalálható.

d) A megbékülési nehézség

A dadogók képzetáramlását felismerhetően átszövi a lelki békének, a derűnek, a dolgok, események természetes tudomásulvételének a hiánya. Gondola-

taik között, eseményeik háttérében mindig jelen van, ott van a kiegyensúlyozatlanságra, a diszharmóniára, a békétlenségre való utalás. Az állandó hiányérzet, a kiteljesedés el nem érésének az érzése alakítja a dadogó szemléletmódját ilyené. Az életre való rálátás e módját megbékélési nehézségnek nevezzük.

Ennek forrása a múlt, irányultsága a jövő. A múlt azért, mert a dadogó mögött sok rossz tapasztalat áll, a jövő meg szerintük nem is lehet más, mint amilyen az eddigi életük volt. E sűrített jelenségben a dolgok rendje, értéke, fontossága elmosódik, megváltozik, mert a dadogó lelki harmóniatlansága, szubjektivitása, kielégítetlensége ezeket megfosztja valós értéküktől és azokat a személyes élet sikertelenségére süllyeszti. Ezt egy érték- és szabályvesztéses folyamatnak értelmezzük, mely a dadogó eddigi életalakulásának az eredményeként jött létre.

A megbékélési nehézséget három jellegzetes alkotóelem tartja fenn. A továbbiakban ezeket mutatjuk be (a sorrend gyakoriságot és jelentőséget fejez ki):

- a) A dadogó betegnek érzi magát.
- b) Irigység-érzés.
- c) A felülemelkedettség hiánya.

a) A dadogó azért érzi magát betegnek, mert zavarai vannak érzelmi életében és teljesítményeiben. Ezek a tapasztalatai még a kezelés előtti időkből származnak.

A dadogó betegség-érzéséhez, a betegség-képhez való ragaszkodása védettésgérezést jelent:

- a dadogó panaszai miatt számíthat környezetének figyelmére, gondoskodására,
- panaszai lelkiismereti dilemmáinak, felmenthetőségének indoka is,
- tünet-ragaszkodásával, tünet-megőrzésével korábbi énjéhez, korábbi önmagához, múltjához kapcsolódik (ezek a tünetek a dadogó személyiségét egy rendszer elvének megfelelően működtették, s az abban keletkező változás az egész rendszerben létrejövő változást jelent).

A betegség-érzés gondolatkörön belül, annak részeként jelentkezik a másság gondolatnak a megfogalmazása. Ami alapvetően megkülönbözteti ezt a jelenséget a betegség-érzéstől az az, hogy a másság a viselkedésben, a cselekvésben jelentkezik. Ezen a dadogók a megjelenés fizikai eltérését értik, azt, ami a világban szembetűnően megkülönbözteti őket („ha én valahol megszólalok, az emberek azonnal odafigylenek”).

b) A nem éppen szakmai fogalom a dadogó érzését pontosan fejezi ki. A dadogó úgy érzi, hogy beszédhibája miatt az életben hátrányban van, amiről ő nem tehet, ugyanakkor mások minden nehézség nélkül élhetnek, mindent, amit akarnak, elérhetnek, ezért nekik jó, neki viszont rossz, ezért minden embert, akinek nincs beszédhibája, irigyel. Ezt követően a képzetáramlásban felbukkannak a dadogó személyes életében szereplő valakik, akik ezeket a példákat megtestesítik, így a sóvárgás a másik tulajdonságai, sikerei, eredményei után élővé lesznek.

Ebben a képzetáramlásban a beteljesületlenség, a tartós hiányállapot a készítő erő. Szerepe veszélyes, mert a tudat működését az irrealitás irányába tereli. A látásmód metafizikus, ugyanis mellőzi az események összefüggését, a folyamatosságot, a dadogók csak a dolgok, események végkifejletét veszik figyelembe (irigylő), az előtte lévő munkát, erőfeszítést, tehetséget, szerelmet, lemondást stb. nem.

Az irigylés értelmezése során előtérbe kerül a dadogó saját sikereinek, eredményeinek kérdése is. Az elmaradás okát a dadogó önmaga szerencsétlen sorsával magyarázza. A sikerek, az eredmények elmaradásának elemzésénél viszont úgy találtuk, hogy a dadogó döntésével sokat vár, olyan sokat, hogy a megvalósításkor döntése már időszerűtlen (a dadogót a sok feltételhez kötöttsége akadályozza a döntés meghozatalában).

c) A dadogót teljesen lekötik a napi érintkezés nehézségei. Az életterében szereplő emberekkel szembeni akadályozottsága, a vágyak-teljesítmények folyamatos elmaradása elemi gondokat jelentenek a dadogónak. Ezért megtapad ezen a szinten és kis részletekben, önmaga akadályozottságán keresztül látja a világot. Ennek következtében alakul ki a dadogó szubjektív látásmódja, ami alapvetően akadályozza őt a dolgokon való túllátáson, a felülemelkedettségi készség kialakításában. Ennek művelési kihatása az, hogy a dadogó nem a tényekre, az ügyre figyel, hanem az ezeknek a rá gyakorolt érzelmi hatására (ez a megítélési mód a dadogó számára kedvező, mert a dadogó mindig a gyengébb ellenállás irányában mozdul, mivel hiányzik belőle a munkából, az erőfeszítésből, a teljesítményből szerveződő akarat).

Sokszor az akarat hiányához a jövőkép milyensége is társul, amit a dadogó eddigi életelzményei alapján bizonytalanul lát (ennek lényege, hogy panaszai milyen mértékben befolyásolják majd életképzeléseit).

A terápiás beszélgetéssorozat témái

A beszélgetéssorozatban nem követtük a négyes tagozódást. Kezdetben az időrendiség fonalán haladtunk. Később az egyes ülések anyaga az előző téma

asszociációs folytatása volt (hol is hagytuk abba, mire emlékszik, a legutolsó beszélgetésünkön miről volt szó).

Az egyes témák:

- Óvodai emlékek (a kezelt behozta az óvodás időből származó tárgyi emlékeit).
- Iskolai emlékei (itt főleg az örömök-bánatok, siker-kudarcteljesítmények emlékeit jártuk körbe).
- Az első vonzódás (egy osztálytársa okossága miatt tetszett neki).
- Tánciskolái kudarc („jó veled táncolni, mert ha veled vagyok, akkor nem kell kesztyűt húznom, a hájacskáid melegítenek” - mondta egy táncosa).*
- Éjszakai ábrándozások (ő a főszereplő, vele történik valami).
- Állandó véleménymondás („mindig az igazat mondtam, aztán leszoktam róla”).
- Iskolai felelés („egy darabig hagytak nyögni, aztán jött az írásban való felelés”).
- „Én mindig mindenkinek úgy mondom el a véleményemet, ahogy gondolom, bennem nincs taktika, alkalmazkodás.”
- Masturbáció (magától jött rá, rendszeresen és büntudat nélkül csinálja, örömet okoz neki).
- „Rájöttem, az alkohol nekem előnyös” (feladatok előtt iszik).
- „Én mindenkinek adok tanácsot, de nem fogadják meg” (kérés nélkül szokott segíteni másokon, ezért gyakran visszautasításban részesül, ami nagyon elkeseríti).
- Ha valamit a „fejébe vesz”, azt megvalósítja (ezek többnyire jelentéktelen, szubjektív jelentőségű dolgok, melyek érzelmi indíttatásúak).
- „Én tudom, hogy az ismereteimet könyvből, hallomásból szereztem.”
- „Rólam mindig beszélnek, főleg a hátam mögött.”
- „Engem mindig félreértenek” (beszédhibája miatt gondolatait nem jól tudja elmondani és emiatti zavara, meg a félbeszakadt mondatai miatt mindig félreértik őt).
- A fiúknál nincs sikere (mindig előtte alaposan megnézi, hogy az általa képviselt sok feltételnek megfelel-e, de mivel a feltétel sok, az igény nagy, eddig még „nem jött össze” a dolog).
- A belső vágy egyszer olyan nagy volt benne, hogy a kinézett fiúnak, aki nem tudott a kezelt szándékáról, levelet írt, amiben felkínálkozott neki (a várt eredmény elmaradt).

* Az idézőjelbe tett részek a kezelt szó szerinti megfogalmazásai, melyeket, mint gondolati sémákat önállóan elemeztünk.

- A sok feltétel, az igény feladása után néha „áron alul eladom magam”.
- „Én úgy gondolom, hogy az én igazságtörvényeimből soha nem engedek.”
- „Akkor vagyok boldog, ha mindenkitől távol vagyok.”
- „Először mindenkire gyanakszom, aki akar tőlem valamit” („miért ne lennék az, hiszen mindenki átvert eddig”).
- „Persze, hogy ronda vagyok: dadogok, szemüveges vagyok, kövér vagyok és még buta is.”
- „Bezzeg másoknak milyen könnyű!”
- „Én a dolgokat hamar eldöntöm, mindig úgy, hogy én azokról nem tehetek, így születtem, nem vagyok érte felelős.”
- „Még egy ember se volt, aki ne próbált volna engem átverni, ezért aztán mindig résen vagyok.”
- „A legfontosabb nekem, hogy én ésnél legyek, mert akkor ki vigyázna rám?”
- „Nem, nem a küzdés, az ellenállások leküzdése nem az én műfajom.”
- „Igen, igen, az anyám miért nem készített fel jobban az életre?”
- „Én nagyon, de nagyon nehezen érzem jól magam.”
- „Én csak úgy szeretnék boldog lenni, ahogy azt én elképzelem, ahogy én akarom.”
- „Mindig, de mindig valaki beleköp a levesembe.”
- „Miért nem hagyják, hogy úgy éljek, ahogy én akarok?”
- „Csak egyszer az életben jönnének össze a dolgok, ahogy azt én elterveztem, ahogyan én szeretném.”
- „Mindig megzavarnak és így nem tudom csinálni a dolgaimat.”
- „Hagyjanak engem békén, tudom én, mit kell csinálnom.”
- „Én sem szólok bele mások életébe, hagyjanak engem is élni.”
- „Én már csak így tudok élni.”
- „Ha eddig valahogy ment, akkor később is megy valahogy.”
- „Szeretném a dolgaimat úgy csinálni, ahogy az nekem jó, ne szóljanak bele.”
- „Nekem nincs időm annyit vacakolni a dolgokon.”
- „Én nem vagyok olyan okos, hogy megoldjam a nehéz feladatokat, így aztán gyorsan elintézem.”
- „Nincs bennem rendszeresség, türelmetlen vagyok gondolkodni.”
- „Az egész eddigi életem egy nyavalygás volt.”
- „Semmi nem sikerült eddig.”
- „Olyan sok hátrányom van, hogy amíg élek, nem tudok azzal megbirkózni.”
- „Ellepnek a dolgok, rajtam ülnek, nem látok ki belőlük, annyi van.”

- „Nem tudok kibújni a bőrömből.”
- „Nem tudom más hogyan csinálja, de biztos jobban, mint én.”
- „Ha én valamihez hozzákezek, az biztos elromlik.”
- „Mondja meg, mire lehetek én egy kicsit is büszke?”

A kezelés további lépései

A „szemlélődől szereplővé lenni” gondolat megvalósításaként a következőket tettük:

- A kezelt a kerületében lévő Művelődési Ház népitánc-körébe lépett be.**
- A kezelt a kerületben lévő plébánia ifjúsági foglalkozásait látogatja (a szándék nem a vallásos befolyásolás volt, hanem, hogy a közösség által szervezett szabadidős foglalkozásokon vegyen részt, és olyan életkorú fiatalok között legyen, akiktől okos, gyarapító ismereteket, szokásokat tanulhat).
- A kezelt beiratkozott nyelvtanfolyamra.
- A nyelvtanfolyamon jól haladt, ezért az elmúlt nyáron, életében először külföldön volt (a tanult idegen nyelvet használta).
- Iskolai tanulmányai mellett munkát vállalt (egyedül élő embernél heti két alkalommal takarít, bevásárol, mos). Az itt kapott pénzből fedezte külföldi útját, ill. a nyelvtanfolyam költségét.
- A többszöri családlátogatáson az egész család összejött és „témátlanul” beszélgettünk egymással (a szándék a kohéziós igény felébresztése volt).
- A kezelő többször elvitte a kezeltet, előre egyeztetett és elfogadott kulturális eseményekre.
- Esti „lelkiismereti önvizsgálat” (a tett és nem tett dolgok összefüggésének tudatbaemelése).
- Képmagnetofonos élményelemzés (az én erősítésére, önmaga elfogadására).
- A relaxációs szándékformulák során az „átlépelem magam” és az „újraépítem magam” gondolatkört választotta.
- A kezelés kezdeti időszakában gyógyszert kapott.

Összefoglalás

A kezelt folyamatosan, heti egyszeri találkozással 84 ülésen vett részt. A kezelést közös megegyezéssel úgy zártuk, hogy most a ritkább, 2-3 havonkénti találkozásra térünk át.

** A népitáncot, az ifjúsági foglalkozást, a nyelvtanfolyamot, a külföldi utazást, a munkavállalást a kezelt és a kezelő közösen intézte.

A kezelés befejezésekor egész lényében érintkezőképessé lett: beszédfélelem nélkül él, bátran elmondja gondolatait, a családban feladatokat vállal, van barátja, érettségi után vállalkozó kíván lenni.

A kezelés során a kezelt egy pótló én-fejlődést élt meg: a szubjektív élmény-megélésű emberből egy a másik véleményét, szempontjait is figyelembe venni képes, azonosulni, teljesíteni tudó, cselekvő ember lett.

KÖSZÖNTÉS

Budapestért

kittüntetést vett át 2001. november 17-én *Demszky Gábor* főpolgármestertől az

Általános Iskola és Diákotthon nevelőtestülete
(1147 Budapest, Miskolci u. 77.)

a gyengénlátók nevelése, oktatása területén végzett több évtizedes magas színvonalú tevékenységéért.

Tisztelettel és szívből gratulál a MAGYE tagsága nevében

a Főszerkesztő

Látók között kisiskolásként

SCHIFFER CSILLA

(Közlésre érkezett: 2001. május 30.)

Történetünk főszereplője *Tündi*, egy vak kislány, aki látók között nevelkedett és nevelkedik.

Szereplők: az *osztálytársai*, akikkel már óvodába is együtt járt.

További fontos szereplők a történetben: az *osztály tanító nénije*, aki vállalta őket így együtt; a szülők, különösen *Tündi szülei*, akik természetesnek találták, hogy a kislány is a falu iskolájába jár; a *vakok iskolájának utazótanárai*, akik tapasztalataikkal sokat segítettek és egy *gyógypedagógus*, jómagam, aki igyekeztem megérteni, hogy hol van rám szükség.

A videofilmeken megörökített folytatásos történet első része Tündi korai fejlesztéséről szól, a második rész az óvodai évekről tudósít minket. Ezt a harmadik epizódot, amely 1995 és 1999 között játszódik, a valóság írta, és a fent említett gyógypedagógus jegyezte le bátorításul a hasonló helyzetben lévőknek.

Előzmények

Az integrált nevelés lehetősége a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság korai fejlesztő foglalkozásain merült fel, amikor a szülők elmondták, hogy továbbra is családjukban szeretnék nevelni kislányukat, és ehhez kérték a gyógypedagógusok segítségét. (*Bágya* 1992, és ezt a mutatja be *Szaffner Gyula* és *Bágya Ferencné*: Várgesztesi történet I. c. filmje is.)

A gyógypedagógiai főiskola (akkor még) Tiflopedagógia Tanszéke (ma: Láttászérültek Pedagógiája Tanszék) is a család mellé állt és segítette őket terveik megvalósításában. A családdal és főként a helyi pedagógusokkal együtt dolgozták ki a kislány integrált nevelésének koncepcióját az óvodai, és később az iskolai évekre is. A gyógypedagógusi feladatokat a főiskola egy munkatársa látta el ekkor. Az iskolára való felkészítés a második nagycsoportos évben történt, amikor a kislány megtanulta a Braille írást-olvasást is. A főiskolán készí-

tették el Tündi első osztályos tankönyveit, és a későbbiekben lehetőséget biztosítottak az általam adaptált tankönyvek Braille-írásban való kinyomtatására, (vö. *Földiné* 1994, *Földiné - Hartdégenné* 1995, *Hartdégenné* 1995, *Földiné - Kiss* 1995, *Szaffner Gyula - Földiné Angyalossy Zsuzsanna*: Várgesztesi történet II. videofilm)

Az iskoláztatás alaphelyzete

Az osztály tanulói már az iskolakezdekskor jól ismerték egymást, hiszen óvodába is együtt jártak, rokonok, vagy már a szüleik is barátok voltak. Kis helység lévén egy 1-2-3. összevont osztály volt a faluban. A személyesség és a gyermekek közötti különbségek elfogadása az osztályban így természetes volt. Az osztálylétszám 12-15 fő között változott évente, akik közül Tündi évfolyamán 5 tanuló tanult.

Az összevont osztály ún. 'hangos órákon' a tanítónővel dolgozott, míg a többieknek addig 'csendes óra' volt és önállóan munkálkodtak.

Tündi számára nehéz volt az iskolakezdecs ebben a helyzetben, lassabban dolgozott, nehezkesebben szervezte saját tevékenységét, de később ez egyre gördülékenyebbé vált.

A gyógypedagógus szerepe a helyi iskolában

Gyógypedagógusként a helyi iskola megbízásából és finanszírozásával végeztem a feladataimat az alsó tagozaton. Folyamatosan segítettek munkámat a vakok iskolája utazótanárai, akiknek havonta ill. félévente volt arra lehetőségük, hogy személyesen is részt vegyenek az iskolában folyó munkában, de nagyszerű tanfolyamokat, nyári táborokat, nyílt napokat szerveztek szülők, tanítók, tanárok és látássérült tanítványaik részére. Eközben jelentősen bővültek a vakok iskolájának lehetőségei a tankönyvkészítés terén, így végül csak a német könyvek adaptálása maradt a feladatomban, a többi tankönyvet az iskola elkészítette és a taneszközökkel együtt kölcsönözte a befogadó iskola számára.

A helyi iskolában foglalkoztatott gyógypedagógus és a vakok iskolája utazótanára (gyógypedagógusa) közötti feladatmegosztás szinte évről évre változott. Kezdetben a szülőkkel való konzultációkat közösen végeztük. Az utazótanárok később inkább tanórákon való hospitálással és tantárgypedagógiai témájú, a követelményekről, teljesítményértékelésről, taneszköz-használatról szóló konzultációkkal segítettek helyben a pedagógusok munkáját.

Gyógypedagógusi feladataimat főként magamnak kellett megtalálnom ebben az új helyzetben, ott és úgy kellett segítenem, ahol és ahogyan arra szük-

ség volt. A főiskolával közösen kialakított koncepció szerint heti egy napon én is tanítottam az egész osztályt: környezetismeretre és ének-zenére. (Esetenként testnevelés, magyar, matematika órát is tartottam.) A tanítónővel közösen, az osztályban szerzett tapasztalatainkból kiindulva próbáltuk folyamatosan jobbat tenni az együttnevelést.

A *decentralizáció* elvének megfelelően a személyi és eszközi segítséget az osztálytörténesekbe ágyazva próbáltuk nyújtani. Tündi minden eszközi segítséget használhatott a tanórán: a Picht-írógépet, Braille-írású tankönyveket, abakuszt, decipálcát... Az osztálytörténesekbe ágyazott személyi segítségnyújtás esetünkben azt jelentette, hogy Tündi bármikor fordulhatott segítségért az órát tartó pedagógushoz, aki minden esetben fel volt készülve a speciális problémák megfelelő kezelésére.

A speciális tananyagok és taneszközök használatát is próbáltam a tanórán megtanítani, de amikor a feladatunk lényegesen különbözött az osztály tevékenységétől, akkor a gyerekek tanulásra való koncentrálása érdekében úgy döntöttünk a tanítónővel, hogy ezt a kettőt térben el kell választani egymástól, így külön, *speciális (rehabilitációs) foglalkozásokat* szerveztem Tündi számára heti 3 órában. A kéttanáros tanítást az idő szűkössége és az összevont osztály amúgy is komplex osztálytörténesei miatt sajnos nem tudtuk megvalósítani. A rehabilitációs órákat Tündi fáradékonyága miatt eleinte a tanórával egyidőben tartottuk, de később igyekeztünk délutánra helyezni, hogy minél több időt tanulhasson együtt az osztálytársaival.

A külön időben történő foglalkozások előnye volt, hogy jelentős motivációt jelentett Tündi számára, ha nem kellett a többieknek azt látnia, ami még „nem megy neki”, csak később, a közös órán mutatta meg, hogy „ő már ezt is tudja”, ezzel elismerést váltva ki a társaiból. Különösen a technika tanulásánál volt szükségünk erre, hiszen a szem-kéz-koordináció teljes hiánya nagy elmaradásokat eredményezett a kézügyesség területén és a többiek sokszor már az óvodában képesek voltak arra, amire ő csak 3. osztályban: pl. állatok megformázása gyurmából, vágás ollóval...

A *vakok tanításának módszertanából* a kislány szükségleteinek megfelelően választottunk. Nem alkalmaztunk speciális módszereket és eszközöket ott, ahol anélkül is jól megértette a tananyagot, ill. csak addig alkalmaztuk, amíg elengedhetetlen volt. A *differenciálás* során elsősorban a vakok iskolájának tantervében szereplő követelményeket vettük figyelembe, különösen a „nehéz tantárgyak”: a matematika, testnevelés, technika, tájékozódás, önkiszolgálás, rajz, nyelvtan (helyesírás) esetén.

A *testnevelés* nehézségeit először tanórai differenciálással próbáltuk megoldani, amikor én tanítottam a tanórán. A koraszülöttségből adódó mozgási és

egyensúlyi problémák miatt azonban ez nem volt elég. Ekkor rehabilitációs órán, egyéni fejlesztési terv alapján dolgoztunk tovább, majd lehetőséget kaptunk arra, hogy a vakok iskolájában kéthetente 2 órában egy gyógypedagógus-testnevelő segítse a mozgásfejlesztést, és később úszni is megtanítsa Tündit.

Az *önkiszolgálás* kérdései az első két évben a szülőkkel folytatott megbeszélések során kerültek elő. A harmadik osztálytól egyes tevékenységekkel rehabilitációs órán is foglalkoztunk (terítés, kancsóból/üvegből pohárba töltés, kés-, villahasználat, gyufa meggyújtása, tájékozódás a gáztűzhelyen...).

A *tájékozódás* segítségével első osztálytól kezdve külön időt kellett szánnunk. Az osztályterem, az iskola pontos megismerése és a szabadban való tájékozódás mellett már harmadik osztálytól elő kellett készítenem a térképhasználatot (pl. kéz rajza, asztalon elhelyezett tárgyak, kisebb szoba, tanterem, iskola alaprajza, falu térképe, a domború térkép jeleinek megtanulása...). Munkánkat egy mozgástréner is segítette, aki néhány alkalommal kiutazott az iskolába és a fehér bottal való közlekedés alapjait tanította.

A *kézügyesség* fejlesztése a tájékozódási gyakorlatok során is megvalósult, de 2. osztálytól a külön foglalkozáson a vakok iskolája által előírt rajzterv alapján dolgoztunk.

A *matematika* kezdettől fogva külön foglalkozásokat igényelt, hiszen a matematika-tanításban nagyon sok specialitás van (Braille matematikai jelek, számolás abakusszal, mértékegységek szemléltetése, geometriai alapfogalmak: pont, vonal, szakasz rajzolása, párhuzamos, merőleges, szögek fajtái, tükrözés, nagyítás, diagrammok értelmezése...). Később Tündi matematika-korrepetálásra is járt, amit a tanítónő tartott, és ahol a tananyag elmélyítése, alaposabb begyakorlása történt.

Helyesírással a 2. osztály folyamán hetente kellett foglalkoznunk, mivel ez sok problémát okozott. Később azonban már csak egyéni odafigyelést igényelt.

Az *ének-zene* tantárgyban a Braille-kotta elsajátításával is megpróbálkoztunk, de ennek csak az alapjait sikerült beépítenünk a tanórákba a követelményeknek megfelelően (pl. ritmus- és szünetjelek, zenei abc lejegyzése). Ezt megkönnyítette, hogy az éneket én tanítottam. Nagy hangsúlyt fektettem még a dalos játékokra, amelyek a tanulók közötti kapcsolatteremtést, együttműködést is segítették.

A *Braille írás-olvasást* még az óvoda nagycsoportjában megtanulta Tündi, így az első év során „csak” a gyakorlással foglalkoztunk. Emellett megtanulta a Braille-tábla használatát, amit nem szeretett, de úgy ítéltük meg, hogy koncentrációs képességét jól fejleszti, így néhány hónapig foglalkoztunk vele, ill.

felsőbb osztályban használtuk újra. A kis rövidírást a 4. osztályban tanultuk meg, hiszen a felső tagozatos tankönyvek már ebben íródtak.

A német Braille tanítását, nemzetiségi iskola révén, már 2. osztályban el kellett kezdenünk. Külön foglalkozásokon tanítottam meg a Braille-jeleket, rövidítéseket és a helyesírási specialitásokat (pl. nagybetűjelet nem kell alkalmazni, más a mondat végi pontjele...), amelyre néhány hónapot kellett csak szánnunk, hiszen a közös tanórán való alkalmazás és gyakorlás a későbbiekben elégnak bizonyult. Mindnyájunk számára meglepetést okozott, hogy Tündi egy idő után gyorsabban olvasta a német szöveget, mint a magyart.

Az összevont osztályban való nagyarányú önálló munka támogatására *tanulástechnikai* foglalkozásokat is tartottam, amelyen megtanítottam a Braille-írású könyvekben való önálló tájékozódást (tartalomjegyzék, könyvjelző használata; feladatok jelzései; nem oldalszám, hanem fejezetcím és feladatszám alapján való keresés...), jegyzetelés-technikát, különböző feladattípusok önálló értelmezését, táblázatkészítést, a feladatok lejegyzésének szabályait (tantárgy, dátum, feladatszám feljegyzését a lap tetején, a feladatok elkülönítése bekezdésekkel, tantárgyak elkülönítése c-vonallal...), a szótár készítését, dossziéba fűzését, a házi feladatok önálló lejegyzését.

Az *integrált terápia*k elvét alkalmaztuk, azaz a speciális tananyagot a közös tanórán is tanítottuk vagy gyakoroltattuk, amennyire lehetőségeink engedték. Ezt megkönnyítette, hogy heti 2 órán tanítottam az egész osztályt is, hogy a tanítónővel mindig megbeszéltük az előttünk álló speciális feladatokat és amit be lehetett építeni a tanórába, azokat beépítette, és hogy rendelkezésünkre állt heti 3 rehabilitációs óra, amelyen nemcsak kiegészítettem a tanórai feladatokat, sokkal inkább előkészítettem a következő tananyag, készségek... elsajátítását. A megelőzést fontosabb feladatommak tekintettem, mint a későbbi korrekciót, mert kevesebb ráfordítást igényel részünkről és tanítványunk részéről is, ha egy jól előkészített készséget a közös órán sikerül elsajátítania. Ellenkező esetben az órán csak részleteket ért meg az anyagból és később kell azt tisztáznunk, ráadásul az ezzel járó kudarcélményt is fel kell dolgoznunk.

A tanítói szerep az integrációban

A *kompetenciák kölcsönös elsajátítása*, a kompetenciatranszfer elvének megfelelően igyekeztünk megérteni egymás szerepét, feladatait, és mindketten ugyanazon célok megvalósulásáért dolgoztunk. Ehhez elengedhetetlen volt, hogy a tanítónővel hetente 1 órát konzultáljunk. A tanítónőnek is szüksége volt arra, hogy felkészüljön az osztály közös tevékenységei alkalmával

előforduló speciális feladatokra (pl. osztályteremben való tájékozódási támpontok, tanulmányi séta során a kísérés technikái, feladatok adaptálása, Braille-szöveg olvasása...). Ezeket előre megbeszéltük és segítettem őt a szükséges információkkal. Minden esetben tájékoztattam a tanítónőt arról is, amit én tanítottam Tündinek, hiszen a tanórán bármikor előkerülhetnek hasonló kérdések, és akkor fontos, hogy ugyanazt tanítsuk, és ezzel erősítsük egymás munkáját. Pl. az abakuszhasználatot én tanítottam Tündinek, nekem kellett tudnom az abakusz tanításának módszertanát. A tanítónőnek is ismernie kellett viszont az abakusz működését ahhoz, hogy ha Tündi segítségre szorul ebben matematika órán, akkor tudjon neki segíteni.

Kezdő gyógypedagógus lévén nekem is sokat jelentett, hogy egy nagy gyakorlattal rendelkező tanítónővel dolgozhattam. Az általam javasolt kooperatív oktatási módszereket ő sokkal gyorsabban és hatékonyabban meg tudta valósítani, mint én a saját óráimon, így én is sokat tanulhattam tőle.

A *tanulás munkaformájának megváltoztatásával* megpróbáltuk megvalósítani a gyerekek közötti kapcsolatok elmélyítésének, az együttműködés megtanításának célját; a valódi integrációt. Olyan együttműködések kerestünk, amikor egy „közös tárgyon” Tündi együtt dolgozhatott látó osztálytársaival. A kooperatív munkaformák közül a *páros munka* alkalmazása bizonyult a leghatékonyabbnak. Pl. a látó tanuló felolvasta a feladatot és megbeszélték az eredményt vagy a megoldási módot, majd mindketten lejegyezték. Ha nem tudták megoldani, ill. nem egyezett az eredményük, akkor kértek csak segítséget a tanítótól. Ezzel kiaknáztuk annak lehetőségét, hogy egymást segítsék és egymástól is tanuljanak a gyermekek. Előfordult az is, hogy csak pontírásban volt meg a feladat és a másik szerepet is megtapasztalhatták a tanulók. Más esetben, amikor közös válaszokat kellett adni kérdésekre, pl. az egyikük olvasott, a másikuk pedig leírta a választ.

Az együttműködés megtanítása nemcsak Tündi esetében hozott pozitív eredményeket az osztályban. Egy hiperaktív kisfiú folyamatos harcban állt a tanítónő és társai figyelméért, azt szerette volna, hogy rá mindig figyeljen valaki, és ezért a legkülönbözőbb különbségeket is képes volt megtenni. A páros munka során ezt az igényét teljes mértékben kielégíthette, hogy egy tanuló társa csak rá figyelt és komolyan vette a válaszait. Tündivel is szívesen dolgozott együtt, ami mindkét félnek hasznos volt: őt a kislány figyelme koncentrálttá tette, a kislányt pedig az ő tempója serkentette.

A párok kiválasztása mindig az önkéntesség figyelembevételével történt. Egyetlen kisfiú volt az osztályban, aki Tündivel nem szokott párban dolgozni, de szolid távolságtartásán kívül ellenérzést nem fejezett ki és 4. osztályra már ő is együttműködött vele.

A csoportmunka csak később, 4. osztálytól került a munkaformák közé, mert ilyen kis osztályban (5 fő az azonos osztályfokon) ezt kevésbé lehet megvalósítani.

A szerepjátékok gyakran szerepeltek a magyar ill. német órák során, minden tanuló örömeire. Tündi itt megmutathatta talpraesetttségét, remek beszéd-készségét, és ebben is egyenrangú társa volt osztálytársainak.

A kooperatív tevékenységek az órán kívül legalább olyan gyakoriak voltak, mint a tanórán. A kirándulásokon, tanulmányi sétákon, szakkörökön éppúgy együtt voltak a gyermekek, mint az osztálytermi feladatok ellátása közben, vagy a szünetben való játékok során.

Az osztálytársak

Az osztálytársak is beletartoztak abba a körbe, akikkel győgyepedagógusként együtt kellett működnöm, hiszen az integráció elsősorban a gyermekek között zajló folyamat. Ők is érdeklődtek az érdekes eszközök iránt (a fiúk érdeklődését leginkább az írógép működése keltette fel), olykor el kellett magyaráznom az abakusz használatát, vagy meg kellett kérnem őket, hogy ne segítsenek már Tündinek abban, amit ő is tud, pl. ne kísérik el a szemeteshez, és különösen ne dobják ki helyette. Megértették, hogy a segítség nem azt jelenti, hogy kiszolgáljuk őt, hanem hogy segítünk neki megtanulni önállónak lenni. Egy-egy praktikus probléma, pl. tájékozódási nehézség során maguktól olyan gyorsan és könnyedén magyaráztak el egy útvonalat, orientációs pontot stb. Tündinek, hogy szinte meglepődünk azon, milyen empatikusak tudnak lenni, és mennyire gyorsan képesek szempontváltásra a gyerekek.

Különösen sokat játszottak Tündi osztálytársai csukott szemmel. Fogócskáztak, ahol esetenként azt a szabályt alakították ki, hogy közben mindenki csukja be a szemét; vagy egy-egy tevékenységet próbáltak ki így (pl. hogyan jutok el az ajtóig, hogyan lehet ezt az építőjátékot összeilleszteni...).

A felnőttek viselkedésének utánzása az alsó tagozatos korosztályra jellemző leginkább, amelyet a befogadás vonatkozásában is megfigyelhettünk a tanítónővel. A tanító példáját követve szinte észrevétlenül megtanulták a kapcsolatteremtés, a segítségnyújtás, az együttműködés hatékony módjait és elfogadták helyzetüket, Tündit, és ezáltal talán önmagukat is.

A szülők

A szülőkkel való együttműködésünk nagyon szoros volt, hiszen csaknem minden nap találkoztak a tanítónővel, én is havonta egyszer elmentem a csa-

ládhoz és megbeszéltük közös dolgainkat: az új taneszközök használatát, a tanulási stratégiákat, amelyek a házi feladatok segítése során fontosak és a tájékozódás, önkiszolgálás segítségének kérdéseit. Úgy gondolom, hogy kapcsolatainkat leginkább az egymástól való kölcsönös tanulás jellemezte.

A jövő

A *regionalizáció* elvét azzal valósítottuk meg, hogy a kislány a helyi óvodába és a helyi iskolába, ill. a lakóhelyéhez legközelebbi iskolába került. Ez utóbbi akkor nyert jelentőséget, amikor a harmadik osztály befejezése után a gyerekeknek a szomszéd faluban kellett folytatniuk tanulmányaikat.

A negyedik osztályban is szívesen fogadták a kislányt az új tanítók és tanárok. A harmadik osztály során meglátogatták őt korábbi iskolájában, részt vettek a vakok iskolájának nyílt napján, szakirodalmakat kértek tőlem, megismerkedtek a vakok iskolájának tanterveivel, tehát igyekeztek felkészülni a vak kislány fogadására. Teljes mértékben azonban nem lehet erre a feladatra előre felkészülni.

A tanév során is folytatódott felkészülésük. Rendszeres megbeszéléseink és tanórai tapasztalataik során fokozatosan tanulták meg a feladatok adaptálásának módját, szembesültek a kislány erős ill. gyengébb oldalaival. A korábbi óvatosság és bizonytalanság után, néhány hónap elteltével lettek valódi tanárok vele szemben, akik Tündit is követelmények elé merték állítani, akik meg merték szidni, ha nem pakolta elő az órára a könyveit, és mertek vele úgy bántani, mint a többi gyermekkel.

Úgy gondolom, hogy megállták a helyüket, egy rendkívüli helyzet részesei lehettek, és emberként, tanárként egyaránt büszkék lehetnek arra a teljesítményre, amit ebben a helyzetben nyújtottak.

Azóta Tündi a 7. osztályt kezdi már ősszel, ugyanabban az iskolában, többnyire ugyanazokkal a tanárokkal, tehát a történet folytatódik.

Összegzés

Az integrált nevelést Tündi esetében előnyösnek találtuk, mert a tanítás a kislány egyéni nevelési szükségleteihez rugalmasan alkalmazkodni tudott, pl. a rehabilitációs foglalkozásokat egyedül az ő igényeit figyelembe véve szervezhettük meg.

Az integrált nevelés hatékonyságát nehéz megítélni. Úgy vélem, akkor sikeres egy integráció, ha mindenki keresi és megtalálja a helyét és a szerepét, feladatát egy ilyen helyzetben, és teljesen természetesnek, emberinek éli meg a saját történetét.

Irodalom

Bágya Ferencné (1992): A vak gyermekek integrációs neveléséről a korai fejlesztő szemével. GYOSZE, XX./1. 66-68. o.

Földiné Angyalossy Zsuzsa (1994): A vakok és aliglátók integrált nevelésének-oktatásának helyzete hazánkban. GYOSZE, XXII/2. 131-136.

Földiné Angyalossy Zsuzsa (szerk.) (1996): Szemelvénygyűjtemény a látássérültek integrált neveléséhez, oktatásához. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Földiné Angyalossy Zsuzsa - Hartdégen Józsefné (1995): Látók között. Útmutató súlyos fokban látássérült tanulók neveléséhez általános iskolai tanítók és tanárok számára. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest

Földiné Angyalossy Zsuzsa - Kiss Ágota (1995): A súlyos fokban látássérültek óvodai, iskolai integrációjának helyzete hazánkban. In. Perlusz (szerk.) 71-79

Hartdégen Józsefné (1995): Tapasztalataim vak gyermek integrált óvodai neveléséről. Óvodai nevelés, 1995. XLVIII./6. 204-205. o.

TANULMÁNYÚT, TAPASZTALATCSERE

Camp Jened

– egy tábor értelmi- és mozgásfogyatékos felnőttek számára

A tábor neve *Jened Recreation Village*, mely a New York állambeli Catskill Mountains lábainál, gyönyörű környezetben helyezkedik el. Camp Jened egy speciális tábor, mely különböző veleszületett, fejlődési, magatartásbeli problémákkal élő és balesetek következtében sérült felnőtteknek nyújt felejthetetlen táborozási lehetőséget minden nyáron, immár több évtizede. A tábor az United Cerebral Palsy Association of New York (New Yorki Cerebrál Parézis Szövetség) irányítása alatt áll, s 1200 embernek ad nyaralási lehetőséget minden évben. Az értelmileg és mozgásukban károsodott felnőtteket a táborban „guest” (továbbiakban „vendég”) névvel illetik, közöttük az értelmi- és mozgászavarok legkülönbözőbb típusai megtalálhatók, úgymint cerebrál parézis, Down szindróma, hiperaktivitás, autizmus, magatartási zavarok, veleszületett és szerzett mozgásszervi károsodások, baleseti sérülések, bénulások stb. A táborozók jelentős része New York Cityből, a felhőkarcolók, épületek zsúfoltságából, többnyire különböző otthonokból érkezik, melyek szintén a Cerebrál Parézis Szövetség irányítása alatt állnak. Kis számuk családokból, kisebb szervezetektől, alapítványoktól is érkezik. A vendégek hat, kilenc és tizenegy napos bentlakásos kurzusokban tölthetik el azt az időt, melyet minden nyáron újra és újra a legnagyobb izgatottsággal várnak otthonaikban. A tábor úgynevezett „social” és „sensory” kurzusokat különböztet meg. „Social” kurzusban a mentális retardációtól a normál intelligenciakörbe tartozó vendégek vehetnek részt, különböző súlyosságú mozgásbeli akadályozottsággal, tartó- és mozgató-szervrendszeri károsodásokkal. A „sensory” kurzus súlyos értelmi- és mozgásbeli akadályozottsággal rendelkező vendégek számára adaptált. Ez a megkülönböztetés a programok aktivitásában, megválasztásában, a kurzus hosszúságában, a dolgozók felkészültségében játszik fontos szerepet. A „social” kurzusok tizenegy napos táborozási lehetőséget jelentenek állandó programokkal, melyekben a vendégek aktívan vesznek részt, sokszor maguk alakítják át, maguk irányítják a programokat. A „sensory” kurzusok hat nap hosszúságúak, a vendégek súlyos értelmi- és mozgásbeli sérülésekkel élő, állandó felügyeletet, ellátást, segítséget igénylő felnőttek. Ez a kurzus fokozottabb felkészültséget

igényel az orvosok, nővérek és a személyzet részéről egyaránt. A programok szervezésében tekintettel kell lenni a csökkent motorikus és értelmi funkciókra, a megvalósításban maximális biztonság és egyénre szabott adaptáció biztosítására van szükség, hogy az minden vendég számára elérhető és élvezhető legyen. A tábor rendkívül jól szervezett egészségügyi ellátásban részesül, mely mind a résztvevő táborozók, mind a személyzet, dolgozók szempontjából elengedhetetlen jelentőségű. Az itt táborozó és a táborral kapcsolatban álló vendégek mindegyike folyamatos ellenőrzés alatt áll, a vendégek nagy része állandó gyógyszeres kezelést kap. Ezen elengedhetetlen jelentőségű feladatok ellátására egy jól szervezett, orvosokból és nővérekből álló team szakosodott. A vendégek egészségügyi állapotát évről évre figyelemmel kísérik, az esetleges változásokat követik. Minden kurzusnak előre megszabott ára van, a vendégek és hozzátartozóik kérése szerint döntenek el, mely kurzusban vehetnek részt a nyár folyamán. A kurzusok megkezdése előtt folyamatos kapcsolattartás folyik az érintett személy, szülei, hozzátartozói, az intézetek, otthonok és a tábor vezetősége között. Az új vendégeket a vezetőség többször meglátogatja, megismeri személyiségüket, állapotukat, szükségleteiket, hogy a nyár folyamán a lehető legbiztonságosabb környezetet és ellátást tudják biztosítani számukra.

A kilenc kurzus mellett a tábor rendelkezik egy olyan lehetőséggel, melyben felkészült fiatalok különböző enyhe mentális és fizikailag sérült vendégeket több napos túrákra, nagyvárosokba, nemzeti parkokba visznek el. A vendégek így olyan híres városokat látogathatnak meg, mint Philadelphia, Washington, Boston, megismerhetik a kaszinózás rejtelmét Atlantic City-ben, esetleg egy szórakoztató parkban tölthetik el vakációjuk nagy részét. Ez a páratlan lehetőség is rendkívül nagy felkészültséget igényel az itt dolgozó fiatalok részéről a programok tervezésében, a vendégekkel való jó kapcsolat kialakításában, a vendégek egészségügyi, pszichés szükségleteinek kielégítésében és a sikeres munka létrehozásában.

Camp Jened varázsát a vendégeken kívül az a körülbelül 200 fős személyzet adja, akik a világ minden tájáról érkeznek azért, hogy e páratlan tapasztalat, élmény részeseivé és a nagy „*Jened család*” tagjaivá váljanak. Az elmúlt két nyáron e „család” tagjának tudhattam magam, mely számomra felejthetetlen nyarakat, élményeket, soha vissza nem térő perceket jelentett. A táborban több mint 1200 értelmi- és mozgásfogyatékos embert ismerhettem meg, segíthettem nekik abban, hogy életük talán legboldogabb napjait, óráit, perceit töltsék el. Nem beszélve arról az 500 – a világ különböző országaiból érkező, különböző kultúrával rendelkező – fiatalról, akik a három hónap során közös erőfeszítéssel dolgoznak a tábor működéséért, a vendégek jókedvé, boldog és

biztonságos nyaralásának biztosításáért. A tábori személyzetnek köszönhetően a lehető legjobb feltételek, körülmények, programok biztosításával minden nyáron megteremthető az a biztonságos és szerető, törődő, boldog környezet, melyre ezek a felnőttek vágnak. A személyzet a kurzusok megkezdése előtt hét teljes napon át tartó, megfelelő felkészítésben vesz részt. Előadásokat hallhatnak viselkedésvizságról, etetési, fürdetési, öltöztetési szokásokról, kerekesszék használatáról, eszközhasználatról, környezeti adaptációról stb.

A tábor különlegessége és legnagyobb érdeme más hasonló táborokhoz viszonyítva, hogy minden vendég számára biztosított egy saját „counselor” (továbbiakban „felügyelő”), akivel a kurzus alatt általában szoros baráti kapcsolat alakul ki, és aki az egyén napjait végigkísérve segíti őt mindenben, beleértve az öltözködést, étkezést, tisztálkodást, közlekedést, programok kiválasztását és megvalósítását stb. Érthető tehát, hogy a felügyelők mindenre felkészülten, a saját vendégükről a lehető legtöbb információ birtokában várják újabb és újabb vendégeket minden kurzus elején. Sok más hasonló tábor létezik az Egyesült Államokban, de sehol sem biztosított hasonló személyzet és fizikai, érzelmi segítség a vendégek számára.

2000 nyarat „felügyelő”-ként töltöttem, számomra talán könnyebben indult a nyár azokhoz a fiatalokhoz viszonyítva, akik soha nem kerültek még kapcsolatba értelmi- és mozgásfogyatékos személyekkel. Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar II. évfolyamát fejeztem be ekkor logopédia és szomatopedagógia szakon. A minél jobb munka elvégzéséhez számomra sokat segítettek a főiskolán elsajátított pedagógiai, pszichológiai, gyógypedagógiai tanulmányaim, s nagyrészt azok a gyakorlatok, melyeket értelmi- és mozgásfogyatékos emberek, gyermekek otthonaiban töltöttem el. Ismereteim voltak a különböző típusú, súlyosságú értelmi fogyatékosokról, mozgásfogyatékosági kórképekről, segédeszköz- és kerekesszék-használatról, kommunikációs problémákról, etetési, nyelési nehézségekről, mely mind segítséget nyújtott abban, hogy a vendégeket elfogadjam, kellő mértékben és a lehető legjobb módon segítsem. A kilenc kurzus alatt kilenc, számomra sokat jelentő, felejthetetlen személyiséggel ismerkedhettem meg közelebbről, segíthettem őket mindennapjaikban, nyújthattam olyan speciális gondoskodást, melyre minden vendégnek különböző mértékben, de szüksége volt. Saját vendégeim között volt enyhe, középsúlyos, súlyos értelmi fogyatékos, autista, tetraplég, Down szindrómás felnőtt. A nyár felejthetetlen élményekkel volt teli, ahogy én segítettem vendégeimet, ők ugyanúgy segítettek engem abban, hogy a három hónapos munka perceit számomra is nyaralássá varázsolják.

2001 nyarat sikerült ismét Camp Jenedben töltenem teljesen más pozícióban, mint előző nyáron. A vendégek számára a nyár folyamán tizenkét főből álló csapat szervez programokat, melyek tartalmazznak fürdést, zenét, táncot, éneklést, csónakázást, főzést, festést, bábkészítést, természetben eltöltött, közös esti és olyan programokat, melyek az öt érzékszerven és az érzékelésen alapulnak. A nyár folyamán e sokoldalú, széles területet felölelő program vezetője lehettem. A munka összetett feladatot jelentett, 1200 vendég számára minden nap különböző program szervezése, a vendégek állapotához, képességeihez mért adaptálása, hogy minden vendég számára elérhető, megoldható, élvezhető legyen. A kurzusok során a vendégek számára biztosított volt, hogy nyugodt, biztonságos környezetben vehessenek részt a programokon, s hogy érzékszerveiken keresztül felfedezhessék önmagukat és a körülöttük lévő világot. A programok tartalmaztak masszázst, lábfürdőt különböző aromák, olajok felhasználásával, zenehallgatást, relaxációt, ujjal festést, ékszerkészítést, különböző tapintási, ízlelési, szaglási feladatokat, különböző szilárdságú anyagokkal való foglalkozásokat, sütést, főzést, gyümölcssaláta-készítést, melyre otthonukban elmondásuk szerint szinte soha nincs lehetőség. Ez a terület híres és gyakran látogatott program volt, számomra a legfontosabb visszajelzés a vendégektől érkezett, mikor olykor sírva, szomorúan érkeztek és mosollyal az arcukon távoztak egy-egy programról.

Az Egyesült Államok egész területén, rengeteg különböző típusú táborral foglalkozik az ügynökség, melynek segítségével az elmúlt két nyarat Camp Jenedben tölthettem. A jelentkezéshez egy angol nyelven írt önéletrajz szükséges, ezt követően egy írásbeli és szóbeli angol nyelvű felvételin kell átesni. A felvételin megfelelt fiatalok adatait és jelentkezési lapjait ezt követően küldik ki az Egyesült Államokba a különböző táborigazgatók részére, akik ezek alapján veszik fel a dolgozókat. A kiutazás előtt a repülőjegy és a vízumintézés díját kell befizetni, ezek intézését azonban teljes mértékben az ügynökség magyarországi képviselője oldja meg. Az utazás előtt egy magyarországi felkészítésen is részt vesznek a jelentkezők, mely során általános tudnivalókról, hasznos tanácsokról hallhatnak előadást, és olyan fiatalokkal találkozhatnak, akik már több éven keresztül résztvevői a programnak. A nyári munkáért a fiatalok előre meghatározott fizetést kapnak, s a táborban tartózkodás utolsó napján visszakapják a repülőjegy költségeit. A nyár folyamán a táboroktól függően szabadnapok, utazási lehetőségek, különböző programok állnak rendelkezésre. A program neve: International Camp Counselor Program, magyarországi képviselője *Bíró László*. Az ügynökség címe: ICCP Hungary, 1068 Bp., Rippl-Rónai u. 16. Tel.: 302-5504.

Jened Recreation Village és a más hasonló, fogyatékosokkal élő felnőttek és gyermekek számára működtetett táborok célja egy tisztelettel, melegséggel és elfogadással telített légkör megteremtése, s felejthetetlen nyári vakáció nyújtása minden évben. Camp Jened a vendégeknek, személyzetnek és a rendkívül jól szervezett irányításnak köszönhetően ezt a célt évről évre sikeresen éri el, s e nehéz munkának köszönhetően 1200 ember életében szerez boldog, felejthetetlen perceket, s könnyeket a hazatérés pillanatában. A mi munkánkat azok a mindent eláruló könnyek, a búcsúzkodás hosszú percei, s köszönettel teli, szívből áradó mondatok teszik értelmessé, melyek szerint a vendégek életük legszebb pillanatait tölthették el. A nyár végére mindenki számára világossá válik, mit is jelent pontosan a „Jened-i élmény”, melynek remélhetőleg a következő nyáron ismét részesévé válhatok.

Madarász Éva

A szerző címe:

2519 Piliscsév, Ady Endre út 27.

Telefon: (33) 472-191

NEMZETKÖZI KAPCSOLATOK

Egy magyar gyógypedagógiai intézmény (Homok) és egy francia protestáns alapítvány (Bischwiller) közös ünnepe

2001. november 23-án ünnepelte fennállásának 125. évfordulóját a Sonnenhof Protestáns Alapítvány bischwilleri intézménye. Az évfordulóra meghívást kaptunk. A delegációt *dr. Györgyi Lajos*, a Jász-Nagykun-Szolnok Megyei Önkormányzat művelődési és népjóléti iroda vezetője, *Bali István* nemzetközi sajtóreferens (tolmács), *Deák Lászlóné* általános szakiskolai,

Kériné Harnos Mária alapfokú iskolai igazgatóhelyettes és e sorok írója képviselte.

Az ott elhangzott köszöntőben szereplő miniszter asszony *Nicole Questiaux*, volt francia egészségügyi miniszter, az alapítvány elnöke *Hans Guggenbuhl* és *Christian Albecker* az alapítványi intézmény főigazgatója.

*„Miniszter Asszony, Elnök Úr, Főigazgató Úr,
Hölgyeim és Uraim, Kedves Francia Barátaink!*

Nagy öröm, megtiszteltetés számunkra, hogy meghívást kaptunk, részt vehetünk a Sonnenhof Protestáns Alapítvány 125. születésnapján és az ehhez kapcsolódó konferencián az Európa Tanács impozáns épületében.

Kapcsolatunk közel hét éves a Sonnenhof Alapítvány bischwilleri intézménnyel. 1995 karácsonya előtt került sor arra a levélváltásra, amely kölcsönösen bemutatta intézményeinket egymásnak. A következő év szeptemberében – a Szolnoki Európa Nap alkalmából – látogatta meg *Albecker* főigazgató úr három munkatársával intézményünket. A francia delegáció tájékozódott és megismerhette lehetőségeinket, tanítványainkat, gondozottjainkat, valamint intézményünk tevékenységét.

1997. június 8-án (nagy ünnepükhöz is kapcsolódóan) a homoki küldöttség látogatott el Bischwillerbe, a Sonnenhof Protestáns Alapítványhoz. Igen körültekintően szervezték meg számunkra a közel 500 fős intézmény megismerését, bemutatását. A „falu” fennállásának hosszú éveit létrehozott sokszínű tevékenység az épületek, területek kihasználtsága, a gondozottak foglalkoztatottsága mind-mind a fogyatékos emberek érdekében, elismerést váltott ki a magyar gyógypedagógusokból. Ekkor avatták fel az idős, fogyatékos emberek Nyugdíjas Házát is.

Nagyszerű volt látni, hogy az óvodás kortól az iskolás, a munkásévek és a nyugdíjas koron keresztül szinte a teljes emberi élet alatt gondoskodnak a rájuk bízott gyermekekről, felnőttekről. Ez a gondolat Magyarországon *Göllesz Viktor* (1930-1999) orvos-gyógypedagógusban is megfogalmazódott: „... miért különítjük mi el Magyarországon az óvodás-iskolás éveket a felnőttekétől, miért kell lakóhelyet és intézményt váltani az iskolás évek után fiatal felnőttként?”.

A Sonnenhof Protestáns Alapítvány jó példájának hatására az alapító okiratunkba is bekerült, hogy az iskolát befejező fogyatékos fiatal felnőttek munkás- és nyugdíjas éveiket is Homokon élhetik le.

Kapcsolatunk az Önök intézményével tartalmas és gyümölcsöző. Két alkalommal fogadtunk gondozottakat Franciaországból, a mi tanítványaink szín-

tén két alkalommal jártak Bischwillerben. Ezek a találkozások sok élménnyel és barátsággal gazdagították gondozottjaink és a kísérő nevelők látókörét valamint érzelemlíviágát.

Tisztelt Barátaink!

Még egyszer őszinte szívből köszönjük a meghívást. A homoki intézmény tavaly decemberben ünnepelte 50. évfordulóját, melyen *Albecker* úr is részt vett munkatársaival. Ezúton is köszönjük a „Reformgondok a gyógypedagógiában” című kötetünkben megjelent írását.

Kölcsönös részvételünk egymás ünnepegein még konkrétábbá teszik a testvérkapcsolat során szövődő barátságunkat. Az Önök alapítványának jelmondata: „Minden élet egy fény”-t jelent, a miénk: „Munkával nevelünk az életre”. Gondolkodásunk közös, tevékenységünk középpontjában a fogyatékos ember van, akik nagyon fontosak számunkra.

Kedves Főigazgató Úr!

Kérjük, fogadja el ajándékunkat, amelyen kiemelten szerepel jeles évfordulójuk, valamint a két intézmény barátságát szimbolizáló, összefonódó emblémáink.”

Kókai Nagy István



*Szabó Mihály karcagi fazekas
népművész munkája*

KÉTSZER UGYANARRÓL

Integrálunk. Integrálunk?

– 2001. október 18., MVGYOSZ –



Úgy tűnik, valahogy nincs szerencsénk ezzel a témával!

1998-ban, szintén a Fehér Bot Napjához kapcsolódóan, összehívtunk az ország minden pontjáról – egészen pontosan 102 középiskolából – látássérülteket oktatót vagy ma is oktató tanárokat. Összesen öt iskola képviseltette magát valamilyen szinten, kettő előre jelezte távolmaradását. Hamlet szavaival: a többi néma csend...

Ettől a kudartól eltekintve igen magas színvonalúra sikeredett a szakmai nap; köszönhetően azoknak, akik megtiszteltek bennünket azzal, hogy nemcsak eleget tettek meghívásunknak, de nagyon felkészülten, teljes összpontosítással tartották meg előadásukat. A hozzászólások is igazodtak ehhez a szinthez; az élénk vita pedig a megjelentek fokozott érdeklődését bizonyította.

Eltelt három év, de diákjaink és szüleik változatlanul sok keserves tapasztalatról számoltak be. Úgy gondoltuk hát, hogy ismét elő kell venni ezt az „örökzöld” témát; szervezni kell egy kötetlen eszmecserét. Most csak szűkebb kört akartunk meghívni, félve a korábbi kellemetlen élmény megismétlődésétől. Elsősorban a tanulókat, szüleiket és néhány iskola tanárait akartuk szólásra bírni, hogy minél mélyebben megismerhessük a panaszok, az elégedetlenség okait. Illusztris vendégre is számítottunk: a régi „telekisek” (Teleki Blanka Gimnázium, Budapest) hajdani kedves tanárára, *Vargáné Verbényi Etelkára*, aki 10 éven át oktatót-nevelt vak diákokat – eredményesen!

Ez volt az eredeti elgondolás, a kitűzött cél. Lássuk, mi valósult meg mind-ebből!

(A szövetség kiselőadója valóban kicsinek bizonyult, összesen 40 fő szorongott a teremben. Örültünk, hogy ilyen nagy az érdeklődés; még olyan arcokat is láttunk, akik nem kaptak meghívót.)

Levezető elnöknek a szövetség *Somogyi Vera* gyógypedagógus-pszichológust kérte föl.

A tárgyalt témák a következők voltak:

1. Az Oktatási Minisztérium képviselőjében megjelent *Nagy Gyöngyi Mária* ismertette a minisztérium álláspontját a témáról. Ennek lényege az, hogy nem erőszakolják mindenáron a fogyatékos gyermekek integrált oktatását; csak abban az esetben támogatják, ha az előírt személyi és tárgyi feltételeket biztosítottnak látják. Ebben az értelemben korlátozott a szabad iskolaválasztás alapelve, hiszen mindig a gyermeknek legmegfelelőbb intézménytípust kell ajánlani, a döntések viszont helyben születnek meg. A megyei és települési önkormányzatoknak egyaránt előírt kötelezettsége a korai fejlesztés, az iskoláztatás és az utazótanári hálózat fenntartása.

2. A debreceni gyengénlátók általános iskolájába – a fenntartó önkormányzat korlátozása értelmében – csak és kizárólag gyengénlátó tanulót lehet fölvenni, holott a hatalmas felvevő körzet miatt vak gyermekek oktatására-nevelésére is nagy igény mutatkozik. A szakmai felkészültség erre a területre is adott a tiflopedagógusok révén. A debreceni polgármesteri hivatal megjelent képviselője – korrekt módon tudomásul véve az elhangzottakat – a megye és a város szorosabb együttműködését szorgalmazta ezen a területen.

3. A Látásvizsgáló Országos Bizottság hatásköréről elhangzott az, hogy ők csak szakvéleményt fogalmazznak meg, és ennek alapján tesznek javaslatot. A végső döntést a befogadó tanintézmény igazgatója ill. a helyi jegyző e javaslattól eltérően is meghozhatja.

4. Kiderült, hogy az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karán és a két budapesti speciális iskolában is folyik olyan jellegű képzés ill. továbbképzés, amelyen az integráció kérdéskörével ismerkednek a főiskolások ill. az érdeklődő pedagógusok. Fölmerült az a javaslat, hogy ezeket az eddig elkülönült kezdeményezéseket össze kellene hangolni. Külön hangsúlyozták, hogy létezik az ún. befogadó iskolák pedagógusainak szánt képzés is.

5. *Helesfai Katalin* igazgató asszony tájékoztatójában elmondta, hogy növekszik az igény a pontírású tankönyvek iránt, a kapacitás viszont nem tud ezzel lépést tartani. Ehhez kapcsolódóan elhangzott az, hogy tulajdonképpen az Esélyegyenlőségi törvény értelmében már ma is hozzáférhetőnek kell lennie minden tankönyvnek elektronikus formában, amit aztán „vakosítani” is lehet; de az lenne a legjobb, ha erről külön törvény rendelkezne. A tankönyvekhez való általános hozzáférés módjának kidolgozásában együttesen kellene részt vennie a vakok és gyengénlátók iskoláinak, az MVGYOSZ-nek, az Országos Fogyatékosügyi Tanácsnak, az Ifjúsági és Sportminisztériumnak, az Oktatási Minisztériumnak és a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának.

6. *Nagy Géza*, az Országos Fogyatékosügyi Tanács tagja közreadta azt a gondolatát, miszerint a felsőoktatási intézmények akkreditációs rendszerében meg kellene határozni egy minimális ismeretet a fogyatékos emberekről. Elvárásként fogalmazta meg azt is, hogy a speciális képzésben részesült – és azt napi munkájában alkalmazó – pedagógusok bérében kötelezően jelenjék meg ez a többlet.

7. *Varró Attila* tanár, az MVGYOSZ Országos Elnökségének tagja elsőként figyelmeztetett arra, hogy ezekkel a technikai jellegű megoldásokkal csak az integráció egy kis százaléka oldódna meg. Ehhez próbált még kapcsolódni hozzászólásával *Kovács Éva* és *Judit* (IV. osztályos gimnazisták), valamint édesanyjuk. Szintén ehhez kapcsolódva kért szót *Vargáné Verbényi Etelka*, aki hajdani tíz esztendő tapasztalatára alapozva elmondta: soha nem érezte hiányát speciális ismereteknek; ő elhatározta, hogy mindenképpen elsajátíttatja valahogyan a tananyagot a diákokkal; a „hogyan?” a tanulók mondták meg. Határozottan kijelentette: „Aki pedagógus, az nem ijed meg attól, hogy fogyatékos gyermeket kell tanítania”.

8. A levezető elnök javaslatára – a téma iránt mutatkozó érdeklődés ellenére – visszatértek az utazótanárok tevékenységére; a befogadó iskolák pedagógusai számára konzultáció biztosítására; egy információs adatbázis létrehozására; tanfolyamok szervezésére; az EENAT ilyen témájú anyagainak szabad hozzáférésére; a közalapítványok pályázati támogatásaira; az idegen nyelvek tanulását segítő anyagokra.

9. Az integráció életkor szerinti szükségességéről próbált még beszélni a *Kovács-ikrek* édesanyja, *Varró* tanár úr és még néhányan. A témát – mint nem „idevágót”! – az ülés levezető elnöke leállította, és egy-két apróbb megjegyzés után a vitát – és ezzel az eszmecserét – lezárta.

Tisztelettel kérjük a Kedves Olvasót, ítélje meg önmaga, hogy mi valósult meg abból, amire valójában összehívtuk ezt a kerekasztal-megbeszélést!

Erhartné dr. Molnár Katalin

Maklár Cecília

BESZÁMOLÓ

egy „Integrációs kerekasztal”-ról a Fehér bot napján

– 2001. október 18., MVGYOSZ –

A Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségétől megbízást kaptam egy olyan megbeszélés vezetésére, melynek központi témája a látássérültek integrált oktatásának sokoldalú problémaköre volt. Úgy gondoltam, ez kitűnő alkalom mindazok számára, akik az óvodás kortól a felsőoktatásig valamilyen szerepet kapnak, kaphatnak ebben az összetett feladatban. Beszámolhatnak megoldatlan gondjaikról, megoldási terveikről. Módunk lesz egyeztetni elgondolásainkat, közös cselekvési stratégiát alakíthatunk ki.

Ennek megfelelően két témát terveztünk a délután programjaként.

Elsőként az integrációt segítő szolgáltatások jelenlegi helyzetéről és fejlesztéséről, másodikként az együttnevelés előnyeiről, lehetséges hátrányairól, veszélyeiről kívántunk eszmét cserélni. A közel 4 órás vita során azonban csupán az első témát sikerült körüljárnunk. A meghívott vendégek, érdeklődők a látássérült-ügy szinte minden területét képviselték.

Az Oktatási Minisztérium, az Ifjúsági és Sportminisztérium, a debreceni Önkormányzat, az Országos Fogyatékosügyi Tanács, a Vakok Állami Intézete, a Látássérültek Országos Szakértői Bizottsága, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara, a Műszaki Egyetem, a speciális iskolák részéről éppúgy voltak képviselők, mint szülők, gimnazisták, a befogadó iskolák pedagógusai.

Elsőként *Nagy Gyöngyi Mária* összegezte röviden az utóbbi években e tárgyban született törvényeket és módosításokat. Az Oktatási Minisztériumnak a sérült gyermekek integrált oktatásának ösztönzése mellett sem szándéka a folyamatot erőltetni. Csak a megfelelő személyi és tárgyi feltételek mellett támogatja az ügyet. Többek között a Fogyatékos Gyermekekért Közalapítvány működésével is igyekszik a feltételeket megteremteni. Fontos törekvés, hogy a kialakuló területi Pedagógiai Szolgáltató Központok az integrációban tanuló gyermekek számára is nyújtsanak segítséget. Ezzel ellenkező tendencia látszik általában az önkormányzatok részéről. Egyre gyakrabban előfordul, hogy a hagyományosan több megyét ellátó speciális intézmények szolgáltatásait igyekeznek saját megyéjükre szűkíteni. Erre láttunk sajátos példát a *Dr. Kettesy Aladár Általános Iskola*, a Hajdú megyei és a debreceni Önkormányzat ellentmondásos kapcsolatáról, a közösnek látszó problémák szinte abszurd megoldatlanságáról. Az iskola hagyományosan befogadta 8 alföldi

megye gyengénlátó gyermekeit, és utazótanári szolgálattal igyekezett ellátni az ugyanitt integrációban tanulók megsegítését.

A Hajdú megyei Önkormányzat, a fenntartó, legutóbbi határozatában ezt saját megyéjére szűkítette. Ugyanakkor a megyében és a városban élő vak kisiskolások közül – a szülők több éven át tartó erőfeszítései ellenére is – csupán hármat engedett befogadni bizonytalan státusszal.

Nem sikerült a gyengénlátók iskolájának alapító okiratában „látássérült gyermekek”-re tágitani a pedagógiai munka célcsoportját.

A megye inkább tudomásul veszi, venné a területén, Debrecenben és más városokban, falvakban működő többségi általános iskolák integrációban való részvételét, minthogy egy létező, erre kiképzett gyógypedagógusokkal rendelkező speciális iskolát bízson meg ezzel a feladattal.

Talán nem tűnik érthetőnek, de ebből a történetből is nyilvánvalóvá vált számunkra, hogy a finanszírozás súlyos ellentmondásai egyre több konfliktust teremtenek az önkormányzatok, az iskolák, a szülők között.

Ebben biztosan kivétel a Fővárosi Önkormányzat, amely igen nagy anyagi terhet vállal a testi- és érzékszervi fogyatékos speciális iskolák utazótanári szolgálatának fenntartásában.

A látássérültek szakértői bizottságának vezetője arról számolt be, hogy javaslatukat – a gyermek óvodai, iskolai választásával kapcsolatban – feltétlenül a szülőkkel történő, mindenre kiterjedő egyeztetést követően teszik meg. A jövőben keresik a gyermekek fejlődésének, iskolai haladásának folyamatos ellenőrzési módjait az utazótanári szolgáltatokkal közösen.

Még mindig hiányzik az az országos lista, melyben az önkormányzatok jelzik, hol található területükön látássérültek fogadására kész iskola, óvoda.

Az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Karának Látássérültek Pedagógiája Tanszéke évek óta 60 órás gyakorlati és elméleti képzésben igyekszik a fiatal gyógypedagógusokat felkészíteni az integrációs feladatokra. Az általános tanár- és tanítóképzésben résztvevő hallgatók és végzetek számára is folytat továbbképzéseket.

Most jelent meg kiadványuk, mellyel a szakértői bizottságoknak és a szülőknek kívántak tájékoztatást nyújtani a látássérült gyermekekről.

A két budapesti speciális iskola utazótanári szolgálatának eddig megvalósított eredményeiről számolt be röviden.

Általános tendencia, hogy a jó képességű gyengénlátó és vak gyermekek egyre nagyobb hányada többségi iskolákban, lakóhelyén kíván tanulni. A módszertani központok szolgáltatásai fejlesztésével igyekeznek ezt a társadalmi igényt jobban kielégíteni. Ez a fejlesztés egyaránt vonatkozik a pedagógusoknak, szülőknek, tanulóknak tartott továbbképzésekre, tanfolyamokra éppúgy, mint a speciális eszközökkel, tananyagokkal való ellátásra.

Nyilvánvalónak látszik, hogy a középiskolába járó látássérült tanulók egy része is igényel valamilyen pedagógiai megsegítést.

A Budapesten működő utazótanári szolgálatok minden erőfeszítésük ellenére sem tudják ellátni feladataikat elég hatékonyan. A jövőben feltétlenül szükség lenne regionális pedagógiai centrumok létrehozására. Ezek megvalósítására már mindkét intézmény tett kezdeményezéseket.

A további beszélgetés során megfogalmazódott néhány olyan közös összefogást igénylő feladat, melyek megoldása érdekében a jövőben együttesen kívánnak lépéseket tenni a kerekasztal résztvevői (Országos Fogyatékosügyi Tanács képviselője, Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, Műszaki Egyetem, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Módszertani Központok).

1. Külön törvény, rendelet kiadását szorgalmazva közösen megfogalmazott javaslatot kell tenni arra, hogy a *jövőben készülő tananyagok* mindenki számára hozzáférhetőek legyenek. A kiadványok a sikírásos megjelenéssel egyidőben készüljenek el, olyan digitalizált formában is, melyek már *Braille-nyomtatásra készek*.
2. A különböző iskolák, szervezetek, alapítványok, magánemberek által eddig készített vagy most készülő tananyagokról – melyek lehetnek nyomtatott, hangos vagy digitalizált formájúak – *közös, mindenki által elérhető adatbázist kell létrehozni*.
3. Vegyünk mindnyájan részt abban az előkészítő munkában, melyben a felsőoktatás különböző területeire kidolgozzák a *fogyatékos emberekkel kapcsolatos ismereteket*, meghatározzák, hogy egy-egy szakma (orvos, rendőr stb.) képzésében mikor, mit, milyen mennyiségben kell elsajátítani ebből.
4. Tegyük javaslatot arra, hogy a befogadó iskolák közvetlenül a sérült gyermekkel foglalkozó pedagógusai kapjanak kötelező jelleggel bérpótlékot, jutalmat munkájukért.
5. Készüljön lista azokról az óvodákról, általános és középiskolákról, ahol már tanul, tanult látássérült gyermek. Ez az információ álljon minden befogadó intézmény és szülő rendelkezésére. Segítsünk *közös fórumot teremteni a befogadó iskolák pedagógusai számára*.
6. Tegyük közösen lépéseket az *idegen nyelv* színvonalas tanulásához elengedhetetlenül szükséges *Braille-formátumú tananyagok* készítése érdekében.

Úgy gondolom, az itt felvázolt cselekvési terv önmagában is bizonyítja a kerekasztal-beszélgetés hatékonyságát, igazi jelentőségét az igazolhatná, ha mindezeket sikerülne mielőbb megvalósítani.

Dérczyné Somogyi Vera

GYÓGYPEDAGÓGIA-TÖRTÉNET

Százéves a siketek egri iskolája

Az egri Mlinkó István Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon 1901-ben – 100 éve – alakult Heves vármegye képviselő testülete és Eger város polgárainak kezdeményezésére és adományaiából. Az egri „siketnéma intézet” megalapításában jelentős szerepe volt *Mlinkó Istvánnak*, az iskola első igazgatójának. A névadó igazgató két évtizedes munkája eredményeként épült fel 1928-ban az akkor korszerű, tervezésében és kivitelezésében igényes, neobarokk homlokzatú iskolaépület, amely Egerben, a Klapka u. 10. szám alatt máig otthont ad a hallássérültek tanintézetének. Jellemző Heves vármegye és Eger város vezetőinek építészeti kultúrájára, hogy a terveket *Waelder Gyula*, a kor neves építész tervezte, az építést az egri *Márkus Testvérek* irányításával egri iparosok végezték.



Az elmúlt 100 évben kiváló igazgatók és gyógypedagógusok sora szerzett szakmai elismerést az intézménynek itthon és külföldön. A Hallássérültek Egri Tanintézete Heves megye és Eger város határán túlmutató szakmai kisugárzását bizonyítja az is, hogy számos országos és nemzetközi szakmai konferencia szervezése és helyszíne kapcsolódik az iskola nevéhez. A hallássérültek iskolái tanterveinek és tankönyveinek szerzői között is több egri szakember neve fémjelzi az iskola magas színvonalú szakmai munkáját.

2001. október 18-19-én ünnepelte centenáriumát a Mlinkó István Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon. Az iskola tantestülete már a centenárium előtt egy évvel elhatározta, hogy a méltó megemlékezésre egy teljes, úgynevezett jubileumi évet szán. Ezzel lehetővé tették, hogy az iskola növendékei az előkészületek, valamint a 100. évfordulóhoz kapcsolódó iskolai rendezvények révén cselekvő részeseivé váltak mindannak, ami róluk szólt, értük, miattuk történt az intézetben.

A jubileumi programsorozat során „A mi iskolánk” címmel házi képeslaptervező pályázatot hirdettek az iskola tanulói számára. A legszebb rajzokból valódi képeslapokat jelentetett meg a tantestület. Napvilágot látott egy újságcikk-gyűjtemény, benne azokkal az iskoláról szóló vagy a hallássérültek oktatásával kapcsolatos riportokkal és írásokkal, amelyek az iskolaalapítás (1901) óta, a

száz év során megjelentek. Az iskola volt növendéke, *Márton István* könyvkötő vállalta a dokumentum díszes bekötését.

Az intézet kiemelkedő eseménye volt az öregdiákok találkozója. Az alapos szervező munkának köszönhetően igen nagy számban érkeztek az egykori diákok, néhányan külföldről is hazalátogattak találkozni és emlékezni.

E találkozón került sor a már korábban meghirdetett „nosztalgia-pályázat” eredményhirdetésére. A pályamunkákat beküldők legszebb iskolaéveikről és a munkájukról írtak, illetve arról vallottak, hogy miért is büszkék magukra. Jutalmul valamennyi pályázó megkapta az iskola tanárai által szerkesztett, a nyomdából frissen kikerült Centenárium Emlékkönyv egy példányát. A három első helyezett pedig még egy szép, egri vonatkozású képzőművészeti albumot is átvehetett.

Az öregdiák-találkozó megható pillanata volt, amikor az egykori növendékek nevében *Kriston András* és *Erdélyi Gábor* átadták *Mezei Lajosné* igazgatónőnek az iskolaalapító első igazgató, *Mlinkó István* arcképét ábrázoló, maguk készítette (gránit alapon réz) emléktáblát.

A jubileumi tanév napjai eseménydúsán teltek. Az alsó tagozatos gyermekek az iskolaudvaron aszfaltrajzolással mutatták be iskolájukat. A nagyok az iskola történetét feldolgozó szellemi vetélkedőn adtak számot alma materük ismeretéről. A játék- és sportdélután pedig valamennyi gyermeket megmozgatta.

A hagyományápolást és az érzelmi nevelést szolgálta a kegyeleti koszorúk gyermekek által történő elkészítése. Tanáraik kíséretében el is helyezték azokat az intézet elhunyt igazgatóinak sírjain, a Hatvani temetőben.

A gyermekek számára a legemlékezetesebb nap az volt, amikor a földszinti folyosón elhelyezett emléktáblák ünnepélyes felavatása után az udvaron felvonhatták a vadonatúj iskolazászlót, majd szélnek ereszthették az iskola száz tanévét jelképező színes léggömböket. Az örömnépnep csúcspontján az Egri Nők a Városért Alapítvány képviselői hatalmas „tüzijátékos” tortával lepték meg az ünneplőket. Két kiállítás is nyílt a Klapka utcai iskolában. A „Tisztelet az iskolaalapítónak, Mlinkó Istvánnak!” címet viselő iskolatörténeti bemutató korabeli dokumentumok, az egykori és mai növendékek munkái, valamint sok-sok fénykép felhasználásával adta keresztmetszetét az egri iskolában száz év óta töretlen gyógypedagógusi tevékenységnek, valamint a hivatásukat szerető egri „sikettanárok” elkötelezett munkájának. Egy kisebb, úgynevezett szakmatörténeti olvasószobát is berendeztek erre az alkalomra, amelyben az intézet egykori szakkönyvtárának megmaradt töredéke mellett az iskola mai pedagógusainak szellemi termékei is olvashatók (szakdolgozatok, pályázati anyagok, munkaközösségi beszámolók, oktatást segítő munkafüzetek stb.). Mindkét kiállítás december 20-ig nyitva állt az iskolán kívüli érdeklődők előtt is.

A Gárdonyi Géza Színházban tartott centenáriumi ünnepségen a megye és a város önkormányzatainak illusztris vendégei mellett jelen volt az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar nyugalmazott főigazgatója és több tanára, a társintézetek igazgatói és képviselői, az intézet egykori tanárai, dolgozói, valamint a ház patronálói is. A meleg hangú hivatalos és baráti köszöntők, üdvözlőbeszédek mellett a hallgatóságra a legnagyobb hatást talán az iskola egykori növendékeinek beszédei gyakorolták. A visszaemlékezők megköszönték volt tanáraik fáradozását, hogy őket és sorstársaikat beszélő, a hallok közé beilleszkedni tudó, dolgoss emberekké nevelték.

Felemelő pillanata volt az ünnepségnek, amikor *Cseh Andrásné* zászlóánya az adományozók nevében fölköttötte az alkalomra készült reprezentatív, kék selyem iskolazászlóra a megemlékezés díszes szalagjait, majd kedves szavak kíséretében átadta a tanulók képviselőinek az intézet új jelképét.

A díszünnepségen átadták az 1991-ben alapított Mlinkó István-émlékérmét is. E kitüntetést posztumusz megkapta *Leopold Rezső*, aki Mlinkó István halála után ugyancsak meghatározó igazgatója, később internátusvezetője volt az intézetnek. Emlékérmét vehettek át a jelenlegi igazgató *Mezei Lajosné* gyógypedagógus, valamint *Bornemissza Istvánné* és *Ilosvai Ferenc* gyógypedagógusok. Mindhárman több mint három évtizede dolgoznak ebben az iskolában, első munkahelyükön. Emlékérmét kapott továbbá a hallássérültek egri intézetét sok év óta gálánsán támogató Philip Morris Kft. volt igazgatója, *Francisco Lopes*. A kitüntetést a cég képviselője, *dr. Szalóczy Géza* vette át.

A program az Eszterházy Károly Főiskola dísztermében folytatódott, ahol *Baráth Zoltán* – a hallássérült gyermekek lelkes segítője – és színészcsapata színvonalas ajándékműsorral köszöntötte a százéves intézmény dolgozóit és a jubileumi ünnepségre meghívott vendégeket. A jó hangulatú gálaestet elegáns állófogadás követte.

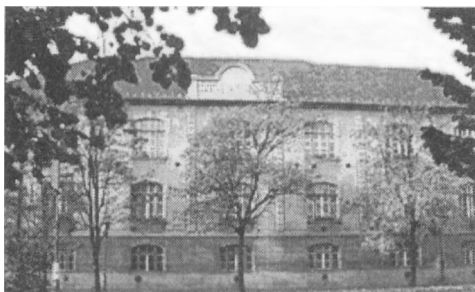
A kétnapos rendezvény második napján szakmai tanácskozássra került sor. A meghívott vendégeloadók előadásai, a korreferátumok és a hozzászólások a hallássérülés időben történő felismerésével, a korai gondozás lehetőségeivel, a megfelelő audiológiai ellátással, valamint a hallássérült kisgyermekek óvodába való felvételével, beiskolázásával és integrációjával foglalkoztak. A hallgatóság soraiban a vendégek és a házigazdák mellett Borsod-Abaúj-Zemplén és Heves megyéből érkezett orvosok, védőnők, valamint óvónők is helyet foglaltak.

A Mlinkó István Óvoda, Általános Iskola és Diákotthon centenáriumát az intézmény az esemény rangjához méltó szakmai konferenciával, ünnepélyes, szép, szinte családias hangulatú programokkal ünnepelte meg. Az ünnepnapok múltával a százéves egri iskola tantestülete az elődök munkáját folytatva megkezdte a második száz évet...

Dr. Farkas Miklós

Centenárium ünnepség Szegeden

Közel száz évnek kellett eltelnie ahhoz, hogy a váci intézet megalakulása után *Klúg Péter* lelkes munkájának köszönhetően Szegeden is létrejöhessen a siketnémák iskolája 13 növendék számára, a városi tanács által kijelölt Iskola u. 22. sz. alatt lévő régi gimnáziumban. A jelenlegi épületbe 1903-ban költözhetek be a tanítványok, mint a Siketnémák és Vakok Államilag segélyezett Szegedi Intézetébe. Az iskola célkitűzése – a beszédtanítás – száz év múltával is időtálló. Elérése a legmodernebb technikai, orvosi, szurdopedagógiai eljárások alkalmazásával egyre eredményesebb.



A centenáriumi ünnepség 2001. november 23-24-25-én zajlott, melynek keretén belül emlékműsort, szakmai előadásokat, valamint öregdiák-találkozót szerveztünk. A rendezvény fővédnöke *dr. Frank József*, a Csongrád Megyei Közgyűlés elnöke, védnöke *Fonyódi Ilona*, az Oktatási Minisztérium fősztályvezetője volt.

A megemlékezés az intézet jelenlegi növendékeivel egy héttel korábban kezdődött. Régi álom vált valóra, amikor az iskola 100. évfordulója alkalmából 2001. november 15-én *Fodor Mihályné*, az iskolaszék elnöke megnyitotta a tanulók előtt az elmúlt század emlékeit, eredményeit megelevenítő múzeumot. Az állandó kiállításon helyet kaptak a tanulók és a tantestület tagjainak munkái, az iskolaalapító mellszobra – melyet Svédországban élő unokája, *Csala Éva* adományozott a múzeumnak –, az iskolánkban 33 évig rajzot tanító hallásérült *Csizmazia Kálmán* által készített igazgatói portrék, egy régi tanterem részlete, hallókészülékek, szemléltetőeszközök, valamint az úttörőélet élményeit megörökítő néhány emlék.

A múzeum megnyitóján a gyermekek ünnepi műsorral köszöntötték iskolájukat születésnapján. Számukra maradandó emléket nyújtott a jubileumra készített háromemeletes torta felvágása.

A centenáriumi ünnepség első napján, november 23-án, emléktábla avatásával tisztelegtünk a százéves múltra visszatekintő intézet, annak alapítója, *Klúg Péter* és elődeink előtt. Itt köszöntőt mondott *Nusserné Mendler Erzsébet* igazgatónő, az emléktáblát pedig *dr. Huber Bertalan*, a Csongrád Megyei Önkormányzat főjegyzője leplezte le.

Az emléktáblával annak az embernek állítottunk méltó emléket, aki tartalmas, hosszú életét (1876-1970) a sérült, elesett, a társadalom peremére taszított gyermekek ügyének szentelte. Szeretnénk, ha e név elfoglalná a minden korban őt megillető méltó helyét a szakmai és a társadalmi köztudatban.

Klúg Péter 1876. március 8-án született Lovrinban. Alapfokú iskoláit Lovrinban és Szegeden végezte, majd a Dévai Állami Tanítóképzőben szerzett oklevelet. A gyógypedagógia számos ágát érintő tanfolyamot végzett, szakvizsgákat tett (dadogók és hebegők oktatása, siketnémák oktatása, vakok és hülyék oktatása, a kézügyesség tantárgy oktatása területén.)

1895-től elemi iskolákban tanított Hertelendyfalván, Gyertyámoson, Temesváron, majd 1898-tól a Siketnémák Budapesti Állami Iskolájában 1901-ig. Ekkor nevezték ki a Siketnémák és Vakok Államilag Segélyezett Szegedi Intézete élére, mint igazgató-tanárt.

Az iskola építését figyelemmel kísérte már az alapok lerakásától kezdve, és az intézmény vezetői közül az igazgatói székben is a leghosszabb időt töltötte. Helyi és országos viszonylatban jelentős személyiség volt. A város elsősorban a Siketnémák és Vakok Államilag Segélyezett Szegedi Intézetének megszervezését, megépítésének koordinálását és 28 éven keresztül történő elkormányzását köszönheti neki. A siketnéma-ügyet ismertető és terjesztő cikkeket írt a Szegedi Naplóba és a Szegedi Híradóba. Előadásokat tartott a Szegedi Katolikus Tanítóképzőben a gyógypedagógia ágairól. A Szegedi Jótékony Egyesület választmányi tagja, a Szegedi Gyermektanulmányi Fiókkör megalapítója és ügyvezetője volt. Szerepet játszott a Vakok Intézete és az Állami Kisegítő Iskola létrejöttében.

Az országos köz- és tudományos életben is aktívan részt vett. A Gyógypedagógiai Szemle című szaklap munkatársa volt, publikált a Magyar Nemzetben. A Pallas Nagy Lexikona köteteiben írt szócikkeket, Révai Nagy Lexikonának volt belső munkatársa. Több országos egyesületben szerepelt aktív tagként (Szeretet Egyesület, Vakokat Gyámolító Országos Egyesület, Fehér Kereszt Országos Egyesület, Siketnéma Intézeti Tanárok Országos Egyesülete.)

1925-től igazgatói munkájával párhuzamosan ellátta a Gyógypedagógiai Intézetek Országos Szakfelügyelői teendőit is, majd e funkciójában 1929-ben Budapestre helyezték. Országos szakfelügyelőként is számos érdem fűződik nevéhez. Ebben a korban emelkedett a gyógypedagógiai intézetek száma 34-ről 52-re. Elkészült az intézmények egységes szervezeti szabályzata, sor került a tantervek revíziójára, az új tantervek megalkotására. Ezekben az években lett erőteljesebb a gyakorlati irányú nevelés, szaporodtak a tankönyvek. A Beszédhibák Javítására Szolgáló Állami Intézet újjászervezése, az Állami Tanácsadó és Pályaválasztási Iroda létrehozása, az intézeti felvételhez kapcsolódó orvosi, illetve pedagógiai vizsgálatok átalakítása az új tudományos eredmények tükrében szintén Klúg Péter munkájának eredménye. A siketek oktatásügyében legnagyobb érdeme, hogy segítségével válhatott valóra a Bárczi-féle osztályok megszervezése.



Később kormányfőtanácsos volt nyugdíjba vonulásáig, 1939-ig. Schreiner Ferenc nyugállományba vonulásakor ezt írta róla: „Végtelenül szerette a gyógypedagógia területét. Amit a gyermek termelt, azt becsülte, amit a gyermek hozott, azt kedvesnek találta. A szenvedő gyermekért eljárt helyben és vidéken és megmentésükre irányult minden tevékenysége. ... Tanított, írt, előadásokat tartott, végezte az ügykezelést, járta a külföldet, küzdött sokszor a lehetetlennel...”

Klúg Péter nevét méltatlanul feledte a helyi társadalom és a szakma annak ellenére, hogy a gyógypedagógia ügyét teljes odaadással, lankadatlan kitarással szolgálta, mind a szegedi intézet mintaszerűvé fejlesztésében, mind országos szakfelügyelőként az országos intézményhálózat bővítésében, modernizálásában. Hagyatékának, munkásságának teljes értékű feldolgozása az intézmény jövőbeni feladatainak egyike.

A 100 éves évforduló alkalmával az intézmény felvette az alapító *Klúg Péter* nevét.

A program a Deák Ferenc Gimnáziumban folytatódott *Fonyódi Ilona*, az Oktatási Minisztérium főosztályvezetője, *Mihalovics Jenő*, a Hallássérültek Iskoláinak Országos Egyesülete elnökének köszöntőjével. A szegedi hallássérültek tanintézete megnyitásának 100. évfordulóján *dr. Farkas Miklós*, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolai Kar Hallássérültek Pedagógiája Tanszékének docense *Változások a magyar siketoktatás utolsó 100 évében* címmel tartott bevezető előadást.

Hégyel Gábor, az iskola címzetes igazgatója és *Nusserné Mendler Erzsébet* jelenlegi intézményvezető közös előadásban emlékeztek vissza az elmúlt 100 év jelentős eseményeire. Ezután az iskola két, tanulmányait integráltan folytató régi tanítványa: *Bitó Katalin* és *Bögre Ágnes*, életútjáról és sikereiről számolt be, amelyben nagy része volt osztályfőnöküknek, tanáraiknak és mindenkinek, akik hittek bennük és segítették őket e nehéz úton. Mindketten örömteli könnyekkel köszönték meg azt a sok segítséget, amelyet a szegedi iskolától kaptak és kapnak ma is, ha szükségük van támogatásra.

A jubileumi emlékműsorban közösen léptek fel óvodások, integrált növendékek és jelenlegi tanítványok versekkel, táncokkal, szindarabokkal.

A centenáriumi ünnepség másnap, november 24-én, szakmai konferenciával folytatódott. Ez a nap a jövő feladatairól szólt. Az előadások a cochleáris implantáció témakörében hangzottak el.

A szegedi *Cochleáris Implantációs Centrum* team-jének tagjai, *dr. Jóri József* egyetemi tanár, *dr. Kiss József Géza* tudományos tanácsadó, *dr. Torkos Attila* egyetemi tanársegéd, *Tóth Ferenc* fizikus és *Szamosközi Alice* logopédus „*Újra hallunk!*” címmel ismertették legújabb eredményeiket. Az előadások témái a következők voltak: *Kinek javaslunk cochleáris implantátumot? A*

cochlearis implantáció sebészi oldala. A beszédprocesszor beállításának lehetőségei, problémái és jelentősége. A cochlearis implantáció eredményeit befolyásoló tényező. A szegedi program (1995-2001).

Dr. Csányi Yvonne, az Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Hallássérültek Pedagógiája Tanszékének tanszékvezetője *Áttekintés a cochlearis implantáció jelenlegi állásáról Magyarországon* című előadásában a hazai tapasztalatokat foglalta össze.

A szurdopedagógiai fejlesztés gyakorlatáról számoltak be gyakorló gyógypedagógusok és szülők: Gyöngyösi Lászlóné gyógypedagógus és Gilicze Judit szülő Szegedről, Liphay Ágnes gyógypedagógus Egerből, Csatariné Péter Éva gyógypedagógus Debrecenből, Boiné Nagy Annamária, Székelyhidiné Boros Zsuzsanna és Váry Ágnes gyógypedagógus Budapestről, Mihalovics Jenő igazgató, Nagyné Tóth Ibolya gyógypedagógus és dr. Tóth László audiológus főorvos Kaposvárról.

Az ünnepségsorozat öregdiák-találkozóval zárult. November 25-én a tornaterem, illetve az iskola egész területe zsúfolásig megtelt nyugdíjas és jelenlegi tanárkollégákkal, az intézet régi dolgozóival és öregdiákokkal, akik közül többen örömkönnyek között elevenítették fel emlékeiket.

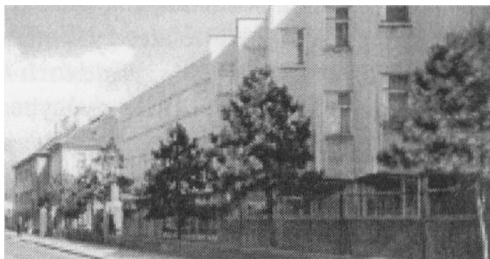
A megemlékezés írásos emléke a viaszpecséttel ellátott *Emléklap* és a *Centenáriumi évkönyv*. Az emlékkönyv első része ismerteti az alapító és névadó Klúg Péter életrajzát, az intézet megalakulását és történetét, a sikertoktatásban bekövetkezett változásokat. Tartalmazza még a tanulók tanulmányi, kulturális és sportversenyeken elért eredményeit, a gyakorlati képzést, az informatika iskolai oktatását, a hallássérültek pályaválasztásának nehézségeit. Bemutatja az önműködő beszédfelismerés alkalmazását a hallássérültek oktatásában, az elmúlt 20 év integrációs tapasztalatait, a cochleáris implantáción átesett gyermekek fejlesztését és eredményeit. Megtalálható benne a száz év alatt végzett tanulók és pedagógusok névsora, a centenárium évének dolgozói és tanulóinak csoportképei. A szegedi intézet Centenáriumi Évkönyvét az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Könyvtára számára is megküldték, ott kölcsönözhető és olvasható.

Pestukáné Semperger Erzsébet

Klúg Péter Óvoda, Ált. Isk., Szakiskola és Diákotthon
6725 Szeged, Bécsi krt. 38. Tel: 06/62/ 547-192*, ig.: /62/ 547-193.

30 éve nyílt meg Vácott a Hallássérültek Kisegítő Iskolája, mai nevén: *Simon Antal* Általános Iskola, Diákotthon és Gyermekotthon

Harminc évvel ezelőtt, 1971-ben, *Angyal József* küzdelmes munkásságának eredményeképpen nyitotta meg kapuit a Hallássérültek Kisegítő Iskolája, amely a gyógypedagógiai szelekciós törekvések nyomán az enyhén értelmi fogyatékos hallássérültek számára épült.



Az iskola fennállásának harmincadik évfordulója alkalmából, 2001. november 16-án rendezett ünnepségen az iskola felvette a gyógypedagógia történetéből ismert *Simon Antal* nevét.

Ünnepségünket megtisztelték jelenlétükkel a Pest Megyei Önkormányzat részéről *Krizsovszky Lajos*, a megyei közgyűlés alelnöke és *Farkasné Buczkó Zsuzsanna* szakreferens, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar részéről *Gordosné dr. Szabó Anna*, a főiskola volt főigazgatója, ny. főiskolai tanár, *Vassné dr. Kovács Emőke* főiskolai tanár és *dr. Farkas Miklós* főiskolai docens, a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete Hallásfogyatékoság-ügyi szakosztályának vezetője.

Krizsovszky Lajos, Pest Megye Közgyűlésének alelnöke megnyitó szavai után a társintézetek igazgatói és a Siketek Iskolái Országos Egyesülete nevében *Mihalovics Jenő*, a kaposvári Hallássérültek Tanintézete igazgatója, a Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete nevében *dr. Farkas Miklós* főiskolai docens köszöntötte a 30 éves intézményt. Az ünnepségen rövid, színvonalas műsor keretében mutatkoztak be a Beszédjavító Tagozat tanulói és a halmozottan sérült gyermekeket nevelő iskolai tagozat növendékei. Az iskola növendékeinek műsora után előadások hangzottak el a névadó *Simon Antal*ról, a jövőre 200. évfordulóját ünneplő váci „Siketnémák Tanintézete” első igazgatójáról, valamint az intézményben folyó szakmai munkáról.

Gordosné dr. Szabó Anna előadásában eredeti dokumentumok alapján idézte fel az iskola névadója, *Simon Antal* életútját, máig korszerű nevelési elveit és a siketek írva olvastatásának általa kimunkált módszerét. (Az előadás szövege ugyanebben a számban olvasható).

Kovalinszky Pálné igazgatónő előadásában elemezte azokat a változásokat, a változások szakmai és közoktatási hátterét, amelyek eredményeként olyan mértékben megváltozott az iskola profilja, hogy az enyhe fokban értelmi fogyatékos hallássérült gyermekek, akik számára eredetileg felépült az iskola, ma az ország többi hallássérültek intézményébe nyerne felvételt.

1971-ben, amikor az iskola megkezdte működését, lehetővé vált, hogy a halmozottan fogyatékos, súlyos fokban hallássérült tanulók is a nekik megfelelő intézménybe nyerjenek beiskolázást. Az intézmény megnyitása előtt a kifejezetten értelmi és más társuló fogyatékos tanulókat a siketek általános iskolái nem vették fel. Ezek a tanulók olyan nagy számban jelentkeztek, hogy az iskola már az első években sem tudta a jogos jelentkezőket felvenni. Megkezdődött az iskola és a diákotthon további 100 férőhelyel való bővítése.

Az építkezés elhúzódott, s amikor 1985-re befejeződött, már a siketek általános iskolái az értelmileg akadályozott gyermekek nevelésére is vállalkoztak. Ennek egyik magyarázata az, hogy a szülők éltek az intézményválasztási jogukkal és gyermeküket a lakóhelyükhöz legközelebbi hallássérültek iskolájába írták be. Nem titkolható ok azonban a siketek általános iskoláinak tanulói létszámcsökkenése, amely egyrészt a gyermeknépesség általános csökkenésének, másrészt az integráció fokozatos elterjedésének volt a következménye. A korai hallásfejlesztés és a korszerű hallókészülékek elterjedésével az addig siketeknek diagnosztizált tanulók egy része a nagyothallók iskolájában tanult. A demográfiai változásokon túl a hallásfogyatékoságok csökkenéséhez hozzájárult a hallószervi eredetű megbetegedések és gyógyszerártalmak csökkenése, a korai szűrés, a színvonalas audiológiai ellátás, az elektroakusztikai technika fejlődése, a sikeres hallásjavító műtétek növekvő száma, valamint a korai hallásnevelés és az irányított családi nevelés fokozatos elterjedése is. Mindennek következménye az volt, hogy az enyhén értelmi fogyatékos hallássérült tanulókat már a 70-es évek végétől újra fogadták a siketek általános iskolái.

1988-ban, a felépült új épületben a társadalmi igények és a megyei ellátási feladatok figyelembevételével a beszédhibás és tanulási zavarokkal küzdő gyermekek számára Beszédjavító Általános Iskolai tagozat létesült. Az iskola jelenlegi profilja 1998-ban akkor alakult ki, amikor az enyhén értelmi fogyatékos hallássérült gyermekek utolsó csoportját átvette a váci Cházár András Általános Iskola és Diákotthon. Ugyanebben az évben Csobánkán, a megyei fenntartású intézet megszűnése miatt iskolánkba kerültek a halló középsúlyos értelmi fogyatékos gyermekek. Jelenleg az iskola többcélú, közös igazgatású közoktatású intézmény. Az évek során a tárgyi feltételek is javultak, gyakorlókert, sportpályák, tavaszi-nyári időben úszómedence és gyógytornaterem létesült. Fejlesztő tevékenységünkhöz kiegészítő terápiákat is alkalmazunk. Évek óta jól működik a szenzomotoros terápiás program. Iskolánkban a 2001/2002. tanévtől konduktív pedagógiai szakszolgálat is alakult, ezzel segítve a térségben élő mozgássérült gyermekek ellátását.

Sleng Józsefné gyógypedagógus bemutatta a középsúlyosan értelmi fogyatékos hallássérült csoportjával végzett 10 éves szakmai munkáját és eredményeit. *Kaszás Gyuláné* logopédus a Beszédjavító Általános Iskolai Tagozat tanulói népességéről és az utóbbi évek változásairól számolt be.

A vendégek megtekintették az iskola felszereltségét, az iskola életéről és a tanulók munkáiból rendezett fotó- és kézimunka-kiállítást.

Kovalinszky Pálné igazgató

Simon Antal Általános Iskola Diákotthon és Gyermekeotthon
2600 Vác, Temető út 29. Tel./fax: 06/27 502-910.

FIGYELŐ

Dr. Szabó Pál Tivadar (szerk.):

Hazai és külföldi pszichológusok önmagukról és mások róluk

Pszichológiai szöveggyűjtemény

Nemzeti Tankönyvkiadó Rt., Budapest, 1999. 286 oldal.

A nemrég elhunyt kiváló gyógypedagógus-pszichológus utolsó munkáját kapja az olvasó ezzel a pszichológiai szöveggyűjteménnyel. A huszadik század legjelentősebb magyar és külföldi pszichológusai munkásságának lényegét, a pszichológia főbb területeinek fejlődési irányait szándékozik bemutatni. Amint bevezetőjében *Völgyessy Pál* professzor joggal hívja fel a figyelmet: napjaink művelt emberének tudnia kell, „hogya a világban való létezés egy folyamat része. Az elődök gondolatai, eredményei nem kerülhetők meg, főleg nem megtagadhatók”. A pszichológia tudományának úttörői között pedig kiemelkedő magyar elmélet találunk és olyan intézményeket, amelyeket a világban ma is számon tartanak szakmai körökben.

A *gyógypedagógus* számára is ismerős arcok tűnnek fel, bizonyítván, hogy a fogyatékos/akadályozott gyermekek problémáinak megoldásán a pszichológusok és gyógypedagógusok mindig kéz a kézben munkálkodtak. *Nagy László, Ranschburg Pál, Szondi Lipót* mellett feltűnik már a század második feléből *Mérei Ferenc, György Júlia*, valamint *Kardos Lajos, Radnai Béta, Várkonyi Dezső Hildebrand* alakja (hogy csak azokra utaljunk, akik a fogyatékosok problémáival vagy a gyógypedagógus-képesséssel közelebbről is foglalkoztak). Néhányunknak volt szerencsénk őket személyesen is ismerni, tőlük tanulni.

A képet a pszichológia tudományát alakító, *kiemelkedő külföldi tudósok*, mint *Preyer, Freud és lánya, Jung, Watson, Piaget, Lurija, Elkonyin, Leontyev, Wallon, Moreno és Eysenck* egészíti ki.

Kiváló hazai szakembernek a *Magyar Pszichológiai Szemlében*, és a *Pszichológiában* megjelent írásaiból valók az ismertetések, általában lezárt életpályákról. Két kivételt említ a szerkesztő: *Szondi Lipótról* nem folyóiratból, hanem *Benedek István*, az egykori munkatárs és hűséges barát könyvéből olvashatunk melegsavú ismertetést, kemény korrajzot és a sorsanalízis tudományának rövid összefoglalóját. *Eysenck* professzorral való beszélgetés pedig a téma fontossága miatt nem mellőzhető.

Ajánljuk ezt a munkát minden gyógypedagógiai intézmény könyvtárába, de jól egészíti ki a személyes könyvtárakat is, hiszen újra és újra olvasva, biztos eligazító jelzéseket találunk nemcsak a pszichológia, de a gyógypedagógia fejlődésének megismeréséhez.

Hatos Gyula

Beszámoló egy nemzetközi konferenciáról

2001. október 24-27-e között nemzetközi konferenciát rendezett a budapesti vakok iskolája. A tudományos konferencia életre hívásához két fontos gyógyepedagógia-történeti dátum adta az alkalmat; a vak gyermekek oktatásának 175 éves és az iskolai épület átadásának 100 éves évfordulója. A két jeles esemény évfordulóinak egybeesését méltóképpen szolgálta a hazai, a környező és az iskolát nemzetközi programok révén támogató távolabbi országok látássérültekkel foglalkozó intézetei részvételével összehívott értekezlet.

A magyar tiflopedagógiát a vendéglátók mellett a debreceni és a budapesti gyengénlátók iskolái, a pécsi látássérültek alapítványi iskolája, a halmozottan sérültekkel foglalkozó Vakok Batthyány László Római Katolikus iskolája, a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság, a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetsége, a Vakok Állami Intézete, a Vakok Elemi Rehabilitációs Csoportja, a Gyógyepedagógiai Szemle főszerkesztője, valamint az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógyepedagógiai Főiskolai Kar munkatársai képviselték. A Szól a Szív Alapítvány és a Magyarországi Zsidó Szociális Segély az iskola magyarországi támogatói körét, a vak gyermekeket nevelő szülőket a Szülő Szervezet reprezentálta.

A külföldi testvérintézetek Romániából, Szlovákiából, Csehországból, Ukrajnából, Lengyelországból, Németországból, Finnországból, Hollandiából és az Amerikai Egyesült Államokból küldték el kollégáikat e neves rendezvényre. Az iskolával egy évtizede szoros kapcsolatban álló és egyik legfőbb szakmai és anyagi támogatást nyújtó amerikai intézmény, a Perkins Vakok Iskolája és a Hilton/Perkins Alapítvány képviselői sajnos nem tudtak ellátogatni az országukat és a világ közvéleményét is megrázó terrortámadás miatt.

A szakmai program plenáris és szekcióülésekből, a külföldi iskolákat bemutató videofilm-vetítésekből és a budapesti intézményekben tett látogató-sokból állt.

A konferenciát *Helesfai Katalin* igazgató asszony nyitotta meg a vendéglátók nevében.

Őt követte *Schiffer János* főpolgármester-helyettes köszöntője, melyben méltatta a nagyhirű intézmény sokoldalú tevékenységét, szakmaiságát és a vak gyermekek nevelése-oktatása ügyében tett önfeláldozó munkáját.

Környei László, az Oktatási Minisztérium közoktatási helyettes államtitkára a magyar közoktatás rendszeréről és ezen belül a látássérült gyermekek speciális és integrált oktatásának helyzetéről tartott érdekes és sok adattal alátámasztott előadást.

Dr. Herman Gresnigt úr, az ICEVI (Látássérült Gyermekek Oktatását Segítő Nemzetközi Bizottság) európai szervezetének elnöke az iskolát köszöntő beszédében ismertette a nemzetközi szervezet célját és feladatait, tevékenységi körét és a magyarországi iskolákkal 1992 óta létrejött gyümölcsöző kapcsolatát. Talán nem tűnik szerénytelenségnek megemlíteni *Gresnigt* úr dicső szavait és elismerését, amellyel hazánk régiós szerepét méltatta, hiszen az 1995-ben Budapesten rendezett ICEVI konferencia elsőként biztosította nagyszámú kelet-európai szakember részvételét, mellyel az Európát elválasztó falat legalább a mi szakmánkban sikerült áttörni. Az akkori konferencián épp a budapesti vakok iskolája adott szállást 150 kelet-európai résztvevőnek.

Antonina Adamowitz Hummel professzor asszony a Varsói Egyetemről bemutatta azt a nemzetközi programot, mellyel a látássérültek rehabilitációs szakembereit képezik, és amelyet több magyar szakember is sikeresen elvégzett.

Solveig Sjöstedt, a svéd kisebbségi látássérültek iskolájának Helsinkiből érkezett volt igazgatónője sok humorral fűszerezett előadásában ismertette az intézmény sajátos helyzetét és integrációs szakszolgálatát.

Dr. Csocsán Emmy, aki jelenleg a Dortmundi Egyetem professzora, de előtte több évtizedig képezte a magyar tiflopedagógusokat, a hazai és a német gyógypedagógus-képzési rendszert hasonlította össze. Előadásának érdekes tanulsága, hogy a képzési programok és rendszerek megújítása iránti igény nemcsak hazánkban, de a Dortmundi Egyetemen is állandóan napirenden lévő kérdés.

A délutáni plenáris ülés a szakterületünkön mindenki számára jól ismert *Lawrence F. Campbell* előadásával folytatódott. *Larry Campbell*, az ICEVI elnöke és a philadelphiai Overbrook Vakok Iskolája Nemzetközi Programjának vezetője rengeteg, hazánkat is érintő projekt kezdeményezője és támogatója. Előadásában a látássérültek oktatásának nemzetközi áttekintését hallgathattuk meg, a világban újabban megjelenő problémák és tendenciák középpontba állításával. Szemléletes és élvezetes előadását korszerű számítástechnikai programmal kísérte.

Helesfai Katalin igazgató asszony érdekes előadása a múltból a jelenbe, sőt a jövőbe kalauzolta a résztvevőket. Az iskola különböző programjait és tagozatait videofilmen szemléltette.

A délután hátralévő részét a külföldi társintézmények bemutatkozása töltötte ki. Így betekintést nyerhettünk a kolozsvári, munkácsi, temesvári, pozsonyi, prágai, krakkói, a Varsó melletti Laski, a nürnbergi és a ljubljanai látássérültek iskoláinak munkájába. Az előadók nem rejtették véka alá azokat a problémákat, amelyek nehezítik az általuk is oly nagy lelkesedéssel szorgalmazott szem-

létváltás és korszerűsítés megvalósítását. Ugyanakkor jó volt hallani és a bemutatott videofilmeken látni azt a hatalmas fejlődést, amelyek régióink iskoláinak elmúlt 10 évében történtek a korai fejlesztés, az integráció, a halmozottan sérültek fejlesztése, a rehabilitáció és az információs technológiák terén. A külföldi és hazai vendégek előadásuk után kedves ajándékokat adtak át intézményük vezetőinek és dolgozóinak jókívánságait tolmácsolva a vendéglátó vakok iskolájának. A gratulációhoz és az ajándékozáshoz *Nádas Pál*, a budapesti Mozgásjavító Általános Iskola igazgatója is csatlakozott.

A konferencia másnapján a résztvevők előzetes választásuk szerinti budapesti látássérültekkel foglalkozó iskolákat és intézményeket látogattak meg, ahol szakmai érdeklődésüknek megfelelő programokat szerveztek számukra a vendéglátók.

A délután szekcióülésekkel telt a látássérültek pedagógiáját manapság leginkább foglalkoztató témákban, így külön munkacsoportba került a korai fejlesztés, integráció, halmozottan sérültek, egyéni fejlesztések (látásnevelés, mozgástréning, mindennapi tevékenységek), szakiskolai képzés és technikai segédeszközök. A hazai és a külföldi vendégek is megtalálhatták az őket leginkább érdeklő témákat. A munkacsoportokat jól ismert hazai szakemberek vezették, akik vitaindító előadásukkal vezették be az adott témát, közös gondolkodásra és kooperációra inspirálva a résztvevőket. A szekcióülések lezárásaként a munkacsoportok vezetői a teljes publikum előtt számoltak be a csoportjukban folyó megbeszélés eredményeiről és a tervezett összefogásról.

A konferencia szakmai programjának zárására felkérték a hazai alapítványok és a szülőszervezet vezetőit, valamint a Magyar Vakok és Gyengénlátók Országos Szövetségének főtitkárát, hogy a konferencia általuk levont tanulságáról referáljanak a résztvevőknek.

Mielőtt a konferencia szakmai része az eredeti program alapján befejeződött volna, *Helesfai Katalin* igazgatónő és *Varró Attila*, az iskola számítástechnika-tanára egy igazi meglepetést jelentett be a hallgatóságnak. A holland Bartiméus Intézet és az angliai Dolphin cég összefogásának eredményeképp a budapesti vakok iskolája 5 darab, nagy értékű Braille-kijelzőt kapott ajándékba, melyekkel a vak kisgyermeknek számítástechnikai oktatását kívánják támogatni.

A nemzetközi konferencia szervezői számos kulturális programmal kedveskedtek a résztvevőknek. Így hallhattuk az iskola tanáraiból *Késmárki György* vezetésével megalakult kórus magas színvonalú előadását, az iskola tanárának, a gyönyörű hangú *Flamich Máriának* szólóéneklését, *Varró Attila* és *Balázs Levente* dzsessz- és könnyűzenéből összeállított zongorajátékát, valamint a nyolckezes játékaival egyedülálló, világhírű Ungária zongoranegyest.

Budapesti és szentendrei városnéző programok és a csodálatosan kivilágított belvárost érintő esti sétahajózás alkalmával ismerkedhettek meg a külföldről érkező vendégek hazánk nevezetességeivel.

A konferencia sikerességét részben annak is köszönheti, hogy a plenáris üléseken magas színvonalú angol-magyar szinkrontolmácsolást biztosítottak a szervezők.

Ezúton is gratulálunk a budapesti vakok iskolájának a konferencia megrendezéséért, és érdeklődve várjuk az erről készülő kiadvány megjelenését.

Kovács Krisztina

Bővülő lehetőségek a látássérüléssel élő gyermekek képességeinek gazdagításáért

A Gyengénlátók Módszertani Központja, Általános Iskola, Diákotthon és Szakszolgálat (Budapest) új épületrésszel gazdagodott. Ebből az alkalomból, 2001. november 23-án ünnepségre hívta a gyógypedagógus szakma és a támogató társszakmák képviselőit a látássérüléssel élő gyermekek Miskolci úti iskolája. Az iskola, melyet *Kovács Csongor* igazgató vezetésével 1982-ben vettek birtokba a gyermekek és tanáraik, ezen a napon ünnepelte az épület bővülését. Az újonnan elkészült emeletréépítés egyidejűleg esztétikai értéknövelő és szakmai munkát gazdagító hatású. A régi épületet már kinőtte a Módszertani Központtá fejlődött iskola. A Módszertani Központ, mely az iskola és diákotthon fenntartásán túl magába foglalja a Szakszolgálatot, annak szerteágazó tevékenységével, végre korszerű és szakszerű elhelyezést biztosíthat mindezen tevékenységeknek. Az iskolai tanítás új termekhez jutott, de megfelelő elhelyezést kaptak az oktató munkát támogató tevékenységek is, nem utolsósorban pedig a Szakszolgálat került megfelelő körülmények közé. Az új szinten létesítettek 2 rajz, 2 technika, 1 földrajz-biológia, 1 ének-zene, 1 nyelvi, 1 számítástechnikai szaktantermet, 4 osztálytermet és 3 hangszigetelt zongora-gyakorlótermet. A könyvtár, mely gazdag állományával most méltó elhelyezést nyert, szintén itt kapott helyet, valamint a videostúdió is. A Szakszolgálat a szükséges munkatársi, egyéni és csoportos fejlesztésre alkalmas szobákon kívül rendelkezik még vendégszobákkal is, hogy a gyermekükkel vidékről érkezők, a szükséges ellátás kedvéért, mely néha nem egy napot vesz igénybe, ne kényszerüljenek többszöri utazásra. A régi épületrészben kisebb átalakításokat végeztek, így például a tanári nagyobb helyiségbe került. Az épület bővítése azzal a haszonnal is járt,

hogy az épületbe liftet építettek. Az iskola és diákotthon számára a lift lehetővé teszi a jövőben akár kerekesszékekkel közlekedő, halmozott sérüléssel élő látássérült gyermekek felvételét is.

Az átadási ünnepség programja lehetőséget teremtett a résztvevők számára az új épületrész megtekintésére, az oktatásba bepillantásra, az új szakmai beszámoló és tervek megismerésére.

A délelőtti program nyitott rendszerével szabad választást engedett a látogatóknak, mikor akarnak az új szinttel ismerkedni, órákat látogatni. 9.00-9.45-ig választhatunk ének-zene, matematika, környezetismeret, rajz, angol és német nyelv, informatika és földrajz óra látogatásából 1-8. osztályig a normál tantervű tagozaton, testnevelés tanításból a könnyített tantervű tagozaton. 10.00-10.45-ig technika, magyar, matematika, történelem órákat látogathattunk a könnyített tantervű tagozaton, testnevelés és környezetismeret órát a normál tantervű tagozaton, valamint óvodai iskola-előkészítő foglalkozást. Az én választásom a könnyített tantervű tagozaton egy történelem óra látogatására esett, mely a 6. osztályban folyt. Színes, a gyermekek érdeklődésének és képességeinek megfelelő órát láthattam. Öröm volt átélni, hogy a gyermekek milyen sokat tudnak, mennyire szívesen tanulják a tantárgyat. Igazi jó, gyermekközpontú pedagógiai munkába nyertem bepillantást!

11.00-13.00-ig az ünnepélyes megnyitóra került sor, melyet az intézmény igazgatója, *Jankó Brezovay Pálné* tartott. Az igazgatónő megnyitó szavaiból azt is megtudhattuk, hogy az iskola tantestülete „Budapestért” díjat kapott a Fővárosi Közgyűléstől. Ezt követően először a Kovács Csongor Alapítvány emléklapokat adott ki, a díjban azok részesültek, akik az elmúlt években kiemelkedően segítettek az iskola munkáját. A díjakat *Kovács Csongor* özvegye adta át. Díjat kapott: *Feszl István*, a Magyar Optikusok Ipartestületének örökös elnöke, *Kujbus Ferenc* cégvezető, az iskola támogatására 3-szor szervezett Zeiss-bált, *Kiss György* optikus, aki Eschenbach-nagyítók beszerzésével segíti az iskolát, *Gerő Rudolf*, a MOI jelenlegi elnöke, a *Gellért Lions Klub*, az *Életfa a Gyökerektől a Fényig Alapítvány*, a *Hoya Lens Hungary Kft.*, az emeletráépítési munkák felelőse, *Gaál Zoltán*, a Fővárosi Önkormányzat Beruházási Ügyosztályának vezetője, a Fővárosi Önkormányzat Városépítési Tervező Kft. munkatársai, *Krikovszky Péter* vezető tervező, a Hansa Fővállalkozó és Mérnöki Iroda építésvezetője, *Progress-B'90 Kft.*, *Piet van Eijsden* úr, a holland társintézmény, a Bartiméus munkatársa, a Kovács Csongor Alapítványban végzett tevékenységükért: *dr. Szakál Róbert* az ügyvédi, *Brunszkó Erzsébet* a titkári, *Gerzsenyi Ferencné* a gazdálkodási, *dr. Horváth Anna* az évtizedek óta végzett szemész szakorvosi munkájáért.

A továbbiakban a gyermekek általuk készített apró tárgyakkal kedveskedtek az iskola munkáját folyamatosan támogató más személyeknek, például a társintézmények igazgatóinak, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar munkatársainak. Az iskola is kapott néhány ajándékot, pl. *Fehér Anna* nővér, a Vakok Batthyány László Római Katolikus Gyermekeotthona, Óvoda, Általános Iskola igazgatónője Braille-nyomtatású bibliát adott át, a Magyar Optikusok Ipartestületétől iskolázászlót kaptak ajándékba, a Dr. Kettesy Aladár Általános Iskola és Diákotthontól az iskola nemzelt jelképét hozta ajándékba.

A gyermekek műsorral folytatták a programot. Élvezetes, színvonalas műsorok emelte az ünnepség hangulatát. Kórus, szavalat, Bach és Beethoven zongoradarab, Lázár Ervin mesejáték és sok egyéb, értékes mű szerepelt a gyermekek műsorán. A műsor után rövid kitérőt és pihenőt jelentett a kellemes fogadás, finom falatokkal, üdítővel, kötetlen beszélgetéssel.

A délután szakmai programja bemutatta az iskolában és az iskolához kapcsolódóan folyó szakmai tevékenységek nagy részét. *Jankó Brezovay Pálné* előadásából képet alkothattunk az iskola kapcsolatairól, terveiről és szerteágazó munkájáról, valamint arról, ahogyan tevékenységén keresztül saját magát a jövőre definiálja. Az igazgatónő bemutatta az új kiadványt, mely a Fővárosi Közoktatásfejlesztési Közalapítvány támogatásával készült el erre az ünnepélyes alkalomra és az inkluzív pedagógiát támogató Módszertani Központ és Szakszolgálat munkáját, mint modellt ismerteti. Kiemelte, hogy az elkövetkező egy évre, kísérleti jelleggel ezt a munkájukat 5 fő gyakorló tanári státusszal támogatja a Fővárosi Önkormányzat. Az igazgatónő előadását a Látásvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolgáltató Központ szemésze, *dr. Velcsey Ágnes* előadása követte. A doktornő tájékoztatta a hallgatóságot a manapság gyakori kórképekről, majd *dr. Horváth Anna*, a Gyengénlátók Módszertani Központja szemésze a rehabilitációs konzekvenciákról szólt. *Zsótér Zsuzsanna* az orvosi szemléleten túllépve, a modern gyógypedagógia-tudomány korszerű gyakorlatába vezetett el minket. Előadásán keresztül bepillantást nyertünk a látásjavító eszközszolgáltatás kialakításának, bővítésének küzdelmeibe, lehetőségeibe, folyamataiba, és a kliensekkel végzett munka örömeibe, egyediségébe. A rövid szünetet követően a szakszolgálati tevékenységről, az inkluzív pedagógiai törekvésekről hallgattunk beszámolót a Szakszolgálat vezetője, *Vargáné Mező Lilla* előadásában. Megtudtuk, hogy jelenleg több mint 300, óvodától a felsőoktatásig integrált gyermek és fiatal tartozik a nyilvántartásukba. Rendszeresen szerveznek programokat a családoknak és továbbképzéseket a pedagógusoknak. A feladatok változásával módosuló gyógypedagógus szerepkör szempontjaiba avatott be minket *Mándi Tiborné*, az iskola oktatási igazgatóhelyettese, és a diákotthon szerepéről beszélt *dr. Kissné Kelemen Gyöngyi*, a diákotthoni igazgatóhelyettes. A záró szakaszban egy szülő és volt tanítványok idézték fel az integrációs felkészülés buktatóit és azt a nélkülözhetetlen segítséget, amit az iskola tanáraitól és a Szakszolgálattól kaptak. Az elhangzott több sikeres életút, tanulói pályafutás, a nehézségek és a szükséges segítség egyedisége mind, az iskola bővülésével most új lehetőségeket kapott szakszolgálati munka szerteágazó, gazdag tevékenységéről mutatott újabb képet.

Hosszú, de nagyon tartalmas napot töltöttünk a Miskolci úti iskola vendégszerető falai között. Kívánjuk a Módszertani Központnak és minden részlegének, ez alkalomból kiemelten az új helyen működő Szakszolgálatnak, hogy sok sikerben, örömben legyen részük elkövetkezendő munkájuk során! Segítse őket ebben új környezetük szépsége, korszerűsége és harmóniája!

Prónay Beáta

Névfelvételi ünnepély és szakmai nap Gyulán

A Gyógypedagógiai Szemle 1999. évi 3. számában megemlékezést olvashattunk *Pánczél Imréről*, a gyulai gyógypedagógiai intézet volt igazgatójáról, születésének száztizedik évfordulója alkalmából. A cikket *Pánczél Imre* leánya, *dr. Pánczél Márta* írta. Értelmiségi igényességgel, gyógypedagógiai történeti pontossággal és gyermeki büszkeséggel tájékoztatta az olvasókat édesapja eseményekben gazdag életéről és szakmai munkásságáról.

1925-ben, a fővárosi intézmények után elsőként, a megye szakmai hálózatának kezdő láncszemét képezve alakult meg az intézmény a régi gyermekmenhely épületegyüttesében. Vezetője *Kádas György* gyógypedagógus volt, akiről a gyermekek és fiatalok szülei, valamint az intézmény munkatársai közreműködésével létrehozott alapítványt 1995-ben elnevezték, és amely 1998-tól lakóotthont működtet értelmileg akadályozott fiatalok részére.

2001. október 20-án – szakmai nap és ünnepség keretében – az intézmény felvette második igazgatója, *Pánczél Imre* nevét.

Megnyitó előadásában *Németh László* igazgató úr röviden ismertette az *intézmény történetét* és méltatta *a névadó szakmai és emberi értékeit*. *Pánczél Imre* igazgatása alatt egy haladó szellemű, mai terminológiával szólva a szegregált gyógypedagógiai intézményt funkcionálisan és szervezetileg is a helyi társadalomba integráló, a civil társadalommal együttműködő, a növendékek sokoldalú fejlesztésében gondolkodó és cselekvő intézet formálódott. „Pánczél megkövetelte a tantestülettől, hogy állandóan tökéletesítse tanítási-nevelési módszereit, s rugalmasan alkalmazkodjanak a gyermekekhez és a helyi lehetőségekhez, körülményekhez” - hangzott el az előadásban.

Portörő Sándorné iskolai igazgatóhelyettes asszony videofilmel kísérte a *Pedagógiai szakszolgáltatások, fejlesztő tevékenységek az értelmileg akadályozott gyermekekért* című előadását. Tizenegy éve részesülnek a gyermekek logopédiai fejlesztésben, egyéni vagy kiscsoportos formában. 1993 óta – körzeti ellátásként – utazó pedagógusaik öt kistélepülésen látják el a rászoruló gyermekek beszédjavítását. Az iskolán belül évente 40-50 gyermek, körzeti ellátásban 130-140 gyermek részesül logopédiai fejlesztésben. A korai fejlesztést – a megyében az elsők között – 1991-ben kezdték meg. Eddig 82 gyermek részesült korai fejlesztésben, jelenleg 7 gyermek veszi igénybe a szakszolgáltatást. A kísérő videofilm bemutatta a gyógytornász munkáját, a pályázati pénzből vásárolt, a szenzomotoros ismeretszerzés lehetőségeit javító esz-

közöket (az 1997-es tanévtől indított fejlesztő foglalkozásokon eddig 42 tanuló vett részt) és a hipoterápia alkalmazását. Az elmúlt 10 évben közel 300 gyermek kapott lehetőséget arra, hogy differenciált képességfejlesztő programként vízben való mozgást tanulhasson. Szeptembertől négy munkatárs közreműködésével nyolc gyermekkel autista csoportot indítottak.

Az értelmileg akadályozott fiatalok társadalmi integrációjának segítése címmel *Bánlaki Jánosné* lakóotthon-vezető a gyulai iskolában végzett kilenc fiatalnak otthont nyújtó, a Kézenfogva Alapítvány Fészek Programja keretében alapított lakóotthonról beszélt. A jó személyi (2 szociális munkás, 4 képzett segítő) és tárgyi (a fiataloknak saját bútoraik, az intézménynek jó fejlesztő eszközei vannak) feltételek lehetővé teszik a szakmai program megvalósulását. A lakók egyéni és csoportos pedagógiai kísérése mellett a szülők számára rendszeresen tréningeket és beszélgetéseket biztosítanak.

Az előadások meghallgatása után az ünneplők megtekintették a Pánczél Imre Emlékkiállítását, majd kellemes állófogadáson beszélgettek múltról, jelenről és jövőről.

1999. decemberében, még a *Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola* kötött megállapodást a *Békés Megye Képviselő Testülete Óvoda, Általános Iskola, Készségfejlesztő Speciális Szakiskola és Diákotthon* nevet viselő intézménnyel a főiskolai hallgatók gyakorlati képzése, valamint a kutatás és fejlesztés területén történő együttműködésre. Az intézmény a főiskola „bázisintézményeként” terepet és szakmai irányítást, illetve segítséget nyújt a nappali és esti tagozatos, értelmileg akadályozottak pedagógiája szakos hallgatók gyakorlati képzéséhez az iskolai és diákotthoni, gyermekotthoni területeken, a hallgatók szakdolgozatainak készítéséhez és a tudományos diákköri munkához. A főiskola tanácsadással és konzultációkkal támogatja az intézmény szervezeti és működési innovációit, valamint tartalmi és módszertani munkáját (integrált nevelés, kollégiumi nevelés, gyermekotthon, otthonház stb.).

A megállapodás de jure és de facto egyaránt érvényes. Csak a résztvevők neve változott meg. Békés Megye Képviselő Testülete Pánczél Imre Gyógypedagógiai Szakszolgálati Intézményének a névfelvételhez szeretettel gratulál az együttműködő partner, az ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kara és remél még sok évtizedes, eredményes együttműködést!

Szabó Ákosné dr.

TABLE OF CONTENTS

To the reader (<i>editor in chief</i>)	1
<i>Mrs. Gordos, dr. Szabó, Anna</i> : Antal Simon (1772-1808)	3
<i>Mesterházi, Zsuzsa</i> : Mainstreamed education in the Hungarian and international educational system	10
<i>Farkas, Lajos</i> : Electrophysical correlation in the development of intentional movements	14
<i>Vékássy, László</i> : Manners of treatment II. – case studies in the topic of stammering –	27
<i>Schiffer, Csilla</i> : Among the sighted ones as an elementary school pupil	41
Study visits, exchange of experiences (<i>Madarász, Éva</i>)	50
International relations (<i>Kókai Nagy, István</i>)	54
Forum (<i>Mrs. Erhart, dr. Molnár, Katalin; Maklár, Cecília; Mrs. Dérczy, Somogyi, Vera</i>)	57
History of special education (<i>Dr. Farkas, Miklós; Mrs. Pestuka, Semperger, Erzsébet; Mrs. Kovalinszky</i>)	63
Observer (<i>Hatos, Gyula; Kovács, Krisztina; Prónay, Beáta; Mrs. Szabó, Katalin dr.</i>)	72
Greetings (<i>editor in chief</i>)	9, 40

TARTALOM

Olvasóinkhoz (<i>főszerkesztő</i>)	1
<i>Gordosné dr. Szabó Anna</i> : Simon Antal (1772-1808)	3
<i>Mesterházi Zsuzsa</i> : Integrált nevelés a nemzetközi és a hazai oktatásszervezésben	10
<i>Farkas Lajos</i> : A szándékos mozgásosság fejlődésének néhány elektrofiziológiai korrelátuma	14
<i>Vékássy László</i> : Kezelési megoldások (II.) – dadogó-esettanulmányok –	27
<i>Schiffer Csilla</i> : Látók között kisiskolásként	41
Tanulmányút, tapasztalatcsere (<i>Madarász Éva</i>)	50
Nemzetközi kapcsolatok (<i>Kókai Nagy István</i>)	54
Fórum (<i>Erhartné dr. Molnár Katalin, Maklár Cecília, Dérczyné Somogyi Vera</i>)	57
Gyógypedagógia-történet (<i>Dr. Farkas Miklós, Pestukáné Semperger Erzsébet, Kovalinszky Pálné</i>)	63
Figyelő (<i>Hatos Gyula, Kovács Krisztina, Prónay Beáta, Szabó Ákosné dr.</i>)	72
Köszöntés (<i>főszerkesztő</i>)	9, 40