

S z a b ó Á k o s n é

SZEGÉNYSÉG

ÉS ISKOLA

Kor- és kórkép a tanulásban
akadályozott népesség
iskoláztatásáról

Szabó Ákosné:
SZEGÉNYYSÉG ÉS ISKOLA
KOR- ÉS KÓRKÉP
A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT
NÉPESSÉG ISKOLÁZTATÁSÁRÓL

SZABÓ ÁKOSNÉ

SZEGÉNYSÉG ÉS ISKOLA

*KOR- ÉS KÓRKÉP
A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT
NÉPESSÉG ISKOLÁZTATÁSÁRÓL*

Második kiadás



TREZOR KIADÓ
Budapest, 1998

Lektorálták:

Könczei György
Szabó László Tamás

© Szabó Ákosné, 1996

ISBN 963 9088 10 2

Kiadja a Trezor Kiadó

1149 Budapest, Egressy köz 6.

Telefon: 363-0276 ♦ Fax: 221-6337

Felelős kiadó: Benczik Vilmos

Műszaki szerkesztő: Szabó Ákos

TARTALOM

AJÁNLÁS	9
ELŐSZÓ	11
A PROBLÉMA	16
Iskolai szelekció és /kontra társadalmi beilleszkedés	16
Kérdések	18
A tanulás feltételei	19
Szegénység a tanulás iskolán belüli feltételeiben	21
Tárgyi feltételek (tanteremellátottság, osztálylétszám, területi- lakóhelyi tényezők, felszereltség)	21
Személyi feltételek	24
Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma és az osztálylétszám	24
A pedagógusok képzettsége	29
A pedagógusok egyéb jellemzői	30
Az általános iskolai pedagógusok véleménye az integrált nevelésről, a megvalósítás helyi lehetőségeiről és az enyhén értelmi fogyatékosok neveléséről-oktatásáról	31
A gyógypedagógusok szakmai közérzete	34
A szegénység és az iskolai szelekció összefüggései	37
Tanulási akadályozottság és társadalmi származás	41
A szociokulturális háttér és a mentális alulteljesítés összefüggései	44
Szegénység a tanulás iskolán kívüli feltételeiben	48

A tanulásban akadályozott gyermekek családi szocializációjának sajátosságai	48
Milyen iskolatípusba jár a gyermek?	49
Milyen a tanulásban akadályozott gyermeket nevelő családok életmódja?	49
Hogyan valósul meg a tanulásban akadályozott gyermek családi szocializációja a családtagok tevékenységeinek és együttműködésének rendszereiben?	63
Milyen a család és az iskola kapcsolata?	82
Szegénység a „köztes létben”	87
Fiziológiai szükségletek	88
A biztonság, a helyzet bejósolhatóságának szüksége	89
A szeretet szüksége	91
A kompetencia szüksége	91
Az önmegvalósítás szüksége	94

GONDOLATOK A TANULÁSBAN AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK TANULÁSÁNAK EREDMÉNYESSÉGÉRŐL 96

A tanulás eredményessége az iskolai beválás szempontjából	96
A tanulás eredményessége a továbbtanulás (a majdani munkaerőpiaci beválás) szempontjából	99
A pályaválasztásról	99
A pályaválasztás után	100
A tanulás eredményessége a „magánéleti” beválás szempontjából	102

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA	104
Az iskolai-intézményi működési feltételekkel kapcsolatban	104
A működések tartalmával és minőségével kapcsolatban	105
A működések eredményességével kapcsolatban	106
Két rendhagyóan gyógypedagógiai alapmű kapcsán: <u>Mill</u> (1859) és <u>Huxley</u> (1932) munkáiról	106
PEDAGÓGIAI ÉS SZOCIÁLIS SZOLGÁLTATÁSOK	111
Egy általánosabb iskola kialakításának lehetőségei	111
A beavatkozások szintjei, lehetőségei, módjai a diákokotthonban	116
UTÓSZÓ	124
IRODALOM	125

AJÁNLÁS

„A 20. század végén talán túl sokat és túl elbizakodottan tudunk már bizonyos racionális cselekvésfajtákból; túlságosan sokat vesszük igénybe a bal agyféltekénket, és túl kevésbé a jobbat. Az egész oktatási rendszerünk, a tudományos szféra privilegizált helyzete, finansziális és politikai súlya azt eredményezi, hogy az új generációknak elsősorban az intellektuális, racionális képességeit műveljük, finomítjuk, fokozzuk – ami persze nem baj –, ám az érzelmi szféránk eközben meglehetősen ősemberi szinten van. Az oktatási rendszerünknek is ez a legnagyobb hibája. A művészetek is válságban vannak, pedig eddig a legfőbb eszközei voltak az érzelmek kiművelésének. Az ember nemcsak értelme folytán ember, hanem érzelmei miatt is. Ha ezen a mai helyzeten nem tudunk sürgősen változtatni, akkor ez egy másik ökológiai katasztrófát, egy humán-ökológiai vagy érzelmi-ökológiai katasztrófát eredményezhet. Ha nem találjuk meg az érzelmeink, az emberi kapcsolataink megfelelő finomításának, kiművelésének és kezelésének megfelelő metódusait, az is katasztrofális lehet. És persze veszedelmes jelenség a – talán kevésbé közismert – szellemi környezetszennyeződés is. Az információ áramlási sebessége nő (komputerizáció), s ez meghaladhatja a pszichikai feldolgozás gyorsaságát. Ez szellemi zűrzavarhoz vezet. A túl sok és gyorsan áramló információ paradox módon dezinformáltságot eredményezhet. Az információözönt ugyanis az értelmünkkel sem igen tudjuk feldolgozni, nemhogy érzelmileg reagálni tudnánk rájuk. Az újdonságot hajszoljuk, mert elmélkedni nincs idő, vagy már nem is tudunk. Ezért, paradox módon, egyszerre érezzük túlzsúfoltnak és üresnek az életünket. Ha a szivárvány színeit túl gyorsan pergetik a szemünk előtt, akkor csak piszkosszürkét látunk.”

*(Fehér Márta)**

* In: Ezredvégi beszélgetés Fehér Mártával. 2000, 1993. január 17.

ELŐSZÓ

Kellemes és kellemetlen emlékek, tépelődések.

1986. szeptember. K. város, enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája. Negyedéves hallgatók összefüggő iskolai tanítási gyakorlata. 3. osztály, matematika óra. Tizenkét kicsit piszkos, kopott gyermek, a fele cigány, ők egy-két évvel nagyobbak tűnnek. Szép arcú, rendezett hajfonatú anyányi cigánylányon akad meg a szemem. Biztosan büntetésből küldték át a szomszéd osztályból. Pereg a gyakorlóóra. Változatos módszerek, mívés eszközök.

A padjából majd' kieső Vilma mindent tud. Ő kapja a legtöbb piros pontot. Óra után sorakoztatja az osztálytársait, elviszi őket kezét mosni, majd reggelizni. Nagyon büszke rá a tanító néni, és nagyon dicséri kiválóan felkészült hallgatónk is.

Vilma két évig alig járt az általános iskolába, megbukott, a következő évben pedig gyengén teljesített, áthelyezték a kisegítőbe.¹ Jól érzi magát. Azért nem kitűnő tanuló, mert akkor úgy tűnne, kiderülne, világossá válna, hogy nem kisegítő iskolába való. Pedig valójában csupán arról van szó, hogy az általános iskola – mármint az igazi általános iskola – kevésbé vagy nem biztosítaná személyiségének harmonikus és differenciált fejlesztését. Így K. városban – de nagy valószínűséggel sok más városban és faluban is – Vilma nevelési-oktatási szükségleteit jelenleg az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája képes jobban kielégíteni. Akár organikusan károsodott Vilma, akár nem.

Az utóbbi évtized kutatásai feltárták, hogy a pedagógusok realitásérzéke nem a fogyatékoság létehez-nemlétehez kötve, hanem az alsófokú oktatási rendszer lehetőségeihez igazodva definiálja az „oda nem illést”. (*Bánfalvy–Bass*, 1986). A tanítók nem tudják (vagy inkább nem veszik figyelembe), hogy a kisegítő iskolába enyhén értelmi fogyatékos (organikusan károsodott) tanulók valók, de igyekeznek megszabadulni a gyenge teljesítményű és egyben alacsony szociális státuszú, alacsony intelligenciájú, rossz magaviseletű és egyéb véletlenszerű vélekedések alapján szelektált gyerme-

¹ A kisegítő iskolákat 1986-tól enyhe fokban értelmi fogyatékosokat nevelő iskolának nevezik. Mivel a legtöbb felhasznált és idézett irodalom a régi elnevezést alkalmazza, tanulmányomban a kisegítő iskola megnevezést is használom.

kektől. A kisegítő iskola pedig nem, vagy nem szívesen válik meg jól teljesítő, húzóerőt biztosító tanítványaitól.

1988. február. O. város. Enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája. Az iskola második éve vesz részt a nyelvi, irodalmi, kommunikációs program „kisegítő iskolai” megvalósításában. A várost elsőként csapta meg a munkanélküliség szele. Ütött-kopott épület, vaskályhák, sápadt arcú szegénygyerekek, átható pisiszag. A tanítónő halkán mesél, mindenki hallgatja. Utána csend. Egy bogárszemű szólal meg először: „Nekem az a véleményem, hogy...” Az osztályból két gyermek apja munkanélküli. A bogárszemű is. Őt testvére van. Szép, kerek, egyszerű bővített mondatokkal fogalmazza meg a véleményét. Most a történetről. Még nyirkos a mackója, mert a mackójában aludt és télen minden éjjel bepisil.

1989. március. Budapest. Enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája. 8. osztály, bemutató óra matematikából. Tíz cigánygyerek, két nem cigány gyermek. A tanárnő szerint két organikusan károsodott gyerek van az osztályban.

Műveleteket végeznek különböző nevezőjű törtekkel. Törzsanyag. Majdnem mindenki prímán tudja.

Karácsonykor kimaradt egy kislány az osztályból. Terhes lett az életársától. Rendszeresen küldi Marika néninek a megoldott házi feladatokat, mert nagyon szereti a matematikát és Marika nénit.

Az 50-es évek lelket, gondolkodást és autonóm cselekvést gúzsba kötő, feszes tantervi utasításait egy lassú liberalizáció követte. A *Kisegítő Iskolák* – ma is érvényben lévő – *Nevelési és Oktatási terve* (1979, 1980, 1982) törzs- és kiegészítő tananyagot és differenciált követelményrendszert írt elő, alternatív oktatási módszereket tett lehetővé. Az új tanterv a kisegítő iskola feladatát az egész személyiség – az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem – harmonikus és differenciált fejlesztésében határozta meg. Tette mindezt úgy, hogy a nevelés feltételrendszerét, a szubkulturák létét, a személyek, a csoportok, az életkörülmények, a települési viszonyok stb. különbségeit, valamint a fejlesztendő népesség kiválasztásának gyakorlatát figyelmen kívül hagyta. Nem alakított ki új szemléletmódot: megmaradt a nevelést az egyénre való tudatos ráhatásként definiáló értelmezésnél. A környezet szervezése, a fejlesztésben érdekelt szülők bevonása sem történt meg. A tananyagot nem idomította célkitűzéseihez: ismeretközpontú maradt, osztályfokokhoz rendelt ismeretanyagot közöl, nem a célok elérésének egy-egy szintjét jelöli meg.

A kisegítő iskolai 8. osztályos természeti ismeretek tantárgy törzsanyagként kívánja elsajátíttatni az ember szaporító szervrendszerének felépítését és működésének lényegét. Kiegészítő anyag, hogy értsék a korszerű családtervezés fontosságát. Az osztályfőnöki órák terve 5. osztálytól 8. osztályig kötött témaként írja elő a barátság-szerelem-szexuális boldog megélését biztosító kognitív tudások átadását. Nem hallottam még olyan iskoláról, ahol a gumióvszer alkalmazását olyan metodikai alapossággal tanították volna, mint a számfogalom kialakítását.

1990. február. C. város, általános iskola és diákotthon (kisegítő és foglalkoztató iskola és diákotthon) 8. csoport, negyedik évfolyamos hallgatók összefüggő tanítási gyakorlata. Csodálatosan jó társaság, nagyon tudnak – mutatja be népét a gyógypedagógus.

Felnőtt gyermekek. Két könyvet használnak az órán. A Gőgös Gúnár Gedeont és az Ablak–Zsiráfot. Azt az olvasmányt veszik, amelyikben a nyuszi nem tud átkelni a vízzel telt árkon és a barátai segítenek rajta. A gyermekek jól olvasnak és megbeszélik a történeteket. Azután szinte mindenkinek sikerül a 27 o betűt maradéktalanul bekarikázni.

Csengetnek. Az egyik fiú a polchoz lép, felkapja a rádiósmagnót, bekapcsolja, és árad a zene: olyan zene, amilyent a gimnazista fiaim hallgattak. Pontosan olyan. A srác bentlakó, imádja a muzsikát, a kazettát üresen kapta az igazgató bácsitól és ő vette rá az zenét. Nem a Nyuszi ül a fűben...-t.

„Cápa Cecil próbaéves oktatót előbb szellemileg visszamaradt gyermekek oktatásával bízták meg. Noha előre figyelmeztették, hogy az efféléktől ne várjon túl sokat, igyekezett nekik lehetőleg minél többet megtanítani. Az év végén Cecil szellemileg visszamaradt gyermekei az előírással olvasási és számtani teszteket jobban oldották meg, mint a »normális« osztályokba járó gyermekek.

Amikor Cecil megkapta a felmondólevelét, közölték vele, hogy gyalázatosan elhanyagolta a gyöngyfüzést, a homokszóró ládák barkácsolását és egyéb olyan foglalkozásokat, amelyeket a szellemileg visszamaradt gyermekek számára a tanterv előír. Továbbá nem használta megfelelően a gyurmát, a csapos deszkákat és a vízfestéket, pedig mindezt költséget nem kímélve vásárolta meg Csudaváros oktatási osztálya.” (*L.J. Peter–R. Hull*, 1989).

Noha a Peter–Hull szerzőpárost minden bizonnyal nem a magyarországi gyógypedagógusképzés és gyógypedagógiai gyakorlat ihlette e kritikus gondolatok megfogalmazására, a deficit-diagnózison fogant, az általános iskolai ismeretközpontúságot levetkezni nem tudó, de különböző ideológiák mentén – olykor előítéletek, de semmiképpen sem megalapozott ismeretek

alapján – redukált „külön-iskolai” tananyagok jutnak eszünkbe. És a más-ságnak mint felpuffasztott és megkövült értéknek a mítosza borzong rajtunk végig. Nézzük meg, mit írnak a Cecil-ség hívei a nyelvi-irodalmi-kommunikációs program kiegészítő iskolai adaptációjának tapasztalatairól:²

„Legáltalánosabb megállapításunk a 4 év alapján, hogy az általános iskolásokra kidolgozott program lényeges szerkezeti változtatás vagy tananyagcsökkentés nélkül jól alkalmazható az enyhe fokban értelmi fogyatékosok iskoláiban is. Tanulóink ugyanazon tevékenységek végzésére képesek, mint általános iskolás társaik. Az adaptáció időbeli eltolódásban, az egyes tevékenységek kisebb lépésekre való tagolásában, az alacsonyabb exteriorizációs szintű feladatok nagyobb számú alkalmazásában, illetve néhány tanári és tanulói kiegészítő eszköz kialakításában jelentkezett.

A pedagógusok önmagukkal kapcsolatban kiemelték azt a másfajta pedagógiai szemléletet, amelyet a program sugall – az optimális fejlesztésre törekvést, a sokoldalúságot, az egyénre szabott differenciálást, a tanulásirányítás hatékonyságát, a szelektálás és minősítés helyett az elfogadást. Fontosnak tartották saját szakmai fejlődésüket a programban.” (*Gaál-Papp*, 1991)

1990. január. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, oligofrénpedagógia tanszék. Harmadik évfolyam, levelező tagozat, nevelésszociológia kollokvium. Túl egy érettségien, túl jó pár év gyógypedagógiai munkaviszonyon, megismételt kognitív alkalmassági vizsgán, túl négy vizsgaidőszakon. Egyféléves tantárgy, olyan oktatóval, aki „látványosan” szenved az időpontra és aktusra orientált felkészüléstől, az aszimmetrikusra deformált emberi kapcsolatoktól és a tantárgy tanításának célját a szociális érzékenység kialakításában-fejlesztésében jelöli meg.

Húsz egynéhány éves, ápolt, csinos, jól öltözött teremts. A hátrányos helyzetről kell beszélnie. A cigányok jutnak eszébe. Nem egy irodalmi élmény, nem egy tanulmány, akár a szemelvénygyűjteményből, saját tapaszt-

² A hagyományos anyanyelvi tanítás gyakran úgy tekinti az iskolába lépő gyerekeket, hogy azok az anyanyelvhasználat olyan fokán állnak, amelyre már eredményesen épülhet az iskola által tanított írás-olvasás. Ezzel nem veszik figyelembe azt, hogy a gyerekek egy része ingerszegény nyelvi és kommunikációs környezetből került az iskolába; valamint azt sem, hogy az írás-olvasás csak része az általános emberi kommunikációnak. A *Zsolnai-féle* tanterv – ezzel szemben – a nyelvi és kommunikációs tényezők és funkciók teljes körének figyelembevételével, azokkal szoros kölcsönhatásban, a gyerekek fejlettségi színvonalát is figyelembe véve sokkal hatékonyabban fejleszt.

talat. Erre vágytam: a konzultációk és az olvasmányok ne csak az értelmet, hanem az érzelmeket is érintsék... Nem akarok hinni a fülemnek. A kolléganő szidja a cigányokat. Közhelyszínvonalon.

Tíz cigánycsalád kapott „Cs” lakást az utóbbi években a faluban. Szoba-konyhásat, az udvaron kúttal. És mégsem tisztálkodnak megfelelően.

Igen, kevés a nyolc konzultációs óra, kevés a kötelező irodalom a cigányság értékrendjének sajátosságairól és az előítéletről. A szoba-konyhában le kéne venni a lábost a kályháról, de akkor nem főne meg a vacsora, és át kéne küldeni a férfiakat a másik helyiségbe, mert a cigánylány nem kacér, mint Carmen, a dohánygyári munkásnő. A szöveggyűjteményből kiderült volna, hogy más az értékrend – abban a tisztaság az első helyen állhat –, és más az életmód, amelyet a lehetőségek, a szubkultúrák, az életkörülmények, a tulajdonviszonyok, a csoportok, a személyek, a hagyományok határoznak meg. Ez a tudás kell ahhoz, hogy kedv, hit és erő ébredjen a pedagógusban a helyzet jobbítására...

A PROBLÉMA

Iskolai szelekció és /kontra társadalmi beilleszkedés

Az iskolatípusok egyszerre társadalmi integrációs és szelekciós funkciót is betöltenek. Integrál a kötelező alapiskola, amikor bizonyos életkorig a különböző társadalmi rétegből származó fiatalokat – a leendő segédmunkásokat és értelmiségieket – ugyanazokban, a későbbi együttéléshez nélkülözhetetlen elemi ismeretekben részesíti. A további iskolatípusok már szelektálnak, mert eltérő társadalmi szerepekre készítene fel.

Minél rendiesebb egy társadalom, annál rövidebb életkorig tart a kötelezően egységes alapiskolázás.

Az 1945 előtti magyar oktatási rendszerben a tanulók már a négy elemi osztály elvégzése után, tehát tízéves életkorukban szétváltak a felsőfokú oktatás felé vezető, és a felsőfokú, sőt középfokú oktatás felé nem vezető utakon.

A világháború után az elvileg egységes nyolc osztályos általános iskolai rendszer keretei között is kialakultak a társadalmivá váló tanulmányi szelekció mechanizmusai. A körvonalazódó „kétágú iskolarendszer” főleg szociálisan differenciált és sok esetben nem tíz- vagy tizenkét éves korban, hanem az iskolába kerülés pillanatában. A jobb és gyengébb iskolák, a tagozatos és nem tagozatos osztályok szövevényes világából a szülői érdekvényesítés gyakorlásához szükséges információk nem jutnak el az elesettebb családokhoz. A szociális szelekciót eltakarja a tanulmányi teljesítményekre hivatkozás. A gyengébben teljesítő gyermekek szüleinek kevés tudomásuk van arról, hogy a szociális háttér különbségei pedagógiai eszközökkel (is) kezelendők.

A kétágúság (sokáig) rejtve maradt, nem kellett, sőt nem is lehetett vele foglalkozni. Nem indulhatott el a gondolkodás abba az irányba, hogy itt egy társadalmivá váló közoktatási problémára kell pedagógiai megoldást találni.

A közoktatási törvény szentesítette iskolarendszer legfőbb jellemzője, hogy négy – elvileg közös – általános iskolai évfolyam elvégzése után egymással párhuzamosan különböző iskolatípusokat működtet azonos korosztályú tanulók számára.³ A tanulók korai szelektálása különböző időtartamú, értékű, társadalmi presztízsű iskolatípusokba szülei társadalmi hovatár-

³ 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Magyar Közlöny 107. szám, 1993. augusztus 3. 5689-5755.

tozása, anyagi helyzete, iskolai végzettsége, lakóhelye, esetleg etnikai hovatartozása mentén történik. A fiatalok így megosztott, szelektált tapasztalatokat kapnak, a kölcsönös figyelem és tolerancia kifejlődésére igen sovány lehetőség kínálkozik. A napjaink szerkezetmódosító lázában égő iskolák a változtatástól eredményeik javulását, presztízsük növekedését és a demográfiai hullámvölgy „megűszását” várják. A folyamat arányai még nem prognosztizálhatók, az viszont már megállapítható, hogy a társadalom legszegényebb, legelesettebb 30-40 százalékanak gyermekei immáron nyíltan terelődnek át egy másodosztályú közoktatási intézményhálózatba. Merthogy a szabad iskolaválasztás jogával a szegény és tájékozatlan szülők nem lettek egy csapásra okos és tudatos stratégiák gyermekeik iskoláztatását illetően.

Az elmúlt évtizedekben mindig hátrányos anyagi feltételek között dolgozó oktatási intézmények az utóbbi három évben különösen nehéz helyzetbe kerültek a költségvetési források szűkülése, reálértékének rohamos csökkenése, az infláció, valamint a működési költségek további elvonása miatt. A rendkívül különböző feltételek nagy aránytalanságokat teremtettek az önkormányzatok teherviselésében. Sok helyütt az elemi működési feltételek hiánya osztály-, illetve intézmény-összevonásra kényszeríti, kényszeríti a fenntartókat, ami az oktató-nevelő munka minőségét rontja. A megüresedett óvoda- és iskolaépületek bevételnövelő árucikké válnak.

Fennáll a veszélye, hogy a népiskolává süllyedő általános iskolában maradók, már magától a tényről, hogy ők „csak” általánosba járnak 10–14 éves korukban, majdan eleve alacsonyabb értékűnek számítanak és ennek megfelelően viselkednek is. A népiskolákban maradó pedagógusok a mainál nehezebb helyzetbe kerülnek, mert tanulóik köre rosszabb értelemben válik szociálisan egyneművé.

A törvénykezési háttérben, szerkezetében és tartalmában megújult-megújuló iskoláztatás egy jelentős tanulóréteg, a szegények helyzetének régóta megoldatlan gondjain nem enyhített.

Az *értelmi teljesítményeknek* van egy *kritikus övezete* (határa), amely az iskoláskorú népességet kétfelé osztja:⁴ az általános iskolában eredményesen teljesítők és az általános iskolai követelményeknek meg nem felelők csoportjaira. A szortírozás alapjául az általános iskola működése szolgál: előre meghatározza a tanulási folyamat ütemét és természetét. A feltételeihez alkalmazkodni nem tudó gyermekeket pedig előre vagy menet közben eltanácsolja, illetve rossz tanuló szerepre ítéli.

⁴ A kritikus határ kijelölése kultúráként és az alkalmazott mérőeszköztől függően bizonyos mértékig eltérő, ezért inkább kritikus övezetnek, mint éles határnak tekinthető.

Tanulmányom célja új ismeretek és összefüggések feltárása az alábbi területeken:

- a nevelési-oktatási folyamat iskolán belüli és iskolán kívüli feltételei
- a szociokulturális háttér és a mentális alulteljesítés kapcsolata
- a tanulásban akadályozott népesség különböző csoportjainak általános és sajátos nevelési szükségletei⁵
- a nevelési szükségletek kielégülésének feltételei, lehetőségei, módjai a különböző típusú általános iskolákban
- a különböző típusú iskolák pedagógiai és szociális szolgáltatásai
- a tanulásban akadályozott népesség eredményesebb fejlesztésének feltételei, lehetőségei

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiban folyó, az iskolai működési feltételekkel gyakran heroikus küzdelmet vívó (gyógy)-pedagógusok oktató-nevelő munkájának pedagógiai szempontú mélyelemzése nem vállalkozom.

Szeretném, ha dolgozatom megérintené az olvasók – szülők és leendő szülők, az iskolaügy iránt érdeklődők és a praxisban dolgozó vagy majdan elhelyezkedő pedagógusok, a munkáltatók és a polgármesterek, az oktatási bizottságokban és a gyermekvédelemben dolgozók – gondolatait és érzelmét.

Kérdések

Az egyes ember *értelmi képessége*, gondolkodása, intelligenciája számos tényezőtől függően (életkor, társadalmi környezet, genetikai adottságok stb.) egyéni eltéréseket mutat.

Az utóbbi évtizedek pedagógiai és pszichológiai vizsgálatai, valamint a tapasztalati tények egybehangzóan megállapítják, hogy *tanulási problémák* akkor is kialakulhatnak, ha egyébként az értelmi fogyatékoság egyik klasszikus kritériuma – az organikus/biológiai károsodás – nem állapítható meg (*Mesterházi, 1994*). A jelzett szaktudományok a kórokok és a tünetek alapján tipologizálnak. A probléma egy másik megközelítési módja az *érintett személy vagy népesség szemszögéből történő kiindulás*. Ilyenkor nem a

⁵ A tanulásban akadályozottak közé soroljuk az idegrendszer biológiai és genetikai okokra visszavezethető alacsonyabb funkcióképességével összefüggő, illetve a kedvezőtlen környezeti hatásokkal magyarázható tartós, átfogó tanulási képességzavart mutató gyermekek körét. (*Mesterházi, 1989*)

megismerés az elsődleges *cél*, hanem a *közvetlen segítség*, amely az egyéni élettörténetben és a szociális környezetben megjelenő individuális problémaegyüttes elemzésén alapul. „Az elfogulatlanul gondolkodó és cselekvő ember nem választani kíván egyik vagy másik megközelítési mód közül, hanem egyensúlyba kívánja a kettőt hozni.” (121)

1. kérdéssor az iskolai-intézményi működési feltételekkel kapcsolatban:

Az enyhén értelmi fogyatékosra minősítés „létjogosultsága” mellett érvelők egyik legalapvetőbb indoka a különiskoláztatás által biztosítható jobb nevelési-oktatási feltételrendszer. Milyen tárgyi és személyi feltételek között történik a különböző iskolatípusokban a gyerekek nevelése-oktatása?

2. kérdéssor a működések tartalmaival és minőségével kapcsolatban: A különböző típusú általános iskolák a szocializációs folyamat objektív feltételeit képező társadalmi struktúra és a szubjektív személyiségfejlődés távoli pontjai között hogyan biztosítják az eltérő nevelési szükségletű gyerekek fejlesztését? Az eredményesebb fejlesztés érdekében újrafogalmazódott-e a család és az intézményes nevelés munkamegosztása? Milyen célracionális interakciós rendszert képviselnek az általános iskolák és az enyhén értelmi fogyatékosok intézményei az iskolában gyengén teljesítő, illetve értelmi fogyatékosnak minősített gyerekek fejlesztésében?

3. kérdéssor a működések eredményességével kapcsolatban: Mennyire mondható hatékonyak a tanulásban akadályozott gyerekek nevelése-oktatása későbbi munkaerő-piaci és magánéleti boldogulásuk szempontjából?

A tanulás feltételei

Iskolarendszerünk 1898 óta a mentálisan alulteljesítő és a kritikus határ közelében lévő tanköteles korú gyermeknépesség legnagyobb részét külön iskolákba szelektálja.

A fogyatékosok külön iskoláztatása a század elején progresszívnek minősíthető – elsősorban közoktatás-politikai ihletettségű – folyamatként indult. Ez az elkülönített iskoláztatás azonban megeremtetten és intézményesítette az iskoláskorú fogyatékosok társadalmi szegregációját. A fejlődés velejárójaként az általános iskoláztatás színvonala és követelményrendszere egyre emelkedett, az érintett populáció köre ezért és több más pozitív és negatív

előjelű tényező hatására egyre szélesedett. S a szegregáció – látszólag a fejlődés optimumaként – az érintett népesség teljes körére kiterjedt.

A hatvanas években a fogyatékosok rehabilitációját célként megfogalmazó törekvések előtérbe kerülésekor egyre jobban kiéleződött korunk gyógypedagógiájának nagy problémája: az elkülönített iskoláztatás és a fogyatékosok társadalmi integrációja közötti ellentmondás.

Az *elkülönített gyógypedagógiai nevelés* – elvileg – lehetővé teszi a fogyatékosok tulajdonságaihoz megfelelően illeszkedő pedagógiai hatásrendszer alkalmazását, viszont újratermeli a diszkriminációt és elzárja őket az ép gyermekek kortársközösségeitől. A szociokulturálisan hátrányos környezetből jött, érzelmileg sérült állami gondozottak és a családjukban felnövekvő, de az iskolai elvárásoknak nem megfelelően preformáló szubkultúrákban élő fiatalok esetében pedig fokozza a gyermekkori és felnőttkori szocializációs zavarok jelentkezését is.

Ezért hazánkban is erősödik az a világszerte képviselt törekvés, hogy a fogyatékosok, illetve a fogyatékosnak minősítettek ne elkülönített iskolákban, hanem ép kortársaik között kapják meg az egyéni fejlődési szükségleteikhez illeszkedő (sajátos) pedagógiai szolgáltatásokat. Az *integrált nevelés* és annak egy továbbfejlesztett formája, a *befogadó (inkluzív) iskola* azonban csak akkor valósítható meg, ha ezek a szolgáltatások a többségi iskolában *valóban* létrejönnek, tehát tárgyi és személyi – képzettségi – feltételei biztosítottak.

Magyarországon az 1992/93-as tanévben a fogyatékosnak minősített általános iskolai korosztály 83,4%-a enyhén, 10,4%-a középsúlyosan értelmi fogyatékos, 5,2%-a testi, érzékszervi, 2%-a halmozottan fogyatékos gyermek volt.⁶ A 29 602 enyhén értelmi fogyatékos tanuló 37,7%-a, 11 149 gyermek a „normál” általános iskolák elsősorban értelmi fogyatékos gyermekek oktatását-nevelését ellátó fogyatékos osztályaiban, tagozatain tanul. Az enyhén értelmi fogyatékos tanulók 68,3%-a, 18 453 fő a túlnyomórészt enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nevelését-oktatását ellátó általános iskolákba járt.

Az *általános iskolák oktatási feltételei* (pl. az egy osztályra jutó tanulólétszám) *befolyásolják az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláiba irányuló áthelyezési javaslatok számát. Ugyanilyen szerepet játszik a kisegítő iskolák területi elhelyezkedése, elérhetősége is.* (*Bánfalvy*, 1990). A tanulás iskolán belüli feltételeinek vizsgálatakor tehát mindkét iskolatípust elemeznünk kell.

⁶ A statisztikai adatok a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Statisztikai Tájékoztató Alapfokú oktatás 1992/93. kötetből származnak.

Szegénység a tanulás iskolán belüli feltételeiben

A szocialista társadalmak teoretikusai annak idején azt hirdették, hogy az új társadalmi formációban automatikusan megszűnik a szegénység, az állam által biztosított ingyenes iskoláztatás pedig mindenki számára azonos esélyeket biztosít a tanuláshoz.

Az 1945-ös általános iskolai törvény igen komoly háborús veszteségek után, rövidebb idő alatt nagyobb változást akart elérni, mint a nyolcosztályos népiskoláról szóló 1940-es törvény. Hiába szűntek meg azonban a népiskolák, a polgári iskolák és a háború előtti gimnáziumok, „az új forma mögött továbbra is megmaradt az azonos korú gyermekek különböző színvonalú, más-más életesélyt adó iskolákba való besorolódása”. (*Andor*, 1980, 1981, 34)

Az 1945 után következő harmincöt esztendő magyar közoktatását *Andor* az általános mennyiségi növekedés és a folyamatos színvonalcsökkenés együttes jelenlétével jellemzi. A minőségromlás legfőbb oka az volt, hogy a feltételek megteremtése elmaradt a mennyiségi növekedéstől.

Tárgyi feltételek (tanterem-ellátottság, osztálylétszám, területi-lakóhelyi tényezők, felszereltség)

„A KNEB 1979-es vizsgálata szerint a *szükségterem*ek aránya 10% volt, az általános iskolák építése a tervek szerint sem teljesült. Továbbra sem a kellő számú tanterem lesz a megoldás, hanem a toldozgatás-foldozgatás: a körzethatárok módosítása, ami sok-sok utazást jelent majd, a helyiségek jobb kihasználása, ami a gyakorlat nyelvére lefordítva nem jelent mást, mint a két és újabban három műszakos oktatás kiterjesztését.” (*Andor*, 1980, 1981, 37)

A jelzett vizsgálat után 10 évvel az összes osztályterem 8,4%-a volt szükségterem, az 1992/93-as tanévben 6,4%-a. Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláinál nem ismertet ilyen adatot a tájékoztató. Az 1977/78-as tanév 33307 osztályterme 10 év alatt 45409-re gyarapodott, az 1992/93-as tanévre pedig 47121 tanterem várta az általános iskolásokat. Az utóbbi öt esztendő (1988–1992) növekedése 9324 osztályterem. Új iskola építése eredményezte a gyarapodás 14,2, iskola bővítése 17,6, műszaki átalakítás 15,9, más épület igénybevétele 22,4, egyéb iskolai helyiség igénybevétele pedig 29,9%-át. A növekedés közel felénél – a műszaki átalakítással és az egyéb iskolai helyiség igénybevételeivel nyert gazdagodásra gondolok – csak

egy tartalmi vizsgálódás adhatna megnyugtató megerősítést arra, hogy az iskola nevelési feladatainak teljesítését is kedvezően befolyásolta-e a változás.

Az egy tanulóra jutó osztálytermi területéről nem szól a statisztikai tájékoztató, az *átlagos osztálylétszámról* viszont igen. Az osztály-, csoportlétszámhatárokról – elsőként a közoktatási törvénykezés során – az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról rendelkezik. „Az általános iskola 1–3. évfolyamán 20, 4–6. évfolyamán 22, 7–10. évfolyamán 26 főben jelöli meg az átlagléttszámot. A beszéd- és az enyhe értelmi fogyatékos, a beilleszkedési zavarokkal, tanulási nehézséggel küzdő gyermeket, tanulót az óvodai csoport, iskolai osztály átlagléttszámának számításánál kettő... tanulóként kell számításba venni.” (5729)

Andor (1980, 1981) megállapítja, hogy „kritikusabb szellemű pedagógusok szerint húszas osztálylétszám fölött nem képzelhető el az a fajta személyhez szóló, csoportmunkával dolgozó, gondolkodáshoz időt hagyó pedagógia, amely az önálló, aktív, alkotó személyiség létrehozásának és a képességek felszínre hozásának didaktikai feltétele”. Az osztálylétszám-normát 20 főben számolva az összes általános iskolásnak körülbelül háromnegyed részét találta olyan körülmények között, „amelyben nem lehet realizálni az iskolarendszerrel szemben támasztott szocialista követelményeket.” (39)

1992/93-ban az átlagos tanulólétszám osztályonként az általános iskolákban 21,6 fő volt: az 1–3. évfolyamokban 21 fő, a 7. és 8. évfolyamban 23 fő. A nagy létszámú – 30 fő feletti – osztályok aránya az összes osztály 4,8%-a volt, 1. osztályban 2,3%, 8. osztályban 8,5%. 26–30 fős az összes osztály 21,1%-a, tehát az osztályok 25,9%-a a törvényben optimalizált létszámnál népesebb. A vidéki városok összes osztályának 34,1%-a, a községének 13,9%-a 25-nél nagyobb tanulólétszámú.

Húsz főnél kisebb tanulólétszámmal működik az általános iskolai osztályok 38,4%-a. Ezek 65,2%-a községekben található. Noha az 1993-as közoktatási törvény az ezer, az ötszáz lakosnál kisebb települések, az építési szabályokban rögzített alapterületnél kisebb helyiségek, az átlagosnál lényegesen kevesebb gyermekszületés és ezen esetek kombinációi esetén az osztály átlagléttszáma terén komoly engedményeket tesz, megítélésem szerint nem csökkent a veszélye annak, hogy az *elnéptelenedő kistelepüléseken* további iskolákat szüntessenek meg. Tehát a beiskolázási körzetek tovább nőhetnek, ami együtt jár az iskolába vezető utak hosszabbodásával.

Az *általános iskolák tárgyi, működési feltételeiről* kevés vizsgálati eredmény áll rendelkezésünkre. A hetvenes évek közepén Ladányi és Csánádi (1983) tettek kísérletet arra, hogy egy terület *általános iskolai rendszerének strukturális összefüggéseit* elemezzék. Az egyes iskolák *társadalmi*

összetételét döntően befolyásoló területi-lakóhelyi tényezők feltárása során kiderült, hogy az általános iskolák e kétféle típusú egyenlőtlenség mentén kialakult hierarchiája egybeesik, sőt erőteljesebb különbségeket mutatnak, mint a lakóhelyi körzetekről rendelkezésre álló adatok különbségei. A „kerület legalacsonyabb státuszú, gyakran előítéletekkel is körülzárt területein működő, a vizsgálati mintába bekerült két iskola épületének állapotát is lényegesen rosszabbnak találtuk a többi iskoláénál”. (33)

Haraszi (1986) a Zala megyei általános iskolák fizikai állapotát vizsgálva megállapította, hogy a megye iskolaépületei régiek, kommunális ellátottságuk hiányos. Az iskolák kiegészítő helyiségekkel való ellátottsága terén – elsősorban a járási iskolában – a szűkös pénzügyi helyzetben nem várható javulás. Az iskolaépületek fizikai állapota területi egyenlőtlenségeket mutat: a városokban jobb, mint a járásokban. Ugyanezt a területi különbséget képezi le az iskolák *oktatási segédesszközökkel való ellátottsága* is. Zala megyében 47 összevont tanulócsoporthoz működött a vizsgálat idején, ezek közül 4 városi iskolában, 43 pedig a járásokban, *növelve a kisebb települések oktatási-nevelési hátrányait*.

Forray és Kozma (1991) a kistelepülések művelődési alapellátását vizsgálva megállapítják, hogy 1980-ban 706 olyan település volt az országban, ahol semmilyen közoktatási intézmény nem működött. „A településeknek ez a csoportja, az ott élő lakosság egyszerűen kívül rekedt a társadalmon!” (19). 135 kistelepülésen az óvoda volt az egyetlen oktatási intézmény, 252 településen csak alsó tagozatú általános iskola volt, 74 településen pedig „csak” az óvoda hiányzott. A sok száz óvoda nélküli aprófalú óvodás korú gyermekei tehát vagy lemaradnak az óvoda szocializáló és szociális tevékenységeiről és szolgáltatásairól, vagy nagy áldozatok árán tudják csak megközelíteni azokat.

A központi iskolák szerkezetének megváltozása – nyolcosztályos vagy hatosztályos gimnáziummá szerveződése – az évtizedeken át diszkriminált több mint 1000 falu lakosságát újabb hátránnyal sújtaná.

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolái tanulóinak csak 66,2%-a tanul *önálló osztályokban*. 33,8%-a több évfolyam tanulóiból szervezett *összevont, illetve többszörösén összevont osztályokba* jár. (A „normál” általános iskolák tanulóinak 1,3%-a tanul összevont osztályokban.) Az összevont osztályokba járó gyermekek *tanulási akadályozottsága* növekszik, hiszen a közvetlen és közvetett órák legszakszerűbb megkomponálása sem biztosíthatja a tanulók egyéni fejlesztési szükségletének optimális kielégítését.

Haraszi (1986) a kisegítő iskolák épületeinek fizikai állapotát és eszközökkel való ellátottságát az általános iskoláknénál jobbnak találta. Zala megyében – az ország sok más megyéjétől eltérően – nem működtek önálló kisegítő iskolai osztályok.

Mikeczné (1993 a) a lakóhelye szerinti tagozatra vagy önálló tanuló-csoportba járó diákok (38%) sorsáért aggódik. „Sok önálló tanulócsoporthoz méltatlan pedagógiai körülmények között működik. (Pl. képesítetlen pedagógus felügyelete mellett, többszörös összevonásban, speciális szemléltető- és taneszközök nélkül folyik a tanítás.) Tehát feltételezhetően jó szándékkal vállalják fel a kistelepülési önkormányzatok a fogyatékos gyermekek felnevelését, de nem rendelkeznek kellő szakmai ismeretekkel a feladat megoldásához. A felemelt állami támogatás pedig nem a fogyatékos gyermekek oktatásának többletköltségeit fedezi.” (23)

Magyarországon az 1981-82. évi rétegződés-felvétel adatai szerint a *szakmunkásoknak és még inkább a szakképzetlen munkásoknak igen nagy része él alsófokú központokban és „egyéb” községekben, valamint a budapesti agglomerációban.* (Andorka, 1989) Az alsófokú központok éppen csak annyi fejlesztéshez tudnak hozzájutni, hogy ne növekedjen a hátrány köztük és a középfokú központok közt. A központi funkcióra ki nem jelölt „egyéb” községek legnagyobb része erősen lemaradt a többi településkategória mögött. A budapesti agglomeráció községeinek egy részére a főváros közelségének jótékony hatásai mellett – a népességszám gyors növekedése folytán – igen alacsony ellátási szint jellemző. Ezért *ezeknek a településeknek az átlagostól elmaradó életkörülményei egyet jelentenek a munkásság ezen rétegeinek hátrányaival.* Az alsófokú központok és egyéb községek lakóinak több mint a fele az általános iskolától 10 percnél messzebb lakik, és magasan az ő háztartásukban találjuk a *legkevesebb személygépkocsi-tulajdonost.* (180–183)

Személyi feltételek

Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma és az osztálylétszám

Andor (1980, 81; 42) az *egy tanerőre jutó tanulók átlagos számának* meghatározásakor – a minisztériumi hivatalos statisztikától eltérő – egy, a napközi, a tanulószoba és az egész napos osztályok beszámításával képzett *korrigált adattal* dolgozik. Hiszen az iskolák jelzett szolgáltatásainak köre és volumene a tanulólétszám abszolút értékén túli munkamennyiséget jelent.

1978-ban a hivatalos és a korrigált adat közti eltérés 0,5 fő volt, ekkor ezek a szolgáltatások még nem voltak számottevőek. 1977-ben 6,1 fő a különbség. A korrigált adat tükrözi a demográfiai változásokat is: az 1973-74-es demográfiai mélypontig csökkent a különbség, majd a helyzet romlani kezdett. A hivatalos adatok folyamatos, egyenletes javulást mutattak. Az 1985/86-os tanévben saját számításaim szerint a minisztériumi hivatalos adat és az Andor-féle korrigált adat közti különbség 6,8 volt, az 1992/93-as tanévben 5,3. Tehát az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma 11,7 fő, ami a korrigált mutatóval 17,0 főt jelent. Fenntartók szerinti bontásban a központi költségvetési szervek által fenntartott iskolák egy pedagógusra jutó tanulólétszáma 10,3 fő, az egyházi, felekezeti iskolákban 12,5 fő, az alapítványi, illetve magánszemély által fenntartott iskolákban 8,4 fő volt. (Korrigált adatot nem tudunk számítani.)

Andor (1980, 81) az egy tanerőre jutó átlagos tanulólétszámnál a kisebb fejlődést mutató *átlagos osztálylétszámot* tartja a szellemi és pedagógiai befektetés jobb mérőszámának, hiszen a pedagóguslétszám növekedésével még nem változik a pedagógiai alaphelyzet: egy tanórára egy pedagógus megy be. Az átlagos osztálylétszám az 1992/93-as tanévben 21,6 volt, 0,7-del kevesebb az előző tanévinél. Az 1. táblázat mutatja, hogy az általános iskolai osztályok hogyan oszlanak meg az oktatási törvényben meghatározott maximum és átlag osztálylétszámok alapján. Az első osztályok 21,1%-a a törvényben jelzett maximumnál több gyermeket számlál. Hasonlóan magas a második és a harmadik évfolyamon is a maximumnál népesebb osztályok aránya. A felsőbb osztályokban kedvezőbb a helyzet.

A törvényben meghatározott átlagos osztálylétszámhoz viszonyítva 57,0; 53,5; illetve 56,0% az 1., 2., illetve a 3. „létszámtúllépő” osztályok aránya. A felsőbb osztályok felé haladva ez az arány is erőteljesen javul.

Az oktatási törvényben előírt maximális osztálylétszámok az integráció szempontjából (is) igen magasak, szinte lehetetlenné teszik az órán történő (egyéni) differenciálást. Tehát az első, második és harmadik osztályfokon van az egyéni differenciálásra a legkisebb lehetőség.

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek iskoláira nem tudjuk ezeket a számításokat külön elvégezni, mert a Művelődési és Köznevelési Minisztérium statisztikai tájékoztatója az enyhe és a középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók adatait számos szempontból csak összevontan közli. Az enyhe és a középsúlyosan értelmi fogyatékos iskolás korú népesség mutatóit az általános iskolában működő fogyatékos osztályokra és a csak értelmi fogyatékos gyermekek nevelését-oktatását ellátó általános iskolákra külön is kiszámítottuk.

1. táblázat

Az általános iskolai osztálylétszámok hozzávetőleges összehasonlítása
a közoktatási törvényben meghatározottakkal
1992/93. tanév

Év- folya- mok	A törvényben előírt létszámok/fő		Önálló osztályok	Létszámuk/fő						A törvényben előírt osztálylétszámokhoz viszonyítva (%)	
	maximum	átlag		-20	21-25	26-30	31-35	36-		maximum	átlag
1.	25	20	6042	2618	2148	1138	131	7		21,1	57,0
2.	25	20	5747	2673	2083	901	87	3		17,2	53,5
3.	25	20	5604	2468	1983	997	151	5		20,6	56,0
4.	27	22	5656	2335	1967	1128	205	21		14,0	71,3
5.	27	22	5851	2144	2103	1281	290	33		16,5	75,4
6.	27	22	5846	2045	2178	1278	323	22		16,8	46,4
7.	33	26	6266	1988	2181	1629	414	54		4,2	33,5
8.	33	26	6295	1885	2222	1655	474	59		4,7	34,7

2. táblázat
1992/93. tanév eleji helyzet

Megnevezés	Enyhe ill. középsúlyos ért. fogy. tanulók nevelését és oktatását ellátó		Összesen
	általános		
	iskolai osztályok	iskolák és diákotthonos iskolák	
1. Az intézmények fő adatai:			
Pedagógusok	1235	4218	5453
Tanulólétszám	11261 /1/	20807 /2/ /3/	32068
Összes napközis	4222	10704	14962
Iskolaotthonos osztályba járó	159	1466	1625
Tanulószobás	271	1023	1294
Ált. isk. osztályok	1037	1869	2906
2. Az egy tanerőre jutó tanulók átlagos száma különböző módokon számolva:			
1 pedagógusra jutó tanulók átlagos létszáma	9,1	4,9	5,9
A napközi, az iskolaotthon és a tanulószoba beszámításával képzett korrigált mutató	12,9	8,1	9,2
A diákotthoni tanulók után képzett tovább korrigált adat	–	9,8	10,5
Átlagos osztálylétszám	10,9	11,1	11,0

/1/ Ebből 11 136 gyermek enyhén értelmi fogyatékosok, 125 fő középsúlyos értelmi fogyatékosok általános iskoláiba jár.

/2/ Ebből 17 743 gyermek enyhén értelmi fogyatékosok, 3064 fő középsúlyos értelmi fogyatékosok általános iskoláiba és diákotthonos iskoláiba jár.

/3/ Ebből diákotthonban él 7315 fő.

A 2. táblázatban a tanulólétszám nem tartalmazza a társuló fogyatékosoknak megfelelő iskolatípusban tanuló enyhe ill. középsúlyos gyermekeket, a statisztikai tájékoztatóból viszont nem derül ki, hogy a pedagóguslétszám hasonló megoszlásban hogyan alakul. Tehát valamennyivel kevesebb pedagógussal kellene számolnunk.

Mivel a diákotthoni tanulók száma ismert, az általam képzett *egy pedagógusra jutó tanulók átlagos létszáma „továbbkorrigált”* adat ezt a munkatöbbletet is meg kívánja jeleníteni. Az átlagos osztálylétszámok az értelmi fogyatékosok iskoláiban is realisabban jellemzik a fejlesztő munka feltételeit. A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény előírja, hogy az enyhe értelmi fogyatékos tanulót az iskolai osztály átlagléttségének számításánál kettő, a középsúlyos értelmi fogyatékos gyermeket három tanulóként kell számításba venni, illetve egyéb átlagléttség-csökkentő feltételeket is meghatároz (kistélepülések, építéssügyi jellemzők, demográfiai tényezők). Az iskolai osztály átlagléttségét a jelzett népesség esetében minimum négy gyermekben határozza meg. Az iskolai praxis már a törvény életbelépése előtt az abban rögzített létszámok felé igyekezett. A kétféle iskolatípus (enyhe ill. középsúlyos értelmi fogyatékosok általános iskolája) kényszerű egybeszámolása következtében az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláira a kiszámított átlagnál kissé kedvezőtlenebb jellemzők érvényesek az általános iskolák mellett működő „fogyatékos” osztályokban, számottevően rosszabbak a feltételek a csak enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nevelését-oktatását ellátó általános iskolákban.

Az adatokból egyértelműen kiderül, hogy az értelmi fogyatékos iskolások 35%-a az általános iskolák „fogyatékos” osztályaiban, tagozatain az egy pedagógusra jutó gyermeklétszám szempontjából kedvezőtlenebb helyzetben van, mint a csak értelmi fogyatékosok általános iskoláiban tanulók.

Az egy pedagógusra jutó tanulólétszám minőségi szempontú értelmezését – többek között – erőteljesen befolyásolják a gyermekek elsődleges (családi) és másodlagos (iskolai, társadalmi) szocializációs feltételeit egyaránt tükröző *veszélyeztetettség arányok*.

A Művelődési és Közoktatási Minisztérium Statisztikai Tájékoztatója (1992/93) szerint az általános iskolai tanulók 6%-a, 62 335 gyermek veszélyeztetett. A „normál” általános iskolákban működő „fogyatékos” osztályokban 4123 tanulót, az oda járó gyermekek 36,6%-át, az enyhén, illetve középsúlyosan értelmi fogyatékosok általános iskoláiban és diákotthonos iskoláiban 6087 gyermeket, a tanulók 29,2%-át minősítették veszélyeztetettnek. Aczél és Darvas (1986) adataival összevetve közel tíz év alatt a veszélyeztetett általános iskolások és a veszélyeztetett értelmi fogyatékosnak minősített általános iskolások aránya dupláról hatszorosra emelkedett. Az enyhén ér-

telmi fogyatékosok osztályaiban és speciális intézményeiben feltételezhetően jóval magasabb a veszélyeztetett gyermekek aránya, mint a közép súlyos értelmi fogyatékosokéban.

Cseres (1993) a Művelődési és Köznevelési Minisztérium adatainál jóval több, 243 000 „hivatalosan rögzített” veszélyeztetett gyermekről számol be. A gyermekek 106 ezer családban élnek. A nyilvántartás 163 000 gyermeknél anyagi okokra hivatkozik. „Legalább 600 000 azon 0–18 évesek száma, akik létminimum alatti összegből gazdálkodó családokban élnek”. (3)

A mai magyarországi családok létminimum alatti jövedelemből élő 40%-a – ezekben a családokban él a 0–18 éves korosztály 60%-a – sorsáért nemcsak kedvezőtlen munkaerő-piaci státusza miatt aggódik Blumenfeldné (1993), hanem a nevelést erőteljesen befolyásoló családi kedélyállapotot, hangulatot is félti.

A veszélyeztetett kiskorúak száma és a nyilvántartásba vétel okai a többszintű segítő beavatkozás elodázhatatlan társadalmi szükségletét jelzik.

3. táblázat

Nyilvántartásba vétel oka	1970	1980	1987	1990	1991
környezeti	18249	31953	47320	45490	47490
magatartási	8229	10554	21745	22893	24503
anyagi	14486	12580	29924	103540	167657
egészségi	2102	1842	1931	2832	3249
Összesen:	43066	56929	100920	174755	242899

(Blumenfeldné, 1993)

A pedagógusok képzettsége

A többségi általános iskolákban és az értelmi fogyatékos gyermekek nevelését-oktatását ellátó általános iskolákban pedagógus beosztásban dolgozók képzettségi mutatóit is célszerűnek látom párhuzamosan elemezni. Az általános iskolában pedagógus-beosztásban dolgozók – amennyiben a középiskolai tanári, az általános iskolai tanári, a szakkollégiumi végzettségű tanító és a tanító végzettségűeket tekintem szakképzetteknek – 78,6%-a *szakképzett*. Az értelmi fogyatékosokat nevelő-oktató pedagógusoknál – amennyiben

szakképzettségnek a gyógypedagógiai tanári és a gyógypedagógiai szaktanítói képesítést tekintem – ez az arány az általános iskolákban működő „fogyatékos” osztályokban 46,3%, az enyhe illetve közép súlyos értelmi fogyatékosok nevelését és oktatását ellátó iskolákban és diákotthonos iskolákban 81,4%. Tehát az áthelyezések egyik leggyakoribb indokát jelentő „szaktudáshoz” a különiskoláztatásba kerülő gyermekek egy része nem, vagy statisztikailag bizonyíthatóan nem jut hozzá. Ha a tanítókat is szakképzettnek veszem, az arányok javulnak, 88,4%-ra, illetve 91,4%-ra. Az általános iskolában pedagógus munkakörben foglalkoztatottak 1,6%-a *szakképzetlen*. Kiseb-bik felük felsőfokú végzettségű, és elsősorban „egyéb” beosztásban, nagyobb-bik felük középfokú végzettségű, elsősorban egyéb beosztásban és napköziben dolgozik. A képesítés nélküli pedagógusok 34,5%-a dolgozik napköziben. A pedagógus munkakör *helyettesítésére szerződéssel alkalmazottak* 1,2%-a szakképesítés nélküli. Az általános iskolai „fogyatékos” osztályokban pedagógus munkakörben dolgozók 3,9%-a, az értelmi fogyatékos gyermekek intézményeiben pedagógus munkakörben dolgozók 3,4%-a képesítés nélküli. Ha – kiterjesztve, vagyis helyére téve az iskolai szocializáció jelentéstartományát – a gyermekfelügyelői munkát is pedagógus munkakörnek számítom, 2,2%-kal, immár 5,7%-ra emelkedik a „szakképzetlen pedagógusok” aránya az általános iskolai osztályokban, 11,1%-kal, tehát 14,5%-ra nő az értelmi fogyatékosok nevelését-oktatását ellátó iskolákban és diákotthonos iskolákban. A pedagógus munkaköri helyettesítésére szerződéssel alkalmazottak 3,1%-a képesítés nélküli az általános iskolákban működő „fogyatékos” osztályokban, 1,6%-a pedig az értelmi fogyatékos gyermekek intézményeiben.

A pedagógusok egyéb jellemzői

Az általános iskolában 1,4% a *nyugdíj jogosult* pedagógus beosztásban dolgozók aránya. Az állítólag nagyobb „idegi igénybevételt” jelentő értelmi fogyatékos intézményekben ez a korosztály erőteljesebben reprezentált. Az általános iskolák „fogyatékos” osztályaiban 3,2%, az értelmi fogyatékosok intézményeiben 2,5%. Az általános iskolában a nyugdíj jogosult pedagógusok főleg igazgatóhelyettesi és napközis beosztásban dolgoznak, az értelmi fogyatékosok intézményeiről nincs ilyen adatunk. A pedagógusi beosztásban lévők 1,2%-a nyugdíjas, ők főleg „egyéb” beosztásban és napközisként dolgoznak. Az értelmi fogyatékosok általános iskolai osztályaiban arányuk az összes pedagógus munkakörben dolgozó 2,9%-a, az értelmi fogyatékosok általános iskoláiban és diákotthonos általános iskoláiban 2,1%. A pedagógus pálya közismert szociológiai jellemzője, az elnöiesedés minden vizsgált isko-

latípusban tapasztalható: az általános iskolai pedagógusok 83,6%-a, az értelmi fogyatékosok nevelésében-oktatásában munkálkodók 79,9 illetve 84,7%-a nő.

A szakember-ellátottság területi-települési egyenetlenségeire hívja fel a figyelmünket Sum (1994). Noha a kelet-magyarországi Regionális Oktatási Központtal összefogva a 86 Szabolcs-Szatmár-Bereg és Hajdú-Bihar megyei enyhén értelmi fogyatékosokat tanító-nevelő intézményből csak 60 adatait tudták feldolgozni, a minisztériumi statisztikai tájékoztatóból kiszámíthatatlan helyzetképet vázolnak fel a „kisegítő” iskolás népesség romló fejlesztési feltételeiről. (A minisztériumi tájékoztatóból csak arra következtethetünk, hogy Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében a „normál” általános iskolák enyhén értelmi fogyatékos gyermekeket nevelő-oktató osztályaiban 29,4%-os, Hajdú-Bihar megyében 45,3%-os a gyógypedagógiai szakképesítéssel rendelkezők aránya, tehát mindkét megye jóval az országos átlag – 63,8%-os ellátottság – alatt van.)

Az általános iskolai pedagógusok véleménye az integrált nevelésről, a megvalósítás helyi lehetőségeiről és az enyhén értelmi fogyatékosok neveléséről-oktatásáról

A hazánkban viszonylag új keletű nevelési-oktatási mód szakmai-társadalmi megítéléséről nincsenek még átfogó kutatási eredményeink. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola oligofrén-pedagógiai tanszéke főiskolai hallgatók bevonásával igyekszik információkhoz jutni. A jelzett kérdést *Králik* (1994) – a volt D.-i járás 17 általános iskolai igazgatójával készített – interjúi alapján elemezzük.

A vizsgált iskolák tanulólétszámuk, földrajzi környezetük és felépítésük szempontjából különbözőek: általános iskolák, általános iskolák és mellettük működő speciális osztályok, valamint általános iskolák speciális tagozattal. Az oktatási intézmények többsége *törekszik az alacsony osztály-, illetve tanulócsoport-létszámok elérésére*, hiszen ez nemcsak az integráció, hanem a hatékonyabb, korszerűbb nevelés-oktatás feltétele is.

„Magyarországon az általános iskolák alultervezettek. (...) Addig, amíg a kívülállók meg egyes dilettáns önkormányzatok felkapják a fejüket, hogy már megint csoportbontás, addig az egyéni nevelés nem megoldható! Tudjuk, hogy például egy harmincas osztálylétszámnál a gyermekekkel harmincféleképpen kellene foglalkozni.

Ma beletanítunk egy harmincas osztálylétszámba, valakit majd csak elér! Aztán, ha nem ér el, akkor pech.”

(7. interjú)

Minden intézményben nehezíti a tanítási órákra történő differenciálást, az egyéni bánásmód alkalmazását a magas osztálylétszám. Ezért az iskolák névcsoporthoz tartozó oktatással, alternatív tantervekkel, korrekciós első osztályok indításával, fakultációkkal, tanórán kívüli szakkörökkel, korrepetálással próbálnak *jobb differenciálási feltételeket* teremteni. Az interjúkból kiderül, hogy az igazgatók maguk is tisztában vannak azzal, hogy iskolájukban nincs igazán hatékony differenciálás. Így a gyenge teljesítményű gyermekek fejlesztésének komoly tárgyi, személyi, pénzügyi akadályai vannak. A pedagógusképzésben sem jelenik meg kellő súllyal a lemaradókkal való foglalkozásra történő felkészítés. A jelenlegi tanterv „túlzsúfolt”, felépítése nem mindig logikus, nem veszi figyelembe a gyermekek egyéni jellemzőit, fejlettségét – fogalmazzák meg szinte egyöntetűen véleményüket az igazgatók. Az iskola teljesítmény-, nem pedig gyermekközpontú. Sok helyen az oktatás teljesen háttérbe szorítja a nevelést.

A volt D.-i járás iskoláinak közel felében tanul enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermek is. Majdnem egyharmaduk *szegregált formában*, jó kétharmaduk „*spontán*” *integrációban*.⁷

Csak egy iskola működik teljesen szegregált módon, melyben 55 gyermek tanul.

„Nálunk egy épületben működött az általános iskola és az EÁI tagozat, de külön kellett szedni, mert nagyon sok volt a probléma. Az EÁI tagozatra szinte csak cigány túlkoros gyermek járt. Ők mindig szembesültek másaikkal, ez agresszívvá, kötekedővé tette őket. Mióta külön épületben vannak, azóta sokkal nyugodtabbak.”

(13. interjú)

Arra a kérdésre, hogy „Tudja-e, mi az az integrált nevelés?”, heten nemmel, tíz igazgató igennel válaszolt. Az *igen* választ adók közül hárman szinte semmit sem tudtak az integrációról, öten rosszul tájékozottak voltak,

⁷ A spontán integráció (hideg vagy csendes integráció) nélkülözi az integráció lényegét, a speciális igények figyelembevételét, a gyermek haladásának figyelemmel kísérését – jellemzi az Altern füzetek 5. kötete előszavában *Csányi Y.* (1993) az integráció hazánkban legelterjedtebb változatát.

ketten másról beszéltek. Egyik válaszadó sem rendelkezett elégséges tudással az integrált nevelésről.

A beszélgetésekben két intézmény vezetője jelezte, hogy jó véleményrel van az integrált oktatásról, közülük négyen *a feltételek megteremtésének szükségességét* hangsúlyozták. Öt intézményvezető különböző kitételekkel tartotta jó megoldásnak az integrációt (ha nem értelmi sérült a gyermek, ha a személyisége alkalmas, ha nem tömeges). Két – önmagát nem elég tájékozottnak minősítő – igazgató nem rendelkezett kialakult állásponttal ez ügyben. Ketten nem tartották jónak az integrált nevelési formát. Egy iskola vezetője a gyermektől és a pedagógustól teszi függővé, hogy a fejlesztésre a szegregált vagy az integrált nevelés alkalmasabb-e.

Az általános iskolai igazgatók nem mutattak előítéletességet az értelmi sérült gyermekekkel kapcsolatban, az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláival szemben viszont igen. Az igazgatók nagy része „komolytalanoknak” minősítette az ott folyó oktató-nevelő munkát, a pedagógusok szorgalmát és a szakember-ellátottságot. Az iskolatípussal szembeni ellenérzés legerőteljesebb motívuma a cigány és a túlkoros gyermekek felülreprezentáltsága. Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája a köztudatban „cigányiskola”, ahová „egy jobb érzésű ember” nem viszi a gyermekét, s ahová ha bekerül egy „csak” értelmi sérült, de „jó családból való” gyermek, azt sajnálni kell.

„Nekem nincs jó véleményem és jó tapasztalatom a kisegítő iskoláról. Azért, mert nem mindig sikerül oda sem jó szakembert találni. (...) Nincs rendes szakosellátottság. (...) Összetételében nagyon sok a túlkoros és nagyon sok a cigány. Pontosan ezért, ha valaki csak értelmileg sérült, de egyébként egy rendezett, normális környezetből kerül a kisegítőbe, azt a gyermeket én nagyon félttem. Ezért van egyféle ellenérzése a szülőknek is a kisegítő iskolával szemben. (...) A kisegítő iskola státuszával is baj van. (...) Most megint kapott egy különálló épületet a kisegítő iskola, ami már egyfajta megkülönböztetés. Ez is válthat ki ellenérzést a szülőktől. Most ha normál általános iskolába viszi a gyermeket, ahol jobbra van a kisegítő tagozat, az is egészen más hatás, mint ha kiviszi a prérire. (...) Ha egy gyermeket bepasszíroznak egy helyzetbe, az olyanná is válik. Én még soha nem hallottam olyat, hogy valakit az általános iskolába visszahelyeztek

volna. Ha áthelyeztetem a gyermeket, akkor a lehetőségeit veszem el.”

(15. interjú)

Összességében elmondható, hogy a volt D-i járás általános iskoláiban *hiányoznak az integrált nevelés személyi és tárgyi feltételei*. Az iskolákban magasak az osztálylétszámok. Az első osztályokat nézve s viszonyítva az új oktatási törvény által előírt maximális osztálylétszámhoz, a gyermekek 20%-a tanul a törvényben meghatározottnál népesebb osztályokban. *Így az egyéni bánásmód alkalmazása, a hatékony differenciálás megvalósíthatatlan, irreális célkitűzés*. Mivel a klasszikus értelemben vett differenciálás nem működhet a tanítási órán, az intézmények „külső” differenciálási módokkal (korrekciós első osztály, nívcsoport, fakultáció, szakkör) próbálkoznak.

A több helyen működő spontán integráció jelentheti a szülői érdekvérvényesítés hatását, de jelezhet egy lassan kibontakozó szemléletváltozást is: külső kényszerek (fejkvótatöbblet, kevés gyermek stb.) és belső indítatósok (a többségi iskola jobb esélyeket biztosít a későbbi társadalmi integrációhoz is) hatására a tanulásban akadályozott gyermekek egy részének fejlesztését helyben igyekeznek biztosítani. Az iskolák húzódoznak a magatartás-problémás gyermekek nevelésétől.

Az interjúk olvasása nyomán egy ellenutópia körvonalai rajzolódnak ki az olvasóban. Elképzelhető, hogy az integrált nevelés-oktatás tovább mélyítheti a hátrányos helyzetű (köztük a cigány) és a kedvezőbb gazdasági-kulturális státuszú gyermekek közötti szakadékot? Ha az iskolák vállalják az érzékszervi és az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek nevelését, de a cigány és hátrányos helyzetű gyermekeket nem...

A gyógypedagógusok szakmai közérzete

Hat éve készülnek főiskolánkon szakdolgozatok a gyógypedagógus-szerepről. A hallgatók életútinterjúkat készítenek, melyekből körvonalazódnak a pályaválasztás indítékai, a pedagógusok élet- és munkakörülményei, (gyógy)pedagógusi tevékenységük, tudásaik, örömeik, bánataik, reményeik, kétségeik. Ars poeticájuk. Arról, hogy kiket, miért, mire és hogyan nevelnek és nevelnének, tanítanak és tanítanának.

„... jól tapinthatónak tűnik egy általános elbizonytalanodás a szakmai kompetenciát, és egy rezignált attitűd saját munkájuk hatékonyságát, társadalmi szerepét illetően” –

összegzi egy szakdolgozat a budapesti kisegítő iskolák igazgatóhelyetteseinek véleményét.

(Bartal, 1988)

A jövő – kusza tollvonásokkal körvonalazódó – képe, egy különböző mértékben liberális és szociális piacgazdaság nem enyhíti a pedagógusok félelmét, miszerint a hajszolt versenyben a különiskoláztatásba utalt, címkézett népesség a munkaerőpiacon már a Delta és Epsilon emberek páriamunkáihoz sem fog hozzájutni.

„Biztos én sem vagyok benne, mit fognak tőlük követelni, csak egyet tudok: ennyit biztos nem! ...arra nincs felhatalmazásom, hogy mást tanítsak, mint ami az előírás, de ha lenne is, akkor sem tudnám én, mi az, amit kihagyhatok, mi az, amit kevesebb óraszámban vehetek. Azt is látni kéne, milyen területen helyezkednek el a gyermekeim és oda milyen képességek és tudásanyag kell.”

(Szakolczayné, 1990)

„A társadalom megköveteli tőlünk, hogy ezekből a gyermekekből használható emberkéket neveljünk, amint kiengedjük őket, a társadalom nem tud mit kezdeni velük. Ezeket a gyermekeket tulajdonképpen azért neveljük, hogy tovább szenvedjenek. Nem tudunk nekik jobb létet biztosítani. Itt jó nekik ebben a burokban, de egyre kilátástalanabb lesz a jövőjük.”

(Kondicsné, 1990)

Az „igazságtalan” áthelyezések elleni küzdelem egy, a másság – mindenféle másság – iránt türelmetlen társadalommal szembeni tehetetlenség következménye.

„... egyenlő esélyt adni és kompenzálni a család hiányzó háttérét... a pedagógus sokat tud tenni... Miért kerül át hozzánk olyan cigánygyermek, aki egy évig ott volt az általános iskolában, betűket alig ismer és nálunk év végére folyamatosan ír, olvas? Nem a módszerben, hanem a hozzáállásban van a probléma nyitja...”

(Forstreuter, 1989)

„Nem szabad elzárni ezeket a gyermekeket a normál gyermekektől, mert így jobban tudnak tájékozódni, választási lehetőségekkel ismerkednek meg...”

(*Kondicsné*, 1990)

„Tíz év óta vagyok az iskolában, de még nem hallottam visszahelyezésről. Aki ide kerül, annak itt is a helye. Úgy sem bírná az általánost. Minek még egy törés a gyermeknek. A szülők sem akarnák.”

(*Forstreuter*, 1989)

A szakdolgozat szerzője – nem csak az interjúidézet alapján – nem a gyermekek, a hivatás szeretetét kérdőjelezi meg a visszahelyezések eleve feleslegesnek minősítését hallva, hanem a gyermekek egyenlő jogainak elismerését és gyakorlását hiányolja társadalmunkban: noha az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája nem zsákutca, nem, vagy nem mindig biztosít ugyanolyan lehetőségeket, belépőt a felnőtt életbe, mint az „igazi” általános iskola.

Szinte valamennyi megkérdezett úgy véli, hogy a gyógypedagógus többet dolgozik, mint az „igazi” általános iskolában tanító. Nem tudhatjuk, hogy az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiban tanítók a többletmunka bizonyítását miért kötik össze oly gyakran a különiskoláztatás szükségességének bizonyításával. Azért, mert valóban átgondolták a dolgot és erre a meggyőződésre jutottak, vagy azért, mert féltik egzisztenciájukat, félnek attól, hogy egy, az integrált iskola irányába mutató gondolkodás megindulása a gyógypedagógusok elhelyezkedési nehézségeivel jár majd együtt – állapítja meg *Kondicsné* (1990).

„Nem hiszek abban, hogy az általános iskola a mai létszám mellett meg tudja oldani, hogy differenciált foglalkoztatással a gyengébb képességű, elkallódó gyermekeket felvállalja. Ma még erre nincs az általános iskola felkészülve, sem a pedagógus felkészítve.”

(*Rácz*, 1990)

„A kisegítő iskola is nagyon teljesítménycentrikussá vált. Megnövekedett azoknak az ismereteknek a halmaza, amelyek nem egészen a mi gyermekeinkre méretezettek. *Valamiféle szakmai megújodásra lenne szükség*, mert

ezen a problémán nem segít a tanterv és az eszközök változtatgatása.”

(Szöllősi, 1989)

A szegénység és az iskolai szelekció összefüggései

A kisegítő iskoláztatás rövid története a tanulónépesség kiválasztása szempontjából

Magyarországon a kisegítő iskoláztatás 1898-ban indult meg a Képezhető Hülyék és Gyengeelméjük Alkotás utcai nevelő és tanintézetében, három, külön tanterv szerint haladó kisegítő osztállyal. Az első elemi iskolában megnyíló önálló kisegítő osztály 1900-ban kezdte meg munkáját a Kazinczy utcában. Amikor 1907-ben felépült és megkezdte működését az első igazi kisegítő iskola a Mosonyi utcában, Kielhorn, a kisegítő iskola németországi „atyja” korábbi aggodalma – miszerint az önálló kisegítő iskola magában hordja a társadalmi diszkrimináció veszélyét – már egyre jobban érzékelhetővé vált. (Gordosné, 1990, 12)

A Mosonyi utcai kisegítő iskola tanulónépességét – az iskola 1904/05-ös értesítője szerint – azok a gyermekek adják, akik „gyengébb szellemi képességeiknél fogva az elemi iskolákban eredményesen nem oktathatók”. Az értesítő azt is rögzíti, hogy – többek között – azok a normális képességű gyermekek sem vehetők fel a kisegítő iskolába, „kiknek elmaradását nem gyengetehtőségűség, hanem egyéb okok, mint pl. betegség, iskolamuhasztás, hanyagság, az osztály túltömöttsége stb. idézték elő”. (21)

Éltes vizsgálatai az 1910-es években kimutatták, hogy a kisegítő iskolás gyermekek egy részének ép az intelligenciája, csak – többek között – rossz családi viszonyaik miatt nem fejlődtek megfelelően. (27)

Gordosné (1990, 23) idézi a magyar királyi vallás- és közoktatási miniszter egyik 1932-es rendeletét, miszerint normális gyermek nem telepíthető kisegítő iskolába, illetve, amennyiben ez megtörtént, onnan, valamint a kisebb létszámú osztályokból – melyek az elemi iskolában működtek – „eltávolítandók”.

1950-ben találkozunk az első olyan dokumentummal, amelyik a *gyógypedagógiai osztályok társadalmi összetételét* konkrétan is megjeleníti. A „Vezető Kollégium” a gyógypedagógiai osztályok aránytalanul magas lét-

számát kifogásolva megállapította, hogy „a növendékek cca. 85–90%-a munkás- és szegényparaszt származású... az áttelepítések túlnyomó többsége nem a gyermekek szellemi fogyatékoságát vette alapul, hanem a gyermekek nehezebb szociális helyzetéből adódott, esetleges tanulmányi elmaradást.” (24) A Vezető Kollégium az iskoláztatási bajok okát abban látta, hogy egy korábbi, 1948-ban született minisztériumi rendelet a gyógypedagógiai iskolákat és osztályokat általános iskolává illetve osztállyá minősítette, ezért a rendeletet visszavonta. (20)

A „Vezető Kollégium” egyik 1951-es anyaga a pedagógiai elhanyagoltság vagy testi gyengeség okán átmenetileg elmaradó, kisegítő iskolába áthelyezett gyermekek – mai terminológiával élve – iskolai esélyegyenlőtlenségét állapítja meg. (32)

A kisegítő iskolai tanulók számának korlátozását szolgálta az 1951. évi 15. sz. törvényerejű rendelet, amely kimondta, hogy gyógypedagógiai intézménybe csak azok a gyermekek vehetők fel, akiknél hiányos iskolai előmenetelük oka agyi sérülésből származó *értelmi fogyatékoság*. (23)

Az *áttelepítés és visszatelepítés rendjét* 1953-ban, majd 1958-ban szabályozták, mindent elkövetve a kiválasztás tökéletesítéséért. Az 1961. évi III. törvény újra kettéválasztotta az enyhe fokban és a középsúlyosan értelmi fogyatékosok iskoláztatását. 1975-ben pedig az áthelyezés-visszahelyezés nevében és tartalmában gyökeresen megújult rendszere sem volt képes a kisegítő iskola funkciózavarát megoldani.

A 60-as, 70-es évek fordulóján az elemzések, kutatások egész sora igazolta az *esélyegyenlőtlenség* létét a magyar iskolarendszerben. Az egyenlőtlen esélyekről való gondolkodás a 80-as évek elejére sokat veszített vonzerejéből, a probléma azonban újra és újra megjelent, olyan *marginális csoportok helyzetének vizsgálata* során, mint a cigányok, a kisközségekben élők, az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláiban tanulók stb. A rendszerváltozás után az iskolarendszer szerkezetének átalakulása újból felelevenítette az esélyek egyenlőségének kérdését.

Az 1970-es évek végén, a 80-as évek elején a kisegítő iskola egyfajta *szociálpedagógiai szerepre* kényszerült. Az általános iskola tömegesen szelektálta ide az alacsony szociális státuszú, cigány, állami gondozott gyermekeket. A rossz iskolai teljesítményű, nehezen nevelhető gyermekek egy része nem volt értelmi fogyatékos.

Az enyhe értelmi fogyatékoság diagnosztizálását igen megnehezíti a *tanulási teljesítmény elmaradása* hátterében álló okok sokrétűsége (*Lányiné*, 1985 a).

Magyarországon eddig egyetlen jelentős kutatás foglalkozott az értelmi fogyatékoságok kóreretetének feltárásával (*Czeizel-Lányiné-Rátay*,

1978). E vizsgálat eredményei heves vitát robbantottak ki a gyógypedagógiai és a szélesebb társadalomtudományi közvéleményben (*Bánfalvy*, 1986). A vita legsarkalatosabb kérdése az volt, hogy *valóban értelmi fogyatékosok-e a kiségitő iskolások, vagy a fogyatékosná minősítés háttérében a társadalmi hátrányok, az egyenlőtlen esélyek állnak-e.*

Az érvelések egyik központi kérdéseként jelent meg az értelmi állapot (az intelligencia) mérésének problematikája. Az intelligenciamérés úttörői, *Binet* és *Simon* is eredetileg pedagógiai, közoktatás-politikai probléma megoldására fejlesztették ki tesztjüket, amellyel a képesség szerinti szelekciót kívánták megbízhatóbbá tenni. Az 1905 óta világszerte használatos mérőeszköz tehát az iskolai beválás prognosztizálására készült, a szociális tudás, a társadalmi tapasztalatok és normák ismeretének vizsgálata alapján. A teszt kidolgozása során a szerzők olyan itemeket kerestek, melyek jól elkülönítik egymástól a „jó” és a „gyenge” tanulókat. A képesség szerinti szelekció és az ezt megalapozó mérések az utóbbi évtizedekben heves viták keresztjüzebe kerültek. A vitákat az a társadalmi tapasztalat indukálta, hogy ez az „igazságos” szelekció, amely tisztán az adottságok eltérései mentén jelöli ki a gyermekek iskolai helyét és ezen keresztül későbbi társadalmi státuszát, rendszerint összefügg a tanulók szociokulturális helyzetével. A „szegények-buták” modell értelmezése alapvetően két pártra osztotta a társadalomtudományok képviselőit e téren.

Az *öröklésselvű magyarázat* szerint az egyéni képességek határozzák meg az ember társadalmi státuszát – így a gyengébb képességű csoportok csak alacsonyabb társadalmi státusz megszerzésére lesznek képesek. Gyermekeik „butaságát” pedig nem a szülők szociális, hanem genetikai öröksége magyarázza.⁸

A *környezetelvű magyarázatok* is biológiai hipotézisből indulnak ki. Alaptételük, hogy a gyermekek biológiai adottsága független szociális származásuktól, a „szegény” és a „gazdag” családok gyermekei egyaránt lehetnek „okosak” és „buták”. A „szegények” tehát nem „buták”, csupán a kultú-

⁸ Az adottság-környezet vita számos publikációja közül *Wielemans (1984)* idézi *Jensen* véleményét, miszerint az IQ-mérések azt bizonyítják, hogy az intelligencia 80%-a öröklés által meghatározott. *Wielemans* *Jensen* mérési eredményeiből viszont olyan következtetést is levonhatott, hogy „az iskolai teljesítmények átöröklési együtthatója csupán az intelligencia-hányados felét teszi ki. Ezért az iskolai teljesítmények közötti különbségek csak negyven százalékban magyarázhatók öröklött adottságokkal, azaz sokkal inkább a család, az iskola és a környezeti tényezők okolhatók érte.”

rafüggő mérések alapján tűnnek annak, iskolai kudarcaik szocializációs deficitjükkal vagy másságukkal magyarázható.

A vita – a fentiekkel összefüggő – másik lényeges területe a *cigánygyermek iskolai helyzetére* irányult.

Köztudomású, hogy a cigánygyermek nagy része sikertelen az általános iskolában. Elenyésző számban jutnak el középiskolába, jó részük be sem fejezi az általános iskola 8. osztályát, ismereteik messze elmaradnak az iskolai populáció egészének tudásszintjétől. A kisegítő iskolásoknak évek óta – megyénként és településtípusonként eltérő arányban – közel 40%-a cigány, ami a cigányság jelentős felülreprezentáltságára utal az enyhén értelmi fogyatékosok iskolájában.

Kudarcaik egyik közismert magyarázata a – hétköznapi ideológiában is evidenciaként kezelt – deficit-hipotézis: a magyarországi cigányság halmozottan hátrányos helyzetű, így gyermekeik – mint a hátrányos helyzetűek általában – képességeik alatt teljesítenek az iskolában. A konzerválódó hátrányt tovább fokozza a társadalmi környezet előítéletessége mellett a cigány szubkultúra értékeinek konfliktusa az iskolában elvárt vagy a társadalmi sikerességhez szükséges „európai” értékrendszerrel.⁹

E demokratikus eszményekkel átitatott magyarázatok mellett él azonban a probléma tudományos megítélésének egy konzervatívabb elmélete is, amely – bár a fajelmélettől igyekszik elhatárolni magát – az eltéréseket, a beilleszkedés zavarait, az iskolai kudarcok hátterét a cigányság biológiai vagy genetikai állapotának gyengeségében látja.

A vita elsősorban a szelekció „bemeneti” oldalaira koncentrált. A kutatók arra próbáltak választ adni, hogyan lehetne elkerülni az ép értelmű, csak szociális hátrányai következtében gyenge teljesítményű gyermekek kisegítő iskolába sodródását. Felvetődik azonban az a kérdés is, mennyiben tér el a „kimeneti” oldal, azaz milyen következményekkel jár a téves beiskolázás a gyermek későbbi sorsára, társadalmi beilleszkedésére.

1985 előtt a kisegítő iskola fő hátránya az iskolatípus zsákutcajellege volt, az a jogi diszkrimináció, melynek alapján az itt végzett tanulók

⁹ A cigányság értékrendjének sajátosságairól ír *Szakolczai* (1982). Az MTA Szociológiai Kutató Intézete Értékszociológiai Műhelyének kutatása annak a kérdésnek a vizsgálatához csatlakozik, hogy a cigánykérdés elsősorban etnikai-nemzetiségi-faji, vagy társadalmi rétegződési problémának tekinthető-e. A cigányság értékrendjének és az iskola türelmetlenségének tanulmányi-magatartási vetületét ismerjük meg *Forray-Hegedűs* (1988) tanulmányából is, mely egy – a társadalomba gazdaságilag sikeresen integrálódott – cigány közösség gyerekeinek iskolai magatartását elemzi.

semmilyen középfokú iskolában nem tanulhattak tovább. Az 1985. évi I. törvény az oktatásról a nevében is megváltozott kisegítő iskolai végbizonyítványt az általános iskolai végzettséggel egyenértékűnek minősítette.¹⁰ Kérdés maradt azonban továbbra is, hogy a kisegítő iskolai oktatás speciális jellege képes-e valóban egyenértékű ismeretszintre juttatni az esetleg tévesen beiskolázott hátrányos helyzetű tanulókat.

Tanulási akadályozottság és társadalmi származás

Hallahan és Cruickshank (1970) összefoglaló áttekintést adnak a tanulásban akadályozott gyermekek szociológiai szempontú vizsgálatairól. Az általuk elemzett szerzők kutatási eredményei azt mutatják, hogy az *idegrendszeri károsodások nagyobb számban fordulnak elő a szociálisan deprivált rétegek gyermekeinél*. Az USA-ban végzett kutatások megállapították, hogy a társadalom felső rétegéhez tartozó gyermekek mintegy 10%-ánál, a középrétegekben mintegy 24%-nál és a legalsó rétegben mintegy 58%-nál fordul elő *fejlődési elmaradás* a vizuomotoros koordinációban, a téri orientációban, a motorikus gyorsaságban, az auditív és vizuális figyelemben, a beszédteljesítményben. Ezek a gyermekek iskolai pályafutásuk során tanulási nehézségekkel küszködnek. A fejlődési lemaradások okát biológiai és szociális tényezőkkel magyarázzák. (Mesterházi, 1989)

Wittmann és Probst (1976) az NSZK több szövetségi tartományában a nehezen tanuló gyermekek társadalmi hovatartozását vizsgálva megállapítják, hogy a tanulásban akadályozottak 85-90%-a a szociális szempontból legalsóbb társadalmi rétegekből kerül ki. Más vizsgálatok szerint nemcsak az intellektuális jellemzők és iskolai teljesítmények korrelálnak a gyermek szociális helyzetével, hanem az affektív személyiségjegyek is. Az iskolai teljesítmények szoros összefüggésben vannak a család lakáskörülményeivel, az apa foglalkozásával, a családtagok iskolázottságával. A legkedvezőtlenebb feltételek között élő és egyúttal leggyengébb tanulók pedig a három különböző tanulócsoporthoz vizsgálatakor agresszívebbeknek, neurotikusabbnak bizonyultak. Mesterházi (1989) összefoglalja Wittmann és Probst (1976) vizsgálati eredményeit, miszerint „a tanulásban akadályozottak iskolájába

¹⁰ 1985. évi I. törvény az oktatásról (Az 1990. évi XXIII. törvénnyel módosított és egységes szerkezetbe foglalt szöveg) Művelődésügyi Közlöny, XXXIV. évfolyam, 11. szám 997-1018.

(= Lernbehindertenschule) járó gyermekek közül az alacsonyabb társadalmi rétegekhez tartozóknál sokkal kisebb arányban fordult elő organikus idegrendszeri sérülés, mint a középső társadalmi rétegek ugyancsak ebben az iskolatípusban tanuló gyermekeinél. A legalsó rétegekbe tartozó gyermekek döntő többségénél a gyenge tanulás az extraintellektuális tényezőkkel (agresszív konfliktusfeloldás, alulmotiváltság stb.) is összefügg. Ezért is véli úgy sok szakember, hogy a tanulásban akadályozottak iskolájába járó gyermekek nagy többsége nem elsősorban mentális sérülés miatt került oda, és *jobb lenne, ha számukra az általános iskolákban lehetne megfelelő speciális segítséget nyújtani.*” (78)

Bernstein (1975) az oktathatóság problémáit nem a genetikus, hanem a *kulturálisan meghatározott kommunikációs kódok* világában eredezteti. A munkásosztály munkatartalmai, közösségi kapcsolatait, családi szereprendszerei, életkörülményei sajátos kommunikációformát hoznak létre, amely hat a gyermek intellektuális, társadalmi és érzelmi irányultságaira. Bernstein megállapítja, hogy *az a nyelvi – kidolgozatlan, korlátozott – kód, amelyet ez a szubkultúra kitermel, közvetít, átörökít, nem biztosítja az iskola által megkövetelt tudások megszerzését.* „Az ilyen gyermekek alacsony nyelvi IQ-ja, nehézségeik az »elvont« fogalmakkal, nyelvi kudarcuk, általános képtelenségük, hogy profitáljanak az iskolából, mind a korlátozott kóddal járó beszűkülés következményei. Ezeknek a gyermekeknek a számára az iskola kódváltást tesz szükségessé, s azt is szükségessé teszi, hogy a gyermekek viszonya megváltozzék rokonaihoz és közösségéhez. Ugyanakkor ezeknek a gyermekeknek a társadalom nagyon gyakran rossz iskolákat kínál, nevelésre alkalmatlan tanárokkal. Nem csodálkozhatunk, ha kudarcot vallanak. A »több« többet kap, és többé válik, viszont a társadalmilag létrehozott »kevesebb« kevesebbet kap, és még kevesebbé válik.” (406–407)

Becker (1987) 600 gyermek családi és szociális körülményeinek vizsgálata alapján jelezte, hogy *a fejlődésben elmaradó gyermekek közel 30%-a él olyan családban, amely külön szociális gondoskodásra, ellenőrzésre szorul.* Az átlagosan és jól fejlődő gyermekek családjában ez az arány jóval kisebb. (43) Témánk szempontjából fontos az a megállapítása is, hogy az iskoláskorú fogyatékos gyermekek óvodás korukban kivétel nélkül a fejlődésükben elmaradt gyermekek csoportjaiba tartoztak. (76–78)

A „Budapest-vizsgálat” (Czeizel–Lányiné–Rátay 1978) végre Magyarországon is feltárta azt a – szocialista országban igen nehezen publikálható és feldolgozható – tény, miszerint nálunk *a tanköteles korú népesség mintegy 2,5-3%-a minősül enyhén értelmi fogyatékosnak, és ennek okai kö-*

zött számos szociális tényező (életszínvonal, életmód, műveltség stb.) is fellelhető. *Bánfalvy* (1986) megfogalmazta azt a feltételezést, hogy „a kisegítő iskolában az enyhén értelmi fogyatékosok számán belül az alacsony társadalmi rétegekből származók arányának túltengése nem csupán az értelmi fogyatékosok ezen rétegben megfigyelhető magasabb arányából, hanem a részükről az *értelmi fogyatékosná minősítés ellen felsorakoztatni képes erők elégtelenségéből* is adódik”. (36) Megállapítja, hogy a patológiás értelmi fogyatékosok csoportjának szociális szerkezete jelentősen eltér a multifaktoriális-familiáris értelmi fogyatékos gyermekek csoportjának szociális szerkezetétől. A második csoportban jóval nagyobb arányban szerepelnek a társadalmi munkamegosztás alacsony státuszú csoportjaiból érkezők. A jelenséget a következőképpen magyarázza:

- „1. Az alacsony társadalmi csoportokban több értelmi fogyatékos »termelődhet ki« a rossz szociális környezeti hatások miatt.
2. Az értelmi fogyatékosok alacsony társadalmi rétegbe csúsznak, és ezen a ponton megtermelik a rossz környezetet utódaik számára is, így az örökletes és a szerzett értelmi fogyatékoság egyaránt jelen van a negatív képben.
3. Az alacsony társadalmi rétegbe tartozás és az értelmi fogyatékoság (főleg a multifaktoriális-familiáris) kategóriák egybeesése valamilyen külső, közös ok következménye.” (56)

Ladányi és Csanádi (1983) Pestlőrinc hat általános és egy kisegítő iskolájában végzett vizsgálatuk nyomán megállapítják, hogy *a kisegítő iskolába került gyermekek az átlagosnál sokkal hátrányosabb körülmények között nőttek fel*. Bemutatják egy másik típusú társadalmi tényező, *a szülők társadalmi helyzete szerint differenciált minősítésnek a mechanizmusát* is. Vagyis azt, hogy a rosszabb társadalmi környezetből érkező gyermekek azonos intelligenciaszint mellett is jóval nagyobb eséllyel kerülnek kisegítő iskolába, mint a jobb helyzetű családok gyermekei, mivel *sem gazdasági tehetségük* nincs felzárkóztató különórák vásárlására, *sem elegendő tudásuk és képességük a gyermek érdekeinek érvényesítésére*.

A kisegítő iskolába kerülés folyamatának egy sajátos jellemzőjét tárja fel *Bass* (1986). 1–2. osztályos általános iskolai gyenge tanulókat és kisegítő iskolásokat vizsgált abból a szempontból, hogy a pedagógusok mennyire jól ítélik meg tanítványaikat. „Az elemzésekből kitűnik, hogy a pedagógus gyermekismerete a szociális státuszt és az iskolai tudást illetően sokkal pontosabb, mint az iskolai szituációban kevésbé hozzáférhető idegrendszerállapot tekintetében. A gyógypedagógusok minősítései rendre közelebb állnak a mért tényekhez, mint az általános iskolai tanítókéi. Látható továbbá,

hogy a pedagógiai tapasztalatot jelentősen rontja, ha a minősítést intézményesen adott kategóriák szerint kell végezni (hátrányos helyzet).” (128) A *pedagógus döntéshozatalának esetlegességét* igazolja az a tapasztalat is, hogy a súlyosabb iskolai kudarcok esetében az általános iskola kevésbé a gyermek vélt vagy mért valódi jellemzői, hanem egyéb tényezők – az adott iskola, illetve pedagógusai, beállítódásai, szokásai – mentén dönt.

Szabó L. T. (1988) a tanulók teljesítményét nem elég „komplex” módon értékelő *érdemjegy információtartalmának a tantárgyi teljesítmény szempontjából indifferens elemekkel történő kiegészülését* állapítja meg a pedagógusok értékelő tevékenységében. Működésbe lép „az a kényszerszülte mechanizmus, hogy a tényleges tanulói teljesítmény összekapcsolódik e tulajdonságokkal, s kimondatlanul, rejtett módon kommunikált elvárásban csapódik le.” (43)

Lányiné (1985) ismerteti Dunn (1973) megállapításait a kisegítő iskolába kerülő, végül enyhe értelmi fogyatékosnak minősülő gyermekekről. *Áthelyezésük hátterében számos szociális jellemzőt is megjelenít*, többek között alacsony műveltségű szülőket, táplálkozási hiányosságokat, gondozatlanságot, elhanyagolt ruházatot, szegénységet, nyelvi hátrányokat. (127–128)

A hátrányok halmozódásának okait kereső *„Zala megyei kutatás”* egyik kérdése az volt, hogy „van-e eltérés a kisegítő iskolai és az általános iskolai gyenge tanulók szüleinek értelmi színvonala illetve társadalmi helyzete között” (Illyés S.–Bass 1986, 196–197). Különféle statisztikai próbákkal kimutatták, hogy a *„kisegítő iskolások szülei szignifikánsan alacsonyabb értelmi színvonalúak, mint az általános iskolai gyenge tanulók szülei”*. (199) A kisegítő iskolás gyermekek szüleinek 33%-át az értelmi fogyatékos övezetbe tartozónak találták. Mindkét iskolatípusban a cigány szülők IQ-értéke alacsonyabb volt, mint a nem cigányoké. A kisegítő iskolások szülei a szociális státusz tekintetében (iskolázottság, foglalkozás, egy főre eső havi jövedelem) is elmaradtak az általános iskolásokétól. (199–203) „A tanulók értelmi színvonala mindkét iskolatípusban hasonlít a szülők értelmi színvonalára, és összefüggésben áll a család szociokulturális feltételeivel” – állapítják meg a szerzők. (200)

A szociokulturális háttér és a mentális alulteljesítés összefüggései

A „Képességfejlesztés, tehetséggondozás – 1986” címmel Kazincbarcikán megrendezett 5. országos pedagógiai tanácskozáson a művelődési

miniszterhelyettes előadásában megállapította, hogy *egy-egy tanulói korosztály mintegy egyharmada nem tud az átlaggal együtt haladni*. „Ezek tulajdonképpen már az iskolázás kezdetén lemaradnak az átlagtól, és a mostani körülmények között a felzárkózásra vajmi kevés lehetőségük nyílik. E tanulóknál megfigyelhető lemaradás hátterében természetesen genetikai okok is lehetnek. Nagyobb részüknél azonban szociális hatásokról van szó. Nevezetesen arról, hogy ezek a gyermekek olyan családi-társadalmi környezetben nevelkednek, ahol a kultúra befogadásához sem késztetést, sem konkrét segítséget nem kapnak. Ez jelentős probléma hazánkban, hiszen ma is újratermelődik a magyar társadalomban egy rendkívül alacsony műveltségű réteg.” (*Gazsó* 1986, 838)

Mesterházi (1989) ismerteti a *tartós iskolai tanulási problémák* megjelenési formáit és ezek magyarázatainak eltérő felfogásmódjait. A magyarázatok között igen erőteljesen megjelenik a szociokulturális háttér szerepe.

A „National Institute of Child Health and Human Development (USA) – idézi *Hallahant* (1979, 45–47) *Mesterházi* (1989, 43–44) – 1968-ban publikálta annak az átfogó vizsgálatnak az eredményét, melyben elemezték a *szociokulturális depriváció teljes körét*. Eredményeiket az alábbi összefoglalás mutatja:

- tápanyagok hiánya, amelyek az egészséges növekedéshez, fejlődéshez szükségesek
- a környezet (család) általános gazdasági deprivációja (szegénység, munkanélküliség)
- fejlesztő, stimuláló környezet hiánya miatti depriváció (az elemi információk hiányosságai)
- a megfelelő viselkedési minták hiánya, illetve hiányos személyközi kapcsolatok”

Hallahan (1978, 1979) a *tanulási akadályozottság* elsődleges okát a neurológiai zavarokban látja, de fontosnak tartja a környezeti faktorok (pl. rossz tanulási szituációk, érzelmi feszültség) szerepét is. Feltételezése szerint az idegrendszer funkcionális zavarai az idegsejtek elváltozása nélkül is hibás tanulási minták kialakulását eredményezhetik. Megítélése szerint *az azonos tanulási viselkedést mutató gyermekeknél kóreredetre való tekintet nélkül ugyanazt a pedagógiai programot kell alkalmazni*.

A *tanulási zavarok kialakulásában* az alábbi tényezők (egymástól független vagy egymással kombinált) szerepét hangsúlyozza:

- speciális neurológiai problémák
- táplálkozási depriváció (alul- vagy rosszul tápláltság)

- környezeti deprivációs faktorok (*Hallahan*, 1979, 14–17)

Más szerzőkre hivatkozva megállapítja, hogy a nem megfelelő táplálkozás olyan sejtélváltozást okoz, különösen a növekedési időszakokban, amelyek tanulási zavarokhoz vezetnek. Hivatkozik *Kugelmass*, *Poull* és *Samuel* vizsgálataira, akik 1944-ben 2–9 éves rosszul táplált gyermekek intelligenciáját mérték, majd megismételték ugyanezt 1–3,5 évi kiegészítő, megfelelő táplálkozás után. Azt tapasztalták, hogy az intelligenciaszint nőtt, szemben a kontroll-csoporttal, amelyben nem volt kimutatható szignifikáns változás (1979, 32).

Bleidick (1969, 1972, 1977) a *tanulási akadályozottságot* az intelligencia sérüléseként értelmezi. Kialakulásában elsősorban a *nem kielégítő szocializációs feltételek* (kisgyermekkorú beszédfejlődés elhanyagolása, kielégítetlen érzelmi szükségletek, ingerszegény szellemi környezet) szerepét hangsúlyozza. Vizsgálatai alapján kijelenti, hogy a jelzett népesség *intelligenciateljesítménye és tanulási képessége megfelelő pedagógiai és szociális-környezeti beavatkozásokkal jelentősen növelhető*.

Témánk szempontjából különös figyelmet érdemelnek *Lompscher*-nek (1985) azok a megállapításai, amelyek szerint a tanulási tevékenység igen átfogó vizsgálata után sem tudja megadni azokat a biztos kritériumokat, amelyek alapján a környezeti okokra visszavezethető intelligenciagyengeség és az agyi organikus eredetű mentális elmaradás között minden esetben pontos különbséget lehetne tenni. (192–193)

Báthory (1985) szerint „*a tanulók közti különbségek nemcsak a tanulási képességekből erednek, hanem egyéb belső tulajdonságokból és külső környezeti hatásokból is*”. (74) A tanulási teljesítményre ható tényezők között kiemeli a nembeli eltéréseket, az iskolatípust, a települést, a szülők iskolázottságát és foglalkozása szerinti eltéréseket, valamint az iskolarendszer differenciáltságát, a tanórai differenciálást és a tanulásra fordított időt. (76–84)

A tanulási képesség kialakulásának lényeges tényezőjére hívja fel a figyelmet a vizsgált Zala megyei népesség szociális státusz szerinti megoszlása. (*Mesterházi*, 1989) „Míg az általános iskolás gyermekeknek (n = 774) 75%-a él pozitívnak minősített szociális családi környezetben és csak 25%-a negatívban, addig a kisegítő iskolás tanulóknál (n = 191) ez az arány megfordul, 31%-uk él pozitív szociális státuszú családban, 69%-uk pedig negatívban.” (212–213)

Angol szerzők *tanulási nehézségekkel küzdő, szegregált iskolában tanuló és „ép” gyermekeket hasonlítottak össze a változók három területén: a szociális problémamegoldó készség, a tanár által minősített iskolai viselkedés*

dés és képességek, valamint a családi háttér alapján. A két csoport mind a három területen különbözött egymástól. Leginkább a szociális problémamegoldó helyzetekben tudtak kevesebb alternatívát megadni a tanulásban akadályozott gyermekek, kevésbé tolerálták a frusztrációt, a megváltozott körülmények között kevésbé voltak magabiztosak, több iskolai probléma volt velük, és kevesebb egyéni és társas kompetenciával rendelkeztek a tanárok megítélése szerint. A tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek családi hátterében a vizsgált területek felében szignifikánsan több családi problémát észleltek az ép gyermekekhez képest. (4. táblázat)

4. táblázat

Családi problémák gyakorisága a tanulási nehézségekkel küzdő és az „ép” gyermekek körében			
	Tan.neh.k. (n=86)	ÉP (n=86)	X (1)
Különélés/válás a szülőknél	27 (31%)	17 (20%)	3,05
Betegség/halál a családban	2 (2%)	3 (3%)	0,21
A tanulás ösztönzésének hiánya	31 (36%)	10 (12%)	14,12**
Megélhetési nehézségek	31 (36%)	18 (21%)	4,82*
Családi nyomás az eredményességért	3 (34%)	4 (5%)	0,15
Családi gondok	32 (37%)	12 (14%)	12,22**
* p<0,05 ** p<0,001			

A szerzők felhívják a figyelmet a tanári vélemények esetleges előítéletességére, jelezve, hogy egy következő tanulmányban a szülői értékítéleteket és a gyermekek önismeretét is alapul véve lehetne az iskolai viselkedés és a családháttér változói leírását árnyaltabbá tenni. A tanulási akadályozottság okainak és hatásainak sűrű szövevényét nagy longitudinális vizsgálatok eredményei alapján remélik, vélik felszámolhatónak. (*P. A. Toro, R. P. Weissberg, J. Guare, N. L. Liebenstein*, 1990, 115–117)

Szegénység a tanulás iskolán kívüli feltételeiben

A tanulásban akadályozott gyermekek családi szocializációjának sajátosságai

„Ha a szocializációt a társadalom életében való hatékony részvételhez szükséges szabályok, normák, cselekvési modellek, magatartásformák egész életen át tartó elsajátítási folyamatként értelmezzük – márpedig ez a ma egységesen elfogadott értelmezés –, akkor egyértelművé válik, hogy a fogyatékosok rehabilitációjának is alapkérdése a szocializáció, és a rehabilitációs programok középpontjában a fogyatékos egyén szocializációja áll (...) a fogyatékos egyén szocializációs folyamatát semmilyen tekintetben és mértékben nem kezelhetjük spontán folyamatnak, ezért valamennyi hatását mindenekelőtt kutatni, illetve tervezni és irányítani kell.

Ebből következik, hogy a fogyatékosok szocializációjának vizsgálatakor változtatlanul fontos, de *semmiképp sem elég a fogyatékoság ténye által okozott akadályozottságra, korlátozó körülményekre, a csökkent befogadó képességre összpontosítani a figyelmet.*

Azonos súllyal kell kezelni azt a kérdést is, hogy *hogyan módosul a fogyatékosok személyiségfejlődése a társadalom feléjük irányuló reakciói folytán*, az épek különféle reakciói, mindenekelőtt a stigmatizáló közgondolkodás kognitív és emocionális elemeinek megismerése milyen »szociális tükröt« jelent a fogyatékos ember énefejlődésében, a társadalom egyes tagjainak, kisebb-nagyobb közösségeinek szándékos és akaratlan megnyilvánulásai mennyiben segítik, illetve gátolják társadalmiasodásukat.” (Gordosné, 1981, 23–4) A családban folyó elsődleges szocializáció – mint interiorizációs és internalizációs folyamat – a külvilághoz való alkalmazkodás elsajátítását, a kognitív funkciók aktivizálódását jelenti. A másodlagos, harmadlagos stb. szocializáció, pl. az iskolai nevelés, csak akkor lehet eredményes, ha figyelembe veszi a családi szocializáció hatásait: megerősíti vagy korrigálja azokat. A családi szocializáció megismerése, feltárása tehát előfeltétele minden további erőfeszítésnek, elősegíti az igazán hatékony pedagógusmagatartás kialakulását, hozzájárul a szociális érzékenység és beleérző képesség kialakulásához.

Amikor a tanulásban akadályozott gyermekek családi szocializációjának sajátosságait elemezzük, *a pedagógiai és szociális intervenciók szükségességének megállapítása, illetve a beavatkozások hatékony megkomponálása érdekében figyelembe kell vennünk, hogy*

- milyen iskolatípusba jár a gyermek,

- milyen a tanulásban akadályozott gyermeket nevelő családok életmódja,
- hogyan valósul meg a tanulásban akadályozott gyermek családi szocializációja a családtagok tevékenységeinek és együttműködésének rendszereiben és
- milyen a család és az iskola kapcsolata.

Az elemzés során igyekszünk a szegénység és/vagy depriváció hatásmechanizmusát, következményeit hangsúlyosabban megjeleníteni.

Milyen iskolatípusba jár a gyermek?

Magyarországon 18413 tanulásban akadályozott gyermek az *enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiba és diákotthonos általános iskoláiba* jár, 11 146 az *általános iskolák mellett működő „eltérő tantervű” osztályokban és tagozatokon* tanul (1992/93-as tanévi adatok). A „normál” általános iskolákban 190, a „speciális” osztályokban és tagozatokon 158 enyhén értelmi fogyatékosnak minősített tanuló heti 6 órás oktatásban részesül. Ezek az eltérő tantervű iskoláztatásba utalt gyermekek alkotják a tanköteles népesség mintegy 15%-át kitevő nehezen tanulók 1/4 részét. A „meleg” vagy „tudatos” – *tehát* a gyermekek speciális fejlődési szükségleteit figyelembe vevő integrációban nevelkedő gyermekek száma nem több ötvennél. A többi nehezen tanuló nem, vagy csak csekély mértékben részesül differenciált fejlesztésben, ők a „csendes” vagy „spontán” integráció áldozatai.

Az iskolatípus, ahova jár a gyermek, meghatározó vagy befolyásoló tényezője a család életmódjának és a gyermeket övező érzelmi légkörnek.

Milyen a tanulásban akadályozott gyermeket nevelő családok életmódja?

Bloom (1976) nézete szerint a tanulás eredményességét a tanulók két *belső tulajdonsága*, a tanuláshoz szükséges *előzetes tudás* (kognitív tulajdonság) és az *előzetes motiváció* (affektív tulajdonság), valamint egy *külső tényező*, a *tanítás minősége* határozza meg. A legkonstansabbnak a *motívumkészletet* tartja, melynek alapkontúrjai már 2,5-3 éves korban kialakulnak. A kognitív készlet kialakulásának 30%-a hároméves korig, 50%-a öt éves korig magyarázható.¹¹

¹¹ A motívum- és a kognitív készlet kialakulásának adatai Angelusz Róbert egy 1986-os egyetemi előadásán hangzottak el.

Ha elfogadjuk *Bloom* kutatási eredményeit, megállapíthatjuk, hogy (pedagógiai) kultúránkban hátránykompenzáló igyekezeteink már eleve túl későn érkeznek a gyermekhez. *Bölcsődés* korban a hátrányos helyzetű rétegek számára a tisztaság és a tisztességes táplálék biztosítása valóban segítség, a bölcsődék személyi ellátottsága – a szakképzett gondozónők arányára, illetve képzésükben a testi-szellemi fejlesztés tudásainak megosztására gondolok – viszont nem csak az idői korlátok miatt nem igazán tudja a két alapkészletet fejlesztő hatásokat kiegészíteni.

Az *előzetes tudás* megszerzésének terepe az elsődleges szocializációs színtér, a család. A családi-környezeti szubkultúrákban beszerezhető tudások (ténytudások, norma- és értéktudások) csak részint biztosítják az általános iskolában már a belépés pillanatában várt, elvárt társadalmilag érvényes és fontos tudásokat.¹²

Ferge (1980) ezzel kapcsolatban a következőket írja: „Adataink az eddigi ismereteknél mélyrehatóbban mutatják, hogy az iskola, különösen az általános iskola milyen közel áll az értelmiségi környezetből indulókhhoz, és milyen nagyon távol a munkás-, különösen a nem szakmunkás rétegektől.” (120)

Az iskolai megfeleléshez szükséges és elégséges *előzetes tudás és motiváció* kialakulásának azonban egyéb feltételei is vannak. *Maslow* (1966) elmélete szerint az *embert tevékenységekre ösztönző szükségletek* öt főcsoportba sorolhatók (fiziológiai szükségletek, a biztonság igénye, a szeretet iránti igény, a kompetencia igénye, az önmegvalósítás igénye) s ezek hierarchikus viszonyban állnak egymással. A *hierarchikus elrendeződés* egyik szempontja, hogy *amíg egy alapvető szükséglet kielégítetlen, az egyén cselekvésének vezérlő értéke – nagy eséllyel – annak kielégítése*. Az éhes gyermeknek csak az evésen jár az esze, előbb fog lopni a közértben, mint figyelni – akár egy jól felépített, érdekes, izgalmas – tanítási órán. *Kielégített alapszükségleteken könnyebben fogannak meg magasabb rendű szükségletek*. A szükségletek fokozatos egymásra épülése nyomon követhető a gyermeki fejlődésben is. Megfigyelhető például, hogy ha gyermekkorban viszonylag alapvető szükségletek huzamosabb ideig kielégítetlenek maradnak, károsodhat a személyiségfejlődés: a viselkedés, a magatartás, a tevékenységek.

¹² Az általam használt tudástipológia forrása *Ferge Zs.*: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága c. könyve. Akadémia Kiadó, Budapest, 1976. 15-25.

A hierarchia legalsó fokát a *fiziológiai szükségletek* alkotják. A fiziológiai szükségletek csoportjának *kielégülési szintjére a tanulásban akadályozott népesség jövedelmi és lakásvizszonyainak ismeretében következtethetünk.*

A „Budapest-vizsgálat” (Czeizel–Lányiné–Rátay, 1978) adataiból tudjuk, hogy az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos gyermekek 32%-ának segédmunkás, 12%-ának betanított munkás az apja, 36,8%-uké szakmunkás, 7,4%-uké szellemi foglalkozású. (76)

Más adatok alapján a kisegítő iskolás gyermekek fele a gondviselő társadalmi-foglalkozási csoportja szerint betanított- és segédmunkás, negyedrésze szakmunkás és nem egész egytizede szellemi foglalkozású. (Csanádi–Ladányi–Gerő, 1978)

Az alacsony iskolai képesítésű és foglalkozási státuszú szülők kevesebb *jövedelemmel* is rendelkeznek. A „Budapest-vizsgálat” adataiból kiderül, hogy a kisegítő iskolás gyermekek, illetve családjuk jelentős részben az ún. társadalmilag hátrányos helyzetűek közé sorolható. Míg a budapesti összehasonlító adatok szerint a vizsgált tanulók 70,6%-ánál az egy főre jutó jövedelem 800–2400 Ft közé esett, a kisegítő iskolások 64,5%-ánál 1000 Ft alatt volt. (78, 1970-es adatok)

A nyíregyházi kisegítő iskolában 1980-ban megvizsgált osztályokban egy főre jutó átlagjövedelemnek 776 Ft-ot állapítottak meg. (Szabóné, 1989) A már említett mátészalkai vizsgálatban Vass (1972) leírja, hogy amíg a felmérés idején, 1971-ben az egy főre jutó havi átlagjövedelem országosan 1138 Ft volt, a megyében 987 Ft, a vizsgált családoknál pedig 264 Ft.

Solt (1975) 1972–73-ban végzett felméréséből megtudjuk, hogy egy budapesti munkáskerület egyik általános iskolájában a legrosszabb viszonyok között élő alsó decilis egy főre jutó átlagjövedelme 820 Ft volt. 1972-ben a legalacsonyabb egy főre jutó havi átlagjövedelme a segédmunkás rétegnek volt, 1265 Ft. (Andorka, 1989, 119)

Az országos adatoknál tehát jóval alacsonyabb átlagjövedelemmel rendelkeznek a kisegítő iskolás gyermekek döntően alacsony társadalmi és munkamegosztási státuszú családjai. Meg kell jegyeznünk, hogy az egy keresőre jutó eltartottak magas száma és így az egy főre jutó havi jövedelem alacsonyága a magasabb gyermekszámmal és a rendezetlen családi élettel is magyarázható (a vér szerinti szülők válása, az újraraházasodás nehézségei, a fogyatékos gyermek miatti válás, tehát a részcsaládban élés).

A nyolcvanas években a zömében túlmunkára építő második gazdaság jelentette a családok számára az egyetlen – meglehetősen labilis, az ér-

dekeiket érvényesíteni nem vagy nehezen képes rétegeket kihagyó – kivezető utat. A személyi jövedelemadó-rendszer következtében a túlmunka ma már egyébként sem olyan jövedelmező, mint korábban. E jövedelmeknek egy részéről adatforrások sincsenek.

Harcza (1990) az öt évenként szokásos lakossági jövedelemvizsgálatok alapján megállapította, hogy az utóbbi két évtizedben „*a gyermekes családok jövedelmi pozíciója enyhén romlik (...) az alsó decilisben jelentősen megnövekedett a 2 éves és fiatalabb, sőt, a 3–6 éves korú gyermekek aránya is*”. (24) A felnövekvő gyermekek helyzete egyre jobban függ a szülői család egzisztenciális viszonyaitól, „miután rohamosan leépül az a zömében költségvetésből fedezett támogatási rendszer, amely – közvetett vagy közvetlen formában – a gyermekneveléshez próbált kiegészítő forrásokat biztosítani.” (24) *A családi pótlék* hozzávetőlegesen megtartotta reálértékét, de ez az összeg a gyermekek fogyasztásának csak 20–30%-át fedezi, a gyermekekre fordított kiadás növekedésének nagyobb hányadát (70–80%) a családok jövedelmének növekedése nem fedezi. (28–34)

A *létminimum* egy főre számított havi átlaga 1982-ben 2510, 1985-ben 2510, 1988-ban 3310, 1991-ben 8651, 1992-ben 9769 Ft volt. És engedjék meg a dolgozat írójának, hogy renitens módon az 1993-as létminimum adatot az Újpesti Családsegítő Központ közleménye alapján számítsa ki: 13592 Ft. (Az ÚJCSAKÖ az 1993. január elseji árakon számolt.)¹³

Noha Nagy J. (1980) vizsgálata az 5–6 éves gyermekek iskolakészültségének elemzésekor a *lakáshelyzetet* a legtöbb iskolakészültségi mutató esetében *csak közvetítő tényezőként értelmezi* és a mélyebben fekvő okokra összpontosít, a lakáshelyzet „küszöbértékét” az egy lakószobára jutó 4 főben jelöli meg. Vizsgálatában az 5–7 fős kategóriába eső gyermekek közel fél éves, a 8–11 fős kategória gyermekei másfél éves iskolakészültségi elmaradást mutattak. (288)

Vass (1972) az általa vizsgált 170 kisegítő iskolás mátészalkai gyermek családi környezetét részletesen elemzi. Megismerhetjük az anyagi-tárgyi ellátottság alacsony színvonalát: a rossz *lakáskörülményeket*, a *ruházkodás* és a *játékokkal való ellátottság* jellemzőit, a napközitől való tartózkodás okait, az egészségi állapotot. „Tanulóink 1/5-e alszik úgy a szobában, hogy vele együtt legalább négyen vannak. Viszont a családok majdnem felénél 8–14-en alszanak ugyanabban a helyiségben. (...) Elgondolkoztató, hogy tanulóink

¹³ A közölt adatok forrása 1988-ig Harcza (1990, 28), 1989-től 92-ig: Népszabadság, 1992. január 23. 5. Az 1993-as adat forrása Népszabadság, 1993. január 15.

10%-a alszik csak ágyban egyedül. Másodmagával 42% alszik, és ez alig több a családok felénél. Ugyanis 48%-a /!/ harmad-, negyed-, sőt ötödmagával alszik egy ágyban. (...) Higiéniai szempontból a lakások – és egyúttal a családok – 1/4-e volt elfogadható állapotban. A gyermekek 21%-a étkezik naponta háromszor, változatos étrenddel. (...) A tanulók 50%-ának ruházata piszkos, rendetlen – az évszaknak megfelelően nem tudnak öltözni. (...) Szomorú, hogy a tanulók 67%-ának nincs játéka! A családok és lakások állapotának ismeretében érthetővé válik az is, hogy a gyermekek 83%-ának nincs helye a játékokra. (...) A tanulók 16%-a jár napközibe, míg otthon 18% tanul. Tehát 2/3-uk otthon semmit sem tanul. Arra a kérdésre, hogy otthon miért nem tanulnak, a szülők 78%-a azt a választ adta, hogy »nincs hely«.» (173–175)

A kisegítő iskolás gyermekek családjának 90%-a egy- illetve kétszobás lakásban él a „Budapest-vizsgálat” szerint. (*Czeizel–Lányiné–Rátay*, 1978, 78) A lakások elégtelensége nem elsősorban a szobák számának következménye – mivel az átlagos értékek sem térnek el ettől lényegesen –, inkább a családnagyság a zsúfoltság oka.

Harcza (1990) a *gyermekes családok lakáskörülményeiről* az 1980. évi népszámlálás adatfeldolgozásából idéz, jelezve, hogy az jelenleg is „megfelelő” tájékoztatást ad, „tekintve, hogy az utóbbi évtizedben a lakásgondok nem mérséklődtek számottevően”. (34) A gyermekes családok szűkös lakásvizonyait bizonyítja az a tény, hogy körükben *gyakorta háromszor akkora arányt képviselnek a szűk lakásban lakók*, mint a gyermek nélküliekben. Ezekben a családokban 54–85% közötti azoknak az aránya, akik ilyen lakásban élnek. A gyermekek számának növekedésével párhuzamosan meredeken növekszik a szűk lakásban lakók aránya. A három- és többgyermekes családok körében komoly mértékben (42–65%) megugrik a komfort nélküli lakásokban élők aránya. (35) Pedig a családi környezet tárgyi feltételeinek, a gyermek ellátottságának, a tanszerek megfelelő tárolási lehetőségének hangsúlyteremtő ereje van. (*Szekeresné*, 1974)

Antal (1994) a salgótarjáni enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája *veszélyeztetett családjaiban* (17 család) 4232 Ft egy főre jutó átlagjövedelmet talált.

Brandt (1994) az orosházi enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája alsó tagozatán a tíz „legszegényebb” és a tíz „leggazdagabb” szegény gyermek és családja életkörülményeit vizsgálta. A „szegény” szegény családokban az egy főre jutó jövedelem átlag 4808 Ft, a „gazdag” szegények családjaiban 9556 Ft (1994 szeptemberi adatok). Az 1994 októberében közzétett létminimum közel 15.000 Ft volt.

Brandt adataiból megállapítható az alsó tagozatos „legszegényebb” szegény és „leggazdagabb” szegény tanulók családi jövedelmének összetétele is. (5. táblázat) A „szegény” szegények családi jövedelmének több mint háromnegyed részét, a „gazdag” szegényekének egyharmadát a különböző segélyek, pótlékok és egyéb nem munkajellegű jövedelmek adják. A „szegény” szegények húsz szülője közül heten, a másik csoportban hárman munkanélküliek. A két csoport életkörülményeinek vizsgálatakor a lakások komfortfokozata és bútorzata között kisebb, felszereltsége mentén nagyobb különbséget tapasztaltunk. A *játékokkal való ellátottság* mindkét csoportban igen csekélynek bizonyult. A *matematika osztályzatok és a játékokkal való ellátottság* szempontjából a „gazdag” szegények csoportjában fordított összefüggést, a „szegény” szegényeknél laza pozitív kapcsolatot találtunk. Matematika tantárgyból majdnem osztályzatnyi különbséget (3,4–2,5), magyarból 0,7 (3,3–2,6), technikából, rajzból és magatartásból fél-, szorgalomból 0,3 osztályzatnyi különbséget találtunk a két népesség tanulmányi átlagai között, a szegényebb csoport gyermekeinek javára. Tehát az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláján belül is elképzelhető, hogy a rosszabb státuszú családok gyermekei jobb értelmi képességűek.

Az alsó tagozatos „legszegényebb” szegény és „leggazdagabb” szegény
tanulók családjai jövedelmének összetétele (%)

Csoport	A jövedelem típusa							
	Munkajellegű		Gyed	Munka- nélküli- segély	Családi pótlék	Rok- kant- nyugdíj	Gyám- ügyi segély	Árva- ellátás
	apa	anya						Tar- tás- díj
„szegény” szegények	18	4	2	5	40	6	25	-
„gazdag” szegények	13	21	-	7	23	3	16	3
								100
								100

N = 20 fő

Megjegyzés: Több település enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájában a családok jövedelemszerkezetének vizsgálatakor hasonló eredményekre jutottunk.

Ha a fiziológiai szükségletek kielégítettek, megjelenik *a biztonság, a helyzet bejósolhatóságának szükséglete*. A gyermek egész életére meghatározóan fontos az elfogadó, biztonságos, védelmező közeg, legfőképp a család. Az optimális fejlődéshez jól körvonalazott, kiszámítható és követhető normarendszerre, bánásmódra, életritmusra van szükség. Ha a fiziológiai szükségletek és a biztonsági igény megfelelően kielégített, megjelenik *a szeretet szükséglete*. A szeretet szükséglete különböző, egyre bővülő emberi kapcsolatokban artikulálódik.

Ez utóbbi két szükségletcsoport kielégülése a tanulásban akadályozott népesség családjában erősen nehezített.

Milyen érzelmi légkör és nevelési attitűd veszi körül az értelmi fogyatékosnak minősített gyermeket?

Lányiné (1975) *a személyiségfejlődést befolyásoló tényezőket* elemezve megállapította, hogy „az értelmi fogyatékos gyermekek személyiségfejlődésének vizsgálatában sokáig nem kapott kellő hangsúlyt a fejlődés külső tényezőinek és ezen belül a szociális kapcsolatok módosult megjelenésének elemzése. Oligofrén gyermekek megítélésében gyakran tapasztalhatjuk azt a szemléleti egyoldalúságot, mely csak az organikus károsodás, vagy csak az intelligencia defektus mértékét veszi figyelembe”. (261)

Az idézett szövegrészből is kitűnik, hogy az értelmi fogyatékos gyermek szocializációját jelentős módon befolyásolják a társadalom feléje irányuló – segítő vagy beilleszkedését gátló – reakciói, valamint a családban történő megítélése és elfogadása.

Egy kevésbé előítéletes, a fogyatékosok társadalmi beilleszkedését könnyítő légkört alakítana ki Lányiné (1981) szerint, ha legalább az óvodában együtt nevelkednének az ép és a fogyatékos gyermekek. Az elfogadás egyik legfőbb ellenérve, hogy a fogyatékosról rosszat tanulnak a többiek. Ez azonban rendszerint nem így van, az együtt nevelésben a fogyatékos gyermek kap követendő szociális modellt. Az ép gyermekek pedig megtanulják a megértést, a segítőkészséget, az elfogadást, a partnerséget. „A társadalmi közgondolkodás akkor lesz előítélet-mentesebb a sérült emberekkel szemben, ha a társadalom sok tagjának van olyan tapasztalata, hogy jól lehet együtt élni, együttműködni az átlagostól eltérő emberekkel is.” (179)

Amikor az 1985-ös oktatási törvény a kisegítő iskolákat általános iskolákká keresztelte át, a stigmatizáló „szerepet” az intézménynek helyet adó épület utcája és házszáma vette át. A köztudatban is megmaradt az enyhén értelmi fogyatékosok iskolájának. Így a különbözőségi élményét a legtöbb tanu-

lásban akadályozott gyermek – akiken „semmi sem látszik”, de a „másmylenek” iskolájába vagy osztályába járnak – és családja ma is megéli.

A fogyatékos befogadó vagy elutasító közösségek tagjainak viselkedését és gondolkodásmódját nagymértékben meghatározzák azok az *attitűdök*, amelyek a fogyatékosokkal kapcsolatos *előítéletek*ben nyilvánulnak meg. *Illyés* és *Mérei* (1975) három, a Bogardus-féle skála egy-egy változatával végzett vizsgálat eredményének alapján megállapították a *fogyatékosok szociális elfogadhatósági sorrendjét*: pöszék, látási fogyatékosok, dadogók-hadarók, hallási fogyatékosok, értelmi fogyatékosok. Megítélésük szerint az épek tartózkodó vagy visszautasító magatartása a fogyatékosokkal szemben túlnyomórészt a fogyatékosok interakciós, kooperációs teljesítménybeli akadályozottságára vezethető vissza, vagyis azoknak a nehézségeknek a reális felismerésére, amelyekkel a fogyatékosokkal való együttélés különböző formái járnak. Az elutasítás mértéke egyedül az értelmi fogyatékosok csoportjánál jelzi az előítéletek jelentősebb torzító hatását. (Az elutasítás mértéke nagyságrendben megegyezik az előítéletekkel sújtott csoportok – pl. cigány, homoszexuális, börtönviselt stb. – elutasításának mértékével.) Az értelmi fogyatékosokkal szembeni előítéletes magatartás gyökere feltehetően az a közhiedelem, hogy az értelmi fogyatékosok – ugyanúgy, mint az elmebetegek – beszámíthatatlanok, kapcsolatképtelenek, veszélyesek. E sztereotípiát torzító hatására az épek az *értelmi fogyatékosok állapotát* – önállóságát, beszámíthatóságát, kooperációs készségét, megszokott emberi kapcsolatok kialakítására való képességét stb. – *a valóságosnál rosszabbnak ítélik meg*, és ezért az értelmi fogyatékos csak viszonylag nagy „*társadalmi távolság*” esetén tartják elviselhetőnek.

Pálhegyi (1984) szerint a *fogyatékosok társadalmi elutasítása* azzal magyarázható, hogy „*a fogyatékosági bélyeget hordozó ember jelenléte szorongást kelt az ép emberben*”. (24) Szorongás keletkezhet alaklélektani okból – a kusza, rendezetlen, ritmustalan vonalak nyugtalanra teszik a szemlélőt. Szorongást okozhat a sérült ember iránti szociális magatartás bizonytalansága, a szembesülés kényszere azzal a ténnyel, hogy ő maga vagy hozzátartozója lehet még vagy lehetett volna e csapás áldozata. Megrendülhet az ép ember biztonságérzése, bűnösnek érzi magát, ezt az állapotot önmagánál is bekövetkezőnek érzi. A sérült gyermek szülei számára szorongáskeltő lehet az a homályos érzés is, hogy a gyermek állapotáért ők a felelősek. A szorongás elkerülésének, leküzdésének eszköze az elutasítás, elkerülés, illetve a felszínes, önmegnyugtató – szorongást levezető – elfogadás.

Hogyan viszonyul a család a fogyatékos gyermekhez?

A 60-as években a kisegítő iskola egyértelműen enyhén értelmi fogyatékosnak minősítette növendékeit. A korabeli szakirodalmak a jelzett populációról mint homogén népességről beszélnek. Mai álláspontunk szerint az alábbi elemzés a valóban enyhén értelmi fogyatékos gyermekekre és kapcsolataikra vonatkozik.

„A fogyatékosság súlyossága nincs feltétlen összhangban az érzelmi reakciók súlyosságával. Gyakran előfordul, hogy a súlyos értelmi fogyatékos gyermek szülei beletörődnek sérült gyermekük állapotába, szülői törekvéseiket arra koncentrálják, hogy gyermekük számára jó gondozási feltételeket és az állapothoz méltó testi-lelki megelégedettséget teremtsenek. De gyakori, hogy enyhe fogyatékoság esetében a szülők a felnőtté válásig sem tudják reálisan feldolgozni a fogyatékoság tényét. Irreális célkitűzéseik miatt nevelésük egész követelményrendszere nem felel meg a gyermek tényleges képességeinek. Ebben az a körülmény játszik szerepet, hogy a súlyosan sérült gyermektől a szülők nem várnak semmit a szociális beilleszkedés terén. Ha azonban a gyermek enyhén sérült, törekszenek a fogyatékoság ellenére bizonyos szociális karriert biztosítani számára és mindig újra átélik a kétségbeesést, ha ez nem úgy sikerül, mint ahogy elképzelték.” (*Illyés Gy.-né* /szerk./, 1968, 441)

„A kisegítő iskolába járó gyermekek többsége megszületése pillanatában épnek tűnik. Később azonban az eltérés jegyei nyilvánvalóvá válnak: reflexeik lelassultak, a külvilág ingereire adott reakcióik késleltetettek, sérülékenyek, betegesek, nehezen szoktathatók. Mozgás- és beszédfejlődésük késik, vagy éppen túl nyugtalanok, sírósak. Ezeket a jegeket a szülők észlelik, de a fejlődési elmaradás, másság valójában az óvodás korban vagy a beiskolázáskor derül ki. Minden szülőt aggasztanak a gyermekénél tapasztalt fejlődési rendellenességek, de míg a gyermek külleme, magatartása nem árulja el, elfogadhatóbb számára, hiszen nincs kitéve a környezet ítéletének. A kritikus időszak a 3–4 éves és 6–7 éves kor. Az óvodába került gyermek megkésett fejlődése, kommunikációs nehézsége, labilis szobatisztasága, inkoordinált mozgása stb. hatványozottan mutatkozik meg és feltűnővé válik az épek közösségében. A »normális gyermekek« részéről kiközösítésnek, csúfolásnak, a felnőttek türelmetlenségének van kitéve a fogyatékos gyermek. A legtöbb gyermek a begyakorolt szokásokat is elveszti ebben a számára bizonytalan helyzetben. A rövid óvodai pályafutás gyakran kudarccal végződik. Tapasztalataink azt igazolják, hogy az enyhén értelmi fogyatékos gyermeket nevelő szülők többsége az óvodába kerülés és a beiskolázás időszakában éli át gyermeke fogyatékoságának tényét. Milyen szülői reakciók tapasztalhatók?

A szülő gyermeke fejlődésében éli át saját gyermekkorát és jövőjében építgeti elképzeléseit, álmait. Szeretné, ha mindaz, ami számára nem sikerült, gyermeke életében, jövőjében realizálható lenne. Ezek az álmok foszlanak szét, amikor a fogyatékoság kiderül és az új helyzet a családtól nagyfokú áthangolódást követel.

Az első krízis után a *szülői magatartásban* változás áll be. Az enyhén értelmi fogyatékos gyermek fejlődése aránylag jól észlelhető, különösen ha szakszerű bánásmódban részesül. Így a szülők zöme megnyugszik, elfogadja gyermekét, nem zárja el az »épektől«, testvéreivel egyformán kezeli, korrigálja elképzeléseit, bár szorongva gondol a jövőre. Az ilyen családban élő gyermek jobb helyzetben van, képességei szerint fogadják és értékelik, pozitív énképe kibontakozhat, szocializációja mentes a nagyobb kudarcoktól.” (*Szabóné*, 1989, 248–249)

A „túlgondoskodó szülői magatartás” többnyire a fogyatékos gyermek *rejtett elutasítását* takarja. A *nyílt elutasítást* a társadalmi környezet vagy/és a felettes én elmarasztaló ítélete miatt nem merik a szülők vállalni, a gyermek azonban megérzi, hogy támogatásra és védelemre nem számíthat. (*Pálhegyi*, 1987, 70)

Milyen helyzetbe kerül az a gyermek, akit nem tud elfogadni a család olyan-nak, mint amilyen valójában?

Ezek a szülők rendkívül nehéz helyzetbe hozzák gyermeküket. Nem fogadják el a fogyatékoságot, mást hibáztatnak, ragaszkodnak az általános iskolai beiskolázáshoz (a kudarc ellenére), esetleg büntetik gyermeküket a szellemi retardációból eredő megnyilvánulásokért, mert mindenáron be akarják bizonyítani, hogy az ő gyermekük többre képes, csupán a körülmények akadályozzák ebben. Ezek a szülők az örök elégedetlenek az iskolai neveléssel, a pedagógusokkal, a gyermek magatartásával stb. Főleg az apák nem tudják reálisan feldolgozni a tényeket. Az irreális pályaelképzelések mögött olyan vágyak szerepelnek, mint óvónő, zenész, kozmetikus, tanár stb. A gyermek aktuális státuszának elutasítása mellett túlértékelik képességeit, lehetőségeit. Olyan teljesítményt várnak, amely meghaladja erejét, a kudarcok megfosztják önbizalmától, az állandó feszültség iskolafóbiát és szorongást okoz, magatartási problémákat, agresszivitást szül, tehát az intellektuális rendellenességet személyiségzavar tetézi.

Az *irreális elképzelések* egy része nem a túlzott elvárásból, hanem a szülői tájékozatlanságból fakad. A négy, öt, vagy annál kevesebb általános osztályt végzett szülő tudását a felsőtagozatos kisegítő iskolás gyermek fölülmúlja, így túlértékelve a gyermek teljesítményét, irreális szakmát vagy

diplomát szeretne gyermekének. Ezek a szülői elképzelések a család és az iskola együttműködése folyamán jól korrigálhatók, befolyásolhatók, elfogadják a pedagógus véleményét.

A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kutató Laboratóriumának vizsgálatai alapján megállapítható, hogy még az óvoda kezdeményezésére történt áthelyezéseknél sem – vagy nem elég őszintén és részletesen – tudatta az óvoda a szülővel a fejlődési elmaradás tényét. A tájékoztatatlanság és kiszolgáltatottság érzése a szülőkben az Áthelyező Bizottság vizsgálata során csak erősödött: nem láthatta a vizsgálatot, és nem kapta meg a vizsgálati eredményeket rögzítő záróvéleményt, félelmeire általánosságokban mozgó, a jövőt rózsaszínre festő vagy félrevezető válaszokat kapott, esetleg olyanokat sem. (*Bánfalvy–Bass*, 1990)

Csak a szoros korai szülő–gyermek viszony nyújthatja a gyermeki személyiség biztonságérzetét és a megfelelő érzelmi és információs ingereket. (*Buda*, 1986) A szoros szülő–gyermek kapcsolat kialakulásának alapfeltétele a gyermek állapotának és a fejlődés prognózisának ismerete és elfogadása. Az óvodák, szakértői bizottságok, nevelési tanácsadók és általános iskolák hozzáértő, türelmes, folyamatos és őszinte tájékoztató munkája teremtheti meg a szülők biztonságérzetét és alakíthatja ki együttműködési képességeiket.

A negyedik lépcsőfokon a kompetencia igénye áll. Annak a szükséglete, hogy az egyén olyan dolgokat tudjon, olyan képességekkel rendelkezék, amelyek mások és önmaga megítélésében is tiszteletre méltóak. Noha a tudás és a megértés utáni vágy megjelenése az első három szükségleti szinthez is kötődik, az iskolai tanulás ezen a lépcsőfokon, a valamihez értés, a valaminek tudása, a valamiben kompetenssé válás formájában jelentkezik legértelmesebben.

A kompetenciához mint belső ösztönzőhöz szervesen kötődik a hierarchia csúcán álló önmegvalósítás igénye. Hogy használhassuk tudásainkat és meglévő képességeinket.

A gyermekek kapcsolatát a tudással, az iskolával a szülők iskolai végzettsége és a munkamegosztási hierarchiában elfoglalt helye, valamint az ezekkel szoros összefüggésben lévő – már érintett – jövedelmi helyzete is erősen befolyásolja.

Nagy J. (1980) az 5-6 éves gyermekek iskolakészültségének különbségeit vizsgálva megállapította a szülők iskolai végzettségének dominanciáját. A 0–5 osztály végzettségű szülők gyermekei két és fél esztendővel vannak elmaradva a felsőfokú végzettségű kategóriához tartozó szülők gyermekeihez képest. (288) A gyermekek tanulmányi átlaga és mindkét szülő iskolai

végzettsége között megállapított pozitív együttjárás alapján arra következtetett, hogy a környezeti tényezők döntő szerepet játszanak a gyermek iskolai teljesítményének alakulásában. Ennek értelmében megállapította, hogy az alacsony fejlettségi szintről induló gyermekek többsége a hátrányos környezeti tényezők miatt kerül hátrányos helyzetbe az iskolában is, és ezért képtelen megfelelni az oktatási és nevelési követelményeknek.

Kürti (1988) vizsgálatai folyamán „bebizonyosodott az a feltétlenül negatív tény, hogy nemcsak a tanulmányi átlag, a humán és reál tárgyak, hanem a torna, a gyakorlati foglalkozás érdemjegye, valamint a magatartás – és a szorgalom – osztályzatok is a családi környezet műveltségi színvonalának függvényében alakulnak”. (100) Finomabb pszichológiai elemzései azt mutatták, hogy a „teljesítményt energetizáló” tényezők közül az érdeklődés és a teljesítménymotiváció nem korrelált a szülők iskolai végzettségével. A képességek terén a képlékeny intelligencia és a kreativitás viszont pozitív együttjárást mutatott a szülők iskolai végzettségével. (101–102)

A szülők iskolázottsági szintje megszabja a családtagok elhelyezkedését a társadalmi munkamegosztásban és a társadalom szerkezetében, összefügg a nemzedékeken keresztül öröklődő kulturális hagyományokkal és a gyermekekkel kapcsolatos aspirációkkal. A szociális ártalom kialakulása szempontjából oki tényezőként feltételezhetjük az alacsony iskolai végzettséget: a harmonikus gyermekneveléshez szükséges ismeretek és a fogamzást-gátlási ismeretek alacsony színvonala illetve hiánya szempontjából. A „*Budapest-vizsgálat*” kimutatta, hogy a kisegítő iskolások apjának csak 82,3%-a aktív kereső, 41,8%-uk segédmunkás, és csak 8,3%-a szellemi dolgozó. Az általános iskolai populációban ezzel szemben a segéd- és betanított munkás apák aránya csak 7,3%, a szellemi foglalkozásúaké viszont 38,2. (1975-ös adatok)

A kisegítő iskolások apjának 48,2%-a maximum 6 általános iskolai osztálynak megfelelő végzettségű, ezen belül 6,4%-uk egyáltalán nem járt iskolába, viszont csak 1,6%-uk volt kisegítő iskolás. Ugyanebbe az iskolatípusba az anyáknak is mindössze csak 1,6%-a járt. Egy 1971-es, a mátészalkai kisegítő iskolában végzett felmérés megállapította, hogy az apák 35%-a és az anyák 51%-a egyáltalán nem járt iskolába (a vizsgált családok 64%-a cigány volt), az osztályvégzettség átlagosan 2,2 osztály. (Vass 1972)

A XVIII. kerületi kisegítő iskola társadalmi összetételét vizsgálva Ladányi és Csanádi (1983) megállapították, hogy „a szellemi dolgozók gyermekeinek aránya a kerületi átlag felét sem éri el, míg a kvalifikálatlan munkások gyermekei több mint két és félszeresen, a cigánygyermekek viszont már több mint ötszörösen felülreprezentáltak”. (123)

Az okokat kutatva megállapították, hogy a szellemi foglalkozású szülők gyermekei között elenyésző az indokolatlanul áthelyezettek aránya, egyrészt azért, mert *megtalálták az áttelepítési eljárással való szembeszállás módját*, másrészt felismerték az áttelepítés elkerülhetőségének lehetőségét és módját (orvosi és pszichológiai kezelés, korrepetálás).

A kisegítő iskolába járó gyermekek családjainak *kulturális ellátottságáról, szokásairól, magatartásáról* a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola hallgatóinak szakdolgozataiból meríthetünk információt.

A 80-as évek végén a családok 20–30%-a vallotta magát rendszeres könyvvásárlónak, ez havi 2-3, főleg ifjúsági és mesekönyv megvételét jelenti. A családok 60%-a egyáltalán nem vesz könyvet, vagy alkalomszerűen, évente 3-4 könyvet vásárol. A szülők és gyermekek szabadidős programjában első helyen a televízió adásainak megtekintése áll, a szülők és tanulásban akadályozott gyermekek időtöltéséből hiányzik a közös program. A szakdolgozatok tanúsága szerint a gyermekekkel több időt eltöltő, kirándulásokat, játszótéri sétákat szervező, „beszélgetős” családok gyermekei – a gyakorló gyógypedagógusok véleménye alapján – gyakran fejlettebb szókinccsel, tisztább kiejtéssel, kiforrottabb társadalmi kommunikációs készséggel rendelkeznek. (*Geibl*, 1988, *Fehér*, 1988) [A kommunikáció és metakommunikáció (gyógy)pedagógiai jelentőségére a kommunikációs rendszer elemzésekor még kitérünk].

Bass, Mohácsi és Illyés S. (1983) 144 felső tagozatos, családban nevelkedő, kisegítő iskolás – a minta fele igen jó, másik fele igen rossz tanuló – körében végzett vizsgálata megállapította, hogy *a környezet tanulmányi eredményre illetve értelmi képességre gyakorolt hatása az általános iskolában tapasztalt tendenciáknak épp az ellenkezőjét mutatja*: „... a városi, fiatalabb, jobban kereső, jobb lakáshelyzetű, iskolázottabb, kvalifikáltabb munkát végző szülőknek csak igen gyenge értelmi képességű gyermekei kerülnek a kisegítő iskolába, míg a rosszabb státuszú szülők esetleg jobb értelmi képességű gyermekei is könnyebben kerülnek át. A gyengébb képességű, de jobb szociális helyzetű gyermekek viszonylag jobb tanulmányi eredményt érnek el.” (26)

Hasonló összefüggést tapasztalt *Kissné* (1987). Hódmezővásárhely enyhén értelmi fogyatékosok iskolájába járó gyermekei körében vizsgálta a családok lakáskörülményeit. Azokban a családokban, ahol csak az egyik gyermek enyhén értelmi fogyatékosnak minősített, a tulajdonviszonyok, a lakásnagyság, a komfortfokozat és a laksűrűség szempontjából egyaránt kedvezőbb helyzetet tapasztalt, mint azokban a családokban, melyekből két gyermek járt az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába.

Kocsisné (1988) Hevesen vizsgálta az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába járó gyermekek családi szocializációját. A település tizenegy nevelési-oktatási intézménye közül kilencbe 1–23% cigánygyermek járt. Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájában 89%, az előkészítő osztálynak helyet adó óvodában 88% a cigánygyermek előfordulási gyakorisága. Az előkészítő osztály tanulóinak háromnegyed része komfort nélküli lakásban lakott. A legkisebb lakásokban volt a legnagyobb a laksűrűség, 5–11 fő.

Ágfalvi (1991) *a magyar gyermekek testi fejlődésének társadalmi hátterét elemezve* megállapította, hogy a szülők iskolai végzettségének „kiemelkedő” hatása van az egyén növekedésére. „Elsősorban a magasabb iskolát végzett anyák meghatározók, nem csak a korábban tárgyalt újszülöttkori súlyátlag alakulását tekintve, de a gyermekek, ifjak testmagassága is felülmúlja az alacsonyan iskolázott anyák gyermekeiét.” (12) Más vizsgálatokra is hivatkozik, amelyek a szülői foglalkozás és a gyermek testmagassága között összefüggést állapítottak meg. A legalacsonyabbak a mezőgazdaságban dolgozók gyermekei voltak.

Hogyan valósul meg a tanulásban akadályozott gyermek családi szocializációja a családtagok tevékenységeinek és együttműködésének rendszerében?

A család szocializációs funkcióit Kozma (1984) alapján az alábbiakban foglalhatjuk össze:

- gondozás
- a biztonságérzet megteremtése, kialakítása a gyermekben, általában a személyiségfejlődés alapjainak lerakása
- a beszéd megtanítása
- az első ún. interakciós tér biztosítása (sajátos családi tevékenységrendszerek, magatartásminták, beállítottságok)
- az első modellek nyújtása a magatartásformák elsajátításában
- az identitás kialakítása

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiba járó gyermekek családi szocializációját a Somlai (1984) által leírt családi tevékenységi rendszerekben – célracionális, normatív tevékenységi rendszer, dramaturgiai rendszer és kommunikatív tevékenységi rendszer – jól értelmezhetőnek érzekem.

„Amikor azt vizsgáljuk, mennyire képesek az emberek figyelembe venni létező erőforrásokat és objektív körülményeket céljaik eléréséhez, akkor döntéseik célszerűségét ítéljük meg. (...) Ebben a tevékenységben folyik munkavégzésünk a tárgyakkal (...) ide tartozik az is, amit a szokásos értelemben nevezünk »tanulásnak«: egyrészt az ún. »gyakorlati« tanulás java része, tehát bizonyos technikai készségek elsajátítása.” (Somlai, 1984, 150)

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiba járó gyermekek szüleit nem csak az értelmi elmaradás tényéről kell tájékoztatni. A szülőkkel beszélni kell mindazon képességekről, melyeknek fejlettsége lényeges eltérést mutathat és ismeretük nélkülözhetetlen a család fejlesztő munkájához. Az érzékelés, az emlékezet, a figyelem fejlesztése a gondolkodás tervszerű fejlesztésének feltétele. Az érzelmi élet, a testi és mozgásfejlődés sajátosságainak ismerete nélkül a család nem fogalmazhatja meg reálisan nevelési céljait és az azokat szolgáló tevékenységek körét. A játéktevékenység, az otthoni tanulás és a családi munkamegosztásban való közreműködés a gyermekek személyiség- és képességfejlesztésének igen fontos terepe. A *játéktevékenység* a legfontosabb és legmegfelelőbb eszköz arra, hogy a fogyatékos vagy fejlődésében akadályozott gyermek megismerje, megértse a környezetét. Segítséget nyújt a képességek fejlődéséhez a legegyszerűbb mozgások begyakorlásától a legfejlettebb gondolkodási műveletek elsajátításáig. Értelmi fogyatékos gyermekeknél – a sérülés mértékétől függően – akár évekig a *gyakorló játék* maradhat az ismeretszerzés, a képességek és a gondolkodás fejlesztésének legfontosabb eszköze. Óvodáskorban a *fantáziajáték* kezd előtérbe kerülni. A *szerepjáték* a zavartalan fejlődésű gyermekeknél az óvodás kor jellegzetes játéka. Tanulásban akadályozottaknál, enyhén értelmi fogyatékosoknál később, az iskolai nevelés hatására teljeseedik ki. A figyelem, az emlékezet fejlődése ekkor már ritkábban látott személyek – pl. a doktor néni – szerepének eljátszását is lehetővé teszi. A gyermekek játékát a szülőknek kell irányítani, megtervezni, hogy fejlesztő hatása érvényesüljön. A játék akkor éri el célját, ha szórakoztató, ha örömeztet társul hozzá, tehát pozitív érzelmek kísérik. A zajkeltő és mozgásos játékok, a mondókák és gyermekdalok a hallás, a ritmusérzékelés és a harmonikus mozgás kialakulását segítik. A mozgás fejlettsége szorosan kapcsolódik az értelmi képességek fejlettségéhez is. A finom mozgások fejlettsége az előkészítő, első és második osztályban a cselekvésbe ágyazott feladatmegoldásoknál nélkülözhetetlen. Hangsúlyozni kell a beszéddel kísért mozdulatok beszédmegértést fejlesztő szerepét is.

Egy 1980-as felmérés megvizsgálta, hogy *milyen mértékű és milyen minőségű az általános és kisegítő iskolás tanulókkal való otthoni foglalkozás.*

A kisegítő iskolás tanulók 26%-a kap csak rendszeres segítséget szüleitől a tanuláshoz, 38%-nak egyáltalán nem, 37%-nak pedig ritkán segítenek. Az általános iskolásoknál 48%-nak rendszeresen, 30%-nak ritkán segítenek, csupán 3,5%-uk nem kap egyáltalán otthon segítséget a tanuláshoz.

A családi nevelés rendszerességére és következetességére jellemző, hogy míg a kisegítő iskolásoknak csak 48%-ától, az általános iskolások 62%-ától kéri számon a szülők az otthoni és iskolai feladatok elvégzését. (A kisegítő iskolás arányt rontja még az a tény is – ami a gyermekekkel történt beszélgetések során derült ki –, hogy 20%-uknál a számonkérés csak a tanulást érinti, a családi munkamegosztásból vállalt feladatoknál már elmarad). Ennek eredményeként indítékhiány léphet fel a gyermeknél, nem látja értelmét annak, hogy cselekvő részesévé váljon az otthoni életnek, hiszen ezt senki nem igényli, nem követeli meg tőle. A kisegítő iskolások 26%-ának a szülei *egyáltalán nem törődnek a gyermek otthoni és iskolai munkájával*, az általános iskolai mintában ilyen nem fordult elő. (*Pákozdiné*, 1980) Az adatokból kitűnik, hogy az árnyaltabb pedagógiai ismereteket és nagyobb odaadást kívánó kisegítő iskolás gyermekek kevesebb pedagógiai tájékozottságra utaló, kevésbé odaadó nevelésben részesülnek otthon, mint általános iskolába járó kortársaik.

Emeljünk ki a családi környezetből néhány olyan *befolyásoló tényezőt*, amely alakítja, sok esetben meghatározza az *otthoni tanulást* és a *házi-munkához való viszonyt*. A tanulást és a munkához való viszonyt mint célracionális tevékenységet a család (és az iskola) normatív tevékenységi rendszerben vizsgálom.

Normatív tevékenységi rendszer

„Az emberi magatartás mások elvárásainak figyelembevételével alakul. (...) Az egyén szerepteljesítményét mások mindig értékelik az érvényben lévő értékekhez és normákhoz képest, s ennek alapján dől el, hogy milyen a magatartásuk. (...) A normatív tevékenységrendszer »megtanulása« az ember szocializációja során zajlik (...) *elsősorban a szülők és a hivatásos nevelők azok, akik akarva-akaratlan tervszerűen és spontán módon alakítják a gyermekek magatartását, jutalmazzák és büntetik őket, készítetik bizonyos normák elfogadására és mások elvetésére.*” (*Somlai*, 1984, 150)

Komlósi (1976) egyik vizsgálatában feltárja, hogy az 5–8. osztályos gyermek *tanuláshoz való viszonyát* a családi faktorok erőteljesebben határozzák meg, mint a *házimunkához való viszonyt*. A tanuláshoz való viszony szignifikáns, törvényszerű kapcsolatban van „a szülők munkához való viszo-

nyával, a családban lévő tv-vel, a szülő–gyermek kapcsolattal, a szülők pedagógiai érdeklődésével, a szülők pedagógiai eljárásaival, a szülők által a tanulásban gyermeküknek adott támogatással, a tanulók otthoni napirendjével és a gyermek otthoni házimunka-kötelezettségeivel”. A vizsgált tanulók házimunkával kapcsolatos viszonyulásával a következő tényezők mutattak szignifikáns kapcsolatot: „a szülők munkához való viszonya, a szülők és a gyermekek viszonya, az anya szereti a házimunkát, a tanuló napirendje, a tanuló házimunka-kötelezettségei”. A nagy hatású családi tényezők legnagyobb része a szülők aktív önevelő, családalapító, tudatformáló törekvéseinek eredménye is. Tudjuk, hogy a tanulásban akadályozott iskolás gyermeket nevelő családok jelentős részében a szülő–gyermek viszony a szülői aspiráció reális mederbe terelésének gyakran fájdalmas folyamatában feszültté válhat. A szülők pedagógiai érdeklődése és kultúrája iskolai végzettségük és foglalkozási státuszuk, valamint az iskola és a család közötti kapcsolatok hiányosságai miatt gyakran nem alkalmas optimális attitűdök kialakulásához. Különösen fontos a gyermek házimunkához való viszonyulása, hiszen sikerélmények soha ki nem apadó forrását jelentheti a ház körüli munkák ügyes elvégzése. A tanulók napirendjének és otthoni kötelezettségeinek helyes meghatározása a tanuláshoz és (házi)munkához való helyes viszonyulás kialakításának egyik fontos eszköze.

Az akadályozott gyermekkel kapcsolatos nevelési nehézségek jócskán csökkenthetők az egészséges fejlődéshez egyébként is nélkülözhetetlen *napirend* kialakításával és betartásával. Feltétlenül szükséges, hogy meghatározott ideje legyen a felkelésnek, a lefekvésnek, az étkezéseknek. Ne csak alkalmoszerű legyen a játék, a séta, a gyermekkel való foglalkozás. A megfelelő életritmus, a kialakult szokások alapvető feltételei a harmonikus, kiegyensúlyozott viselkedés kialakításának. Az értelmileg sérült gyermek munkára nevelésének sikere a legjobb garancia későbbi boldogulásához. Többségük kétkezi munkával fogja keresni a kenyerét, ezért célszerű érdeklődésüket már gyermekkorban is ebbe az irányba segíteni.

A megfelelő szintű munkára nevelés kialakulásának legelterjedtebb akadálya az a nézet, hogy „úgyis beteg szegény gyermek, nem terhelem még külön munkával is”. Ennek egyenes következménye, hogy a fejlődésében elmaradott gyermeket (később a fiatal) kiszolgáltatják, ami önállótlanáshoz és elbizonytalanodáshoz vezet. Gyakran elhangzik az is, hogy „magam hamarabb elvégzem”. Ez igaz, a munka elvégzésének elsődleges szempontja azonban itt nem a gyorsaság és a hasznosság, hanem az általa elért pedagógiai eredmény: a fejlődés.

Foglalkoznunk kell még azzal az ellenérvvel, hogy a gyermek tönkretetheti a rábízott tárgyakat. Az első időben ez valóban így van, de ha a szülő

ezért eltiltja a gyermeket a házimunka végzésétől, lehetséges, hogy soha nem tanul meg mosogatni, illetve később nagyobb eséllyel rontja el a dolgokat.

Pákozdiné (1980) összehasonlító vizsgálatot végzett 10–12 éves budapesti általános és kisegítő iskolás tanulók körében, hogyan vesznek részt a *családi munkamegosztásban*, kiktől és milyen feladatokat kapnak, valamint mennyire szólhatnak bele az anyagi természetű kérdésekbe. Az általános iskolai tanulók 50%-a tanulmányi munkája rovására végzett háztartási munkát, a másik 50%-tól a tanuláson kívül semmit sem kívántak. A kisegítő iskolai gyermekeknél jobb volt az arány, 77%-uk vett részt a háztartási munka szinte minden folyamatában, 22%-uk pedig alkalmanként. A 22%-ot soknak értékeljük, hiszen a háztartási munkára nevelés az önállóságra nevelést is szolgálja, így sikerélmények, örömök forrása lehet. Jól rávilágít a családi munkamegosztás (rétegspecifikus) aránytalanságaira és a ma is élő tradíciókra, hogy a tanulók mindkét iskolatípusban legtöbbször az anyától kaptak feladatot, a kisegítő iskolások az apától szinte sohasem, az általános iskolások fele annyszor, mint az anyától. Öröndetes, hogy a kisegítő iskolai tanulók kétszer annyian vállalják önként a munkát, mint az általános iskolások.

A *gyermek családban elfoglalt helyzetét* jól tükrözi az a tény, hogy az általános iskolások felével részletesen beszélnek a pénz beosztásáról és csak elenyésző részükkel egyáltalán nem, a kisegítő iskolásoknál a nemleges válaszok aránya 58%, holott különösen nagy jelentőségű lenne, hogy alaposabban megismerjék a családi gondokat. Főleg vidéken tanító gyógypedagógusok elmondásából ismeretes, hogy a felső tagozatos kisegítő iskolás gyermekek vagy egyáltalán nem kapcsolódnak be a családi munkamegosztásba, vagy napi két-három órát – gyakran a tanulás szempontjából igen kedvezőtlen következményekkel járó időpontban, hajnalban – töltenek házimunkával, főleg a jószágok gondozásával. Ezek a családok alig várják, hogy gyermekeiket „teljes munkaidőben” foglalkoztathassák az otthoni gazdaságban.

A munkára nevelés kiindulópontja a családban mindig a gyermek játéka. Ezen keresztül ismeri meg azokat a logikai és egyéb szabályokat, valamint alakulnak ki azok a képességei, készségei, amelyek munkavégzését később döntően megalapozzák és meghatározzák. A játékok később mintegy átmenetet képeznek a munkához. A feladatok végzése közben meg kell teremteni a nyugodt, szeretetteljes *léghőrt* még akkor is, ha a szülők – érzelmeik mentén – egészen másként viselkednének. A szidás, büntetés nem segíti elő a feladatok megtanulását, a dicséret többet érhet. A szülei nevelési eljárásait közvetlenül átélő felső tagozatos gyermekek úgy érzik, hogy leggyakrabban a felelősséget várják el tőlük, majd elvek, erkölcsi törvények szerint irányítják őket. Az érzelmi jutalmat is gyakorinak tartják és a gondozást is

sűrűn élvezik. A tanulók úgy érzékelik, hogy a fenti pozitív szülői magatartásformákhoz képest ritkábban alkalmaznak velük szemben büntetést: az érzelmi büntetés, az elutasítás kifejezése a testi fenyítés, a kedvezmény elvonása és a társaságból való kirekesztés ritkábban fordul elő. Az anyák és az apák szerepének gyakorisági mutatóit nézve a megoszlás adatai azt bizonyítják, hogy minden viselkedésformában az anyák foglalkoznak gyakrabban általános iskolai felsős gyermekeikkel, mint az apák. Csupán a „felelősség elvárása” és az „érzelmi büntetés” terén tevékenykednek szignifikánsan gyakrabban az apák az anyáknál. (*Komlósi*, 1976, 30)

„Nem véletlen a gyermekek érzelmi választása sem, mert 60%-nál az anya a szeretett családtag és csak 21%-ban választják az apát. Az apától tart a gyermekek fele, az anyától pedig a 40%-uk, aki szeretett családtagként nem az anyát jelölte... Azokról az anyákról van szó, akik valamilyen formában deviáns magatartást tanúsítanak, alkoholizálnak, kicsapongó életmódot folytatnak, idegrendszeri bántalomban szenvednek, vagy családjukat elhagyva új kapcsolatot létesítve élnek” – olvashatjuk egy egyetemi szakdolgozatban, mely 120, VI. és VII. kerületi enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermek családi szocializációját vizsgálta. (*Tölgyszékyné*, 1983) A *Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Kórtani Tanszéke* 1975-ben felmérést végzett a *fogyatékos gyermekek családon belüli foglalkoztatásának tanulmányozása* céljából. 199 iskoláskorú enyhén értelmi fogyatékos vizsgálati adatai alapján megállapították, hogy a legtöbb gyermekkel az anya foglalkozik kizárólag, vagy más családtagokkal megosztva. „Dominál az egyetlen elfoglaltsági fajtára való leszűkülés, a fiatalabb korcsoportban ez a szabadban vagy a lakásban folytatott játék (...) ha az anyán kívül még több személy is foglalkozik a gyermekkel, arányosan megnő a foglalkozások fajtája és száma – a gyermek egyre több lehetőséget ismer és szeret meg. (...) Tanulmányoztuk az önálló terület biztosítottságát is. (...) 64 gyermek semmiféle szabad területtel nem rendelkezik.” (*Göllesz* stb. 1978, 257–263)

A *Bernstein* (1971) által leírt, a *munkáscsaládokra* jellemző *elkülönült szerepek* (anya–apa), a merev szerepkészlet a fogyatékos gyermek megszületésével nemhogy fellazulna, tovább szigorodik: az anyára elviselhetetlenül sok teher hárul a gyermek gondozásával, az apa viszont – tapasztalataink szerint – továbbra sem vesz részt a házimunkában. Az apák általában – főleg azokban a családokban, ahol az anya hosszabb ideig vagy véglegesen otthon marad – a kieső jövedelem pótlásában vesznek részt, túlmunkák vállalásával, ez a megoldás azonban még *nehezebbé és bezártabbá teszi az anya életét*,

megnehezítve a megfosztottság és csalódottság élményének feldolgozását, feloldását.

Komlósi (1976) leírja, hogy az általa vizsgált családokban a dolgozó anyák többet foglalkoztak gyermekükkel, mint az otthon maradók. Igaz, a dolgozó anyák viselkedésformái kétharmadrészt büntetésjellegűek voltak, ami valószínűleg a fáradtsággal, az időhiánnyal és az ezzel járó türelmetlenséggel magyarázható. Az *értelmiségi családok többet foglalkoztak gyermekeikkel*, mint a más kategóriákhoz tartozók, ugyanakkor *ösztönző, pozitív érzelmeket kiváltó módszereket is gyakrabban alkalmaztak*, mint büntetést.

Közismert jelenség, hogy az iskolás tanulók nagy része szorongó. A szorongás elsődlegesen a család érzelmi légkörének zavartságára, labilitására és nevelési hiányosságaira vezethető vissza.

A *szorongó gyermeket* jellemző jegyeiről így ír Ranschburg (1975): „A szorongó gyermeknek speciális viszonya van a világhoz és önmagához, melyet rejtélyes, az objektív körülményektől független állandó félelem és ennek következményeként visszahúzó magatartás, csökkent teljesítőképesség jellemez. A szorongás mögött az »én« alábecsülése, csökkent önértékelés húzódik meg.” (38)

A szorongó gyermekek többsége a büntetés valamilyen formájától, a sötétől, az egyedüllettől fél. Magas a teljesítménytől, valamilyen produkciótól szorongók száma is. Ezek a jelenségek különböző, többszörösen és tartósan átélt kudarcokra vezethetők vissza.

A gyakorló gyógypedagógusok és a nevelési tanácsadók tapasztalata alapján megállapíthatjuk, hogy a családok háromnegyed része bünteti a gyermeket. A *büntetés* mértéke nagyon változó, de döntő többségében testi fenyítésben nyilvánul meg. A büntetéstől szorongó gyermek többször átélte a súlyos testi fenyítést – sokszor egészen következtelen, pillanatnyi indulattól (alkoholosan) vezérelt formában. A büntetés gyakran a sikertelen teljesítménynek, a manuális ügyetlenségnek, a koordinált mozgás és a finommotorika sérülésének, az értelmi teljesítmény gyengeségének retorziója. A türelmetlen és kellő műveltséggel, nevelési ismeretekkel nem rendelkező szülő ilyen esetben bünteti gyermekét.¹⁴

¹⁴ Farkas és Klein (1975) több mint 400 alsó tagozatos és közel 300 felsős gyerek megkérdezése után megállapították, hogy az alsósoknak csak 5%-a, a felső tagozatosok 9%-a állítja azt, hogy nem verték meg a szülei. Több gyerek számol be anyai, mint apai verésről. „... Magyarországon nemcsak a nevelés, de jórészt az ahhoz szorosan hozzátartozónak érzett verés is anyai feladat.” (9)

Igen gyakran említik a gyermekek a testi fenytést, a dorgálást, mely a szeretet megvonásával azonos tartalmat jelent, valamint a televíziónézéstől való eltiltást. A sötétől való félelem okai ugyancsak bizonyos büntetési formák alkalmazására vagy gondatlanságra vezethetők vissza. A sötétől való félelem a szeparációs szorongások egyik megnyilvánulása. A szülő elutasítását, rosszsallását, nemtetszését úgy fejezi ki, hogy a családtól való elkülönítésre ítéli a gyermeket. Megfosztja őt biztonságérzetétől, a család melegétől. Korunkra jellemző az osztályzatcentrikusság, az iskolai előmenetel túlértékelése. A környezet, az ismerősök általában aszerint tartják nyilván a gyermeket, amilyen a tanulmányi előmenetele. Ez a tény erősen sújtja az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába járó gyermeket, hiszen első kudarca, konfliktusa éppen az általános iskolai beiskolázás kapcsán adódott. A szülők gyakran nehezen fogadják el a sikertelen előmenetelt, a gyermek tanulási szorongásait további büntetéssel tetézik. Ennek a szemléletnek a megváltoztatása, az átnevelés, a gyermek képességeinek reális megítélése, az önmagához mért teljesítmény elfogadása nehéz a szülők számára. Gyakran a maguk és családjuk státusz helyzetének elvesztését látják a gyermek kudarcaiban. Ezeknek a szülőknek hatványozottabban kellene segítséget nyújtani tanulásban akadályozott gyermekük nevelésében, mert az alkalmazott negatív nevelési formák súlyos és tartós személyiségkárosodáshoz vezethetnek. A *büntetés célja* a korlátozások és tilalmak, tehát a környezet elvárásainak, a normáknak a tudomásul vétetése. Ezekhez a normákhoz kell a viselkedésnek illeszkednie. A tiltások és parancsok – kellő megerősítés esetén – a viselkedési szabály megtanulását eredményezik, de *az ilyen módon megismert szabály nem válik a viselkedést szervező értékévé*. Az önkontrollfunkció ún. negatív (tilalmi) összetevőjét alkotja, csak akkor hat, ha a tiltás megtagadását következmények, büntetés követi, illetve ezek veszélye erős. A pozitív önkontroll alakulásának folyamatában a büntudat tölt be meghatározó szerepet. A büntudat jele a büntetés keresése, az önbüntetésre törekvés. A tilalom lassan válik belsővé, lassan épül ki a lelki tilalmi rendszer, a lelkiismeret, ami már a vágyott dologra való rá gondolás nyomán is előrevetíti a következményt, a büntetés szígyenét.

Aronfreed abban látja az internalizálás lényegét, hogy a szülő hatása a gyermek érzelmi struktúrájában olyan változást hoz létre, hogy a szülői viselkedési minták belülről szabályozzák a gyermek magatartását. (Cseh–Szombathy, 1979, 38)

Általános tapasztalat, hogy a szülőkkel kiegyensúlyozott, bensőséges érzelmi kapcsolatban élő gyermekek közt is sok a szorongó. Mi okozhatja ilyen milióban a szorongást?

A szülők szeretetének elvesztésétől való félelem. A fogyatékos gyermek hosszabb idő alatt sajátítja el az együttélés szokásait, nehezebben lesz szobatiszta, általában lassabban fejlődik. A szülők úgy akarják a jó szokásokat megerősíteni, illetve azokra rávenni a gyermeket, hogy szeretetmegvonást alkalmaznak, vagy ennek lehetőségét vetítik előre, mintegy fenyegetve a gyermeket.

„A szeretet elvesztésétől való félelem mint nevelési eljárás, rendkívül veszélyes fegyver” – írja Ranschburg (1975). Különösen veszélyes, ha egy akadályozott fejlődésű gyermekkel szemben alkalmazzák, akinél a szeretet egyet jelent létének biztonságával, és a szeretet elvesztésétől való félelem erős szorongást idézhet elő. Musen, Conger, Kagan szerint a helytelenítés elsősorban a gyermek konkrét cselekményeire irányuljon és ne terjedjen ki a gyermek egész személyiségének megítélésére. A helytelenítés semmiképpen se legyen különlegesen erős, nyers, impulzív, illetve valamilyen más módon hibás eljárás, hanem segítse elő a szocializációt anélkül, hogy a gyermekre káros hatással lenne. (70–150)

A családok nem rendszeresen ellenőrzik tanulásban akadályozott gyermekeik teljesítményét: az alacsonyabb társadalmi státuszú szülők szinte sohasem, hiszen az alacsony iskolázottságú emberek még az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájának követelményeivel sem tudnak lépést tartani. A legtöbb család él a *jutalmazás* módszerével. A tanulásban akadályozott gyermeket is szerető szóval, biztatással és dicsérettel ajánlatos jutalmazni, mert ezek a megerősítések serkentik tevékenységre, növelik önbizalmát, erősítik pozitív énképét. A szülők által gyakran alkalmazott tárgyi jutalmak – játék, édesség, ruhaféle, szabadidő stb. – mértéke és formája addig helyeselhető, amíg a jutalom elnyerése céljá nem válik.

A jutalmazó szülő a gyermek minden megnyilvánulását olyanná fokozza, amelyben a cselekvések értéktudata nagyobb a szükségesnél. A rendszeresen túljutalmazott gyermek – és ez gyakori a tanulásban akadályozott gyermekek családjainál, sőt az iskolai tanítási órák piros pontos dicséretrendszerében is – csak jutalom és taps ellenében teljesít. Az agyondicsért jutalmazott gyermek önmagáról is hamisan jó képet alakít ki, tehát önértékelése irreális, és ha ezt a környezet nem erősíti meg, a két hatás összeütközése agressziót vagy visszahúzódást válthat ki belőle.

A szülők számára kényelmes és kézenfekvő jutalmazási forma a pénz. A könnyen szerzett pénzt értéktelen, haszontalan, sokszor szervezetükre káros dolgokra költik anélkül, hogy a szülők ellenőriznék a felhasználást. Tapasztalatunk szerint a segédmunkás szülők legtöbbje ezt a jutalmazási formát preferálja.

A családi nevelés időnként nem kerülheti el a *frusztráló helyzeteket*. A frusztráció olyan állapot, amelyet a személyiség akkor él át, amikor valamely cél elérésére folytatott tevékenysége akadályba ütközik. (*Pálhegyi, 1976*) Természetesen törekedni kell a frusztráció megelőzésére, de – mivel a tanulásban akadályozott fiatalok életéből a frusztráló helyzetek úgysem küszöbölhetők ki teljesen – a prevenció mellett és a sikerélmények nyújtásán túlmenően a családi élet egyik feladata lenne a toleráló képesség kifejlesztése. Az enyhén értelmi fogyatékosok iskolájába járó gyermekeket nevelő család szocializációs feladatát a meleg-engedékeny és a meleg-korlátozó nevelői magatartásforma adekvát alkalmazásával, illetve a két szülői viselkedésmód megfelelő kombinációjával láthatja el kielégítően. A meleg-engedékeny típus a legrokonszenvesebb, de ennek a stílusnak is vannak hátrányai: kedvezhet az agresszív magatartásnak, bár ez – bizonyos feltételek mellett – proszociális irányba terelhető. Másrészt a szülő nevelési gyakorlata – éppen a féltés és a realitástudat következtében – inkább a korlátozó-meleg attitűdöknek ad helyet. A meleg korlátozó attitűd hátránya viszont az, hogy szélső értékei már a gyermek szorongó magatartásához vezethetnek. (*Murányi Kovács E.-né, 1976*)

A dramaturgiai rendszer

„Az ember nemcsak feldolgozza tágabb környezete és a körülötte élő személyek elvárásait, hanem annak alapján önmagához is viszonyul. Nemcsak célokat tűz ki, eszközöket választ, s nemcsak normákat követel, hanem eközben kifejleszti és másoknak »megjeleníti«, »bemutatja« azt is, amit a modern pszichológia »én«-nek nevez. Az újszülöttnak még nincs »én«-je, mert nem lehet ismerete önmagáról. A személyiség fejlődése során azonban kifejlődik a tevékenységek azon rendszere is, melyben szükségünk van arra, hogy meggyőződjünk a másik ember tetteinek vagy szavainak hitelességéről, s egyúttal hitelesnek próbáljuk elfogadtatni valamely véleményünket, vágyunkat, örömrünket, fájdalomunkat. (...) A normatív és dramaturgiai tevékenységi rendszer alapján folyik »szociális tanulásunk« és szocializáciánk. Ezt azonban nem helyes egyoldalúan, az utánzástól az azonosulásig tartó reakciók sorozatának értelmezni. (...) Társas világunkban érintkezéseink során nemcsak kész mintákat sajátítunk el, nemcsak követjük mások véleményeit, szokásait, attitűdjeit, hanem fokozatosan elsajátítjuk azt a képességet is, hogy ezekhez a »mintákhoz« a magunk egyéni, fölcserélhetetlenül sajátos módján viszonyuljunk. A szocializációs zavaroknak és devianciáknak is kettős forrásvidéke van: vagy a normaszegő környezet (szülők, társak stb.) mintái és ösztönei, vagy pedig olyan kapcsolatok, melyekben a gyermek nem fej-

lesztheti ki önálló viszonyát a követendő mintákhoz, nem tarthat távolságot szerepeitől, nem kell, sőt nem is szabad jeleznie saját véleményét a kötelező normákról.” (Somlai, 1984, 150)

Ha meg akarjuk vizsgálni, hogy a fogyatékoság hogyan alakítja a sérült ember énképét, figyelembe kell venni, hogy a fogyatékoság nem önként vállalt jel, tehát nem közvetlenül hat az énképre, hanem csak a környezeti magatartás tükréről verődik vissza. (Pálhegyi, 1984, 26)

A szülői magatartás megmutatja a kisgyermeknek, hogy ki ő. Meggyőzi pl. arról, hogy ő a világ legaranyosabb, legszebb élőlénye. Ezt elhiszi addig, amíg más körből más információkat nem kap magáról.

„A gyermek fogyatékosága miatt csalódott, megriadt vagy kétségbeesett szülő magatartása is üzenetet tartalmaz a gyermek számára az ő kilétéről. Keveset játszanak vele: ez azt jelenti, hogy ő nem szeretetreméltó. Elzárják mások elől: ez azt jelenti, hogy őt szégyellni kell. Mindig kiszolgálják, öltöztetik, mosdatják: ez azt jelenti, hogy ő magától képtelen erre. Elhalmozák, tömik finom falatokkal: ez azt jelenti, hogy tartoznak neki, az ő léte bűntudatot, kiengesztelési viselkedést vált ki.” (Pálhegyi, 1984, 26) Különböző tükrök többféle információt – sokszor ellentéteseket – adnak a tanulásban akadályozott gyermekeknek. A zavartalan fejlődésű ember a serdülőkori identitáskriszis idején „megküzd” a tükrökkel, szelektálja, felülbírálja azokat, és eljuthat a reális önképhez.

Az akadályozott értelmi fejlődésű kisgyermek kezdetben nehezebben tud beilleszkedni az egykorú társak közösségébe, így a személyiségfejlődést pozitívan befolyásoló társas hatások jelentős része kiesik az életéből. Első kapcsolatteremtési próbálkozásai megghiúsulnak, természetes vágyódása a társak közé kielégületlen marad, esetenként elsorvad. A gyermek átéli az első kudarcot a szociális érvényesülés terén, átéli azokat a súlyos frusztrációkat, amelyek a megghiúsult társas kapcsolatok velejárói. Érti, hogy nem fogadják be, csúfolják, kinevetik, kiközösítik, társainak sok minden sikerül, neki nem. Megérzi, ha tudatosan még nem is képes felfogni, hogy a család, az óvónők, a tanítónénik, a szomszédok másképp – sajnálkozva, elutasítón vagy csodálkozva – beszélnek róla, mint testvéréről és a szomszéd gyermekekről. Ezek a frusztrációs élmények súlyosan megzavarják az egészséges énejlődést. (Illyésné, 1968)

A követelményekkel szembeni „elégtelenség” élménye gyakran már kisgyermekkorban kialakul, amikor környezete a fogyatékosnak meg kell élnie teljesítménye elégtelenségét – az általános iskolába ridegen integrált tanulásban akadályozott gyermek sorozatos kudarcaiból rádöbben arra, hogy minden igyekezete ellenére lemarad –, és a negatív élmények sorozata károsítja egész

személyiségét. Magatartásában depresszív vonások válnak uralkodóvá, vagy agresszíven kompenzál. A depresszívvé váló gyermek visszahúzódik, nem meri kitenni magát a másik ember kedvezőtlen válaszána, elutasításának, saját állapota szociális tükröztetésének. Az agresszív úton kompenzáló nem vesz tudomást a környezet jelzéseiről, nem lehet lerázni. Az ilyen kiségtő iskolások a játszótérek kiszolgáltatott kis bohócai, a zavartalan fejlődésű általános iskolások gúnyolódásainak, ugratásainak prédái.

Utánzás, mintakövetés, azonosulás a tanulásban akadályozott gyermek énefejlődésében

A gyermek szerepjátékában először a közvetlen környezetében, a családban, a szülőktől látott viselkedésformákat, tevékenységeket játssza el, beleéli magát a felnőtt szerepébe. Az identifikáció kettős szálon halad a fejlődésben. Az első, korábban meginduló identifikációt az anya indukálja, a másodikat a környezet szabályozó törekvéseinek tapasztalása bontja ki. Mozgató ereje az anya távollététől való félelem feloldása: a gyermek úgy kezd viselkedni, mint az anyja, saját magatartásával személyesíti meg az anyját. A folyamat hasonulással zajlik. Az utánzás érzelmi töltése és szándékta- lan jellege teszi lehetővé, hogy már ne csak utánzásról, hanem a szülővel való azonosulásról beszéljünk.

A babaszobában lejátszódnak a családban történt események. A játékot figyelő szülőknek nem egyszer alkalmuk nyílik arra, hogy a gyermek szemével lássák önmaguk tükörképét. A játék a gyermek saját viselkedését is formálja, igazítja a környezet elvárásaihoz, amikor utánozza a környezetében látott és szeretett személy magatartását. A szülővel való azonosulás folyamata- ban fejlődik ki a gyermek beleérző képessége, az empátia.

Az akadályozott vagy fogyatékos gyermek, aki szüleivel erős, sajátos testi-lelki függésben él, jól olvas a szülői arc árnyalt megnyilvánulásaiból, tehát „veszi” az értékközvetítést, az érzelmi minősítést. Ez a kommunikációs szint teszi alkalmassá a gyermeket a *decentráció*ra, a másik – jelen esetben a szülők – szempontjainak, kívánságainak belátására. (*Bagdy*, 1977)¹⁵

A kisgyermek leggyakrabban azt választja *identifikáció*ja tárgyául, aki gyakran megjutalmazza őt. Ilyen jutalom az ajándék, a mosoly, a kedves- ség stb. Ez a szakasz az enyhén értelmi fogyatékos tanulók értelmi és pszichés fejlődésének sajátosságai miatt elhúzódhat. Ugyanígy az óvoda korra

¹⁵ Az utánzás, mintakövetés, azonosulás a tanulásban akadályozott gyermek énefejlődésében című részt *Bagdy E.*: Családi szocializáció és személyiségzavarok (1977) c. könyve alapján készítettem.

jellemző választás – azoknak a személyeknek a követése, akiktől függő helyzetbe kerül – is meghosszabbodik, hiszen a fogyatékoság ténye vagy a fogyatékosként kezelés az önállósodás kezdeteinek (önálló közlekedés, a ruhadarabok önálló megválasztása, később megvásárlása, barátválasztás) későbbre tolódását eredményezheti.

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiba járóknál a legsikeresebbnek érzékelt, jutalomban leggyakrabban részesülő csoporttárs inkább a felső tagozaton válik az identifikáció modelljéül. A felső tagozatos tanuló már önállóan jár az utcára, a térre, beilleszkedik a játszótéri közösségbe, „haverokra” talál. Az utcai élet nemkívánatos benyomásaira azonban nem mindig képes megfelelően válaszolni. A tanulásban akadályozott gyermeknek megfelelő kontrollra, gyakori ellenőrzésre, megerősítésre van (lenne) szüksége.

Minél fiatalabb a szereptanuló, annál inkább a külsőséges jegyek alapján választ magának identifikációs modellt a környezetéből. A tanulásban akadályozott gyermek – értelmi erőinek fejlettsége (fejlesztettsége) és szubkultúrája függvényében – hosszabb ideig ezen a szinten maradhat. A közvetlen környezet, család, iskola mintája ezért igen jelentős a gyermek szocializációjában.

Az eddig felsorolt háromféle tevékenységi rendszert együtt, egymásba fonódva és összekeveredve szoktuk átélni. A való élet egy-egy epizódját az jellemzi, hogy benne célokat követve és eszközöket választva, egyúttal normákhoz és elvárásokhoz igazodunk, közben megjelenítjük önmagunkat. Keverednek egymással a tevékenység kritériumai is: az ismeretek igazsága és a magatartások helyessége (jószág, szépség, igazságosság, konformitás) és az „én” megjelenítésének hitelessége (őszinteség stb.) (*Somlai*, 1984, 151)

A három rendszer eltérése, a köztük támadt ellentétek kibontakozása, összehangolása a tevékenységek kommunikatív rendszerében folyik.

A kommunikatív rendszer

„A kommunikatív rendszerben (...) az a feladatunk, hogy megértsük egymást. A megértés nem azonos sem a helyesléssel, sem a jóváhagyással, hanem adott esetben a másik szándékainak igenlését, más esetben bírálatát vagy elutasítását jelenti. Nem az örök törvényekre, nem a megtanult, »belénk vert« vallási, jogi, ideológiai vagy erkölcsi parancsokra, illemszabályokra hivatkozva, hanem úgy, hogy kölcsönösen azt a szándékot tudjuk tulajdonítani egymásnak, amit elvárhatunk a másiktól. A megértés és a konfliktus összeférhet egymással, ha az emberek képesek egymás céljainak és értékeinek

érvényességét elismerni és kommunikációjukban ezt tanúsítani. Ez esetben konfliktusaik megoldhatók, illetve képesek »együtt élni« konfliktusaikkal. Amikor erre nem képesek, amikor egy világ választja el őket egymástól, akkor ez elsősorban kölcsönös megértésük hiányából fakad.» (Somlai, 1984, 151–152)

A kommunikáció legáltalánosabb megfogalmazásban emberi rendszerben történő információ-továbbítást jelent. Az információ az észlelő ember oldaláról a kifejezés jeleinek felfogása és ennek értelmezése. (Buda, 1974)

A tanulásban akadályozott gyermek *verbális és nem verbális kommunikációja* egyaránt eltér az „ép” gyermekétől. „A gyermek szocializációja a kommunikáción keresztül megy végbe, mégpedig olyan értelemben, hogy a fejlődés minden foka egy-egy kommunikációs szisztémához kötődik. Az első időben az anya a kommunikációs partner. Ép gyermekeknél a fejlődés indítéka biológiai; a gyermek felfogóképessége, és a közlések, észlelések strukturálására irányuló hajlama. Az anya és a gyermek igen szoros kapcsolatában ekkor történik az első programozás a későbbi szociális beilleszkedésre. A gyermek általában természetesen igen érzékeny a nem-verbális közlések felfogására, különösen a metakommunikációs közlésekre. A beszéd megtanulása előtt már sok összefüggést felfog, többet mint azt a felnőtt feltételezné.” (Montághné, 1978, 7)

A lassabban, akadályozottan fejlődők és a fogyatékosok nevelésénél a gyermek elfogadása biztosíthatja csak az egyértelműen pozitív kommunikációs-metakommunikációs közlések arányának javulását. A Bateson (1956) által leírt ún. „kettős kötés” (double bind) jelensége ugyanis az értelmi fogyatékos gyermek számára még nehezebben feldolgozható helyzetet teremt, mint az egészségesen fejlődőknek.

A gyermeke fogyatékoságát feldolgozni nem tudó szülő gyakrabban ad egy időben ellentétes közléseket szóbeli és gesztikus síkon gyermekének. A gyermek bárhogyan reagál, rosszat, büntetendőt cselekszik. Ha a két jelentés nem ad egységes információt, akkor a gyermek számára a szó a kevésbé jelentős. Ilyenkor nehezebben sajátítja el a beszédet és hosszú időre megállapodik a jelekkel történő érintkezés szintjén. Mivel a szónak nincs egyértelmű jelentése a gyermek számára, a közlés értelmét veszti, a gyermek közlésképtelenné, autisztikussá válhat. Ha a gesztusok értelmezéséről mond le, sok örömforrásból rekeszti ki magát, érzelmi élete egysíkúvá, árnyalatlaná válik. (Bagdy, 1977, 97) Ezen a kétértelműségen alapszanak azok a játshmák, melyekbe a szülő kényszeríti fogyatékos vagy lassabban fejlődő gyermekét, amikor egyidejűleg nehezen teljesíthető követelményeket támaszt.

A fogyatékos gyermek is szívesen segít a konyhában, a ház körüli munkában, de edényt tör, nem tökéletesen söpör, lassabban dolgozik és bepiszkítja közben a ruháját. A szülő – megelégedve a közös tevékenység eredeti pedagógiai céljáról – indulatosan minősíti gyermeke képességeit, ügyetlenségét. A pedagógiai (gyógypedagógiai) szemléletet tudatosan nem alkalmazó szülő gyakran frusztrálja gyermekét, bármit tesz a gyermek, nem talál egyértelmű elfogadásra, a szülőtől állandóan inkongruens közléseket kap. Ez az *én és az önértékelés* súlyos zavarát hozza létre. A gyermek meta-kommunikációs felfogása károsodik, a zavaró jelzéseket vagy nem hajlandó tudomásul venni, vagy ellenkezik, szüleivel és társaival játszmákba kezd: hízelgési és „rossz gyermek”-játszmákkal enyhít feszültségén, vívja ki társai érdeklődését és elismerését, próbálja elfogadtatni magát szüleivel.

Bernstein (1975) és *Buda* (1970, 1974) munkáiból merítettük azt a feltételezésünket, miszerint a verbális kommunikációban sérült egyénnek a beszédet kísérő nem verbális kommunikációja is fejletlenebb, emiatt személyiségét nehezen tudja érvényesíteni, a társadalomba nehezebben illeszkedik be. Az értelmi fogyatékosok gyakran tapasztalható monotóniája vagy túlzott felhangoltsága természetesen befolyásolja beszéddallamukat, mimikájukat, gesztusaikat is. Elgondolkodtatóak azok a vizsgálati eredmények, melyek bizonyítják, hogy az értelmi képesség foka és az érzelmi kifejeződések (mimika, taglejtések) felismerési foka arányban van egymással. (*Forrayné*, 1974)

Sok esetben a *beszéd fejlődésének* lassú üteme, elmaradottsága vagy éppen teljes hiánya hívja fel a figyelmet a gyermekkel kapcsolatos problémákra. Ép gyermekek esetében is előfordulhat a beszéd lassú fejlődése és előfordulhat beszédhiba. Értelmi fogyatékos gyermekeknél azonban a beszédfejlődés megkéseése és a beszédhibák előfordulása szinte mindig tapasztalható. A zavartalan fejlődésű gyermekek hároméves korukban általában már összefüggő, kerek, értelmes mondatokban beszélnek. Ha az egyébként ép gyermekek erre a korra – bár a beszédet viszonylag jól értik, felszólításokat teljesítenek – még nem beszélnek mondatokban és csak néhány szót használnak, *megkésett beszédfejlődésről* van szó. Általában hasonló képet mutatnak a tanulásban akadályozott gyermekek is, de a csökkent beszédkészség az ő esetükben vagy az értelmi sérülés, vagy a környezeti károsodás eredménye. Bár sok mindent megértenek – ha tárgyakra kérdezzünk, rámutatnak, kérést, felszólítást teljesítenek –, szókincsük kicsi, gyakran csak évekkel később kezdenek összefüggően beszélni. A beszédhibák – pöszeség, hadarás, dadogás – szinte velejárói az értelmi fogyatékos gyermekek beszédének.

Az *értelmi fogyatékos, vagy akadályozott fejlődésű gyermekek beszédhibáinak* javítása nehéz feladat, ugyanis a gyermek nagyfokú együttmű-

ködését, figyelmét, kitartását feltételezi. Az értelmi fogyatékos gyermekek egy része lassabban jut el erre a szintre, vagy csak idősebb korában, és ekkor már éppen az életkora miatt csökken a fejlesztő munka hatékonysága. Ha nincs szervi elváltozás, a beszédmozgások gyakorlása rövid idő alatt megszüntethet néhány egyszerűbb beszédhibát. A szülők feladata ilyenkor néhány játékos beszédmozgást ügyesítő és hallásfejlesztő gyakorlat rendszeres elvéggeztetése és ezáltal részvétel a helyes kiejtés feltételeinek megteremtésében.

A beszédhibák javítása szakemberek feladata. A szülők azonban rendkívül fontos szerepet játszhatnak a beszéd fejlődésének elősegítésében a beszédfejlesztés elveinek szem előtt tartásával. A szülőknek a beszédfejlesztés terén legelső feladata gyermeküket rávenni arra, hogy figyeljenek a beszédre, várjanak tőle valamit. Ennek a tevékenységnek már a korai csecsemőkorban el kell kezdődnie úgy, hogy a gyermekkel való foglalkozást mindig beszéd kísérje. Ez pusztán annyit jelent, hogy a szülő az egyes cselekvéseket, melyeket a gyermekkel végez, mindig nevezze meg egy-egy szóval, lehetőleg mindig ugyanazzal a szóval. A sokszor hallott szavak így összekapcsolódhatnak a tárgyakkal, cselekvésekkel, s a kimondott szó jelentést nyer.

A beszéd fejlődése során először a beszéd megértése alakul ki, de csak miután a gyermek „felfedezte”, hogy a hallott szó jelent valamit. A tényleges beszéd, amivel már ki tudja fejezni magát, csak ezután jelenik meg. Ettől kezdve egyre fontosabb lesz, hogy a család minél többet beszéljen hozzá, kérdéseire válaszoljon, érdeklődéssel hallgassa és utánzó készségét kihasználja. Beszéljenek a szülők a gyermek nyelvén, használják a gyermeknyelv szavait, mert ezek könnyen kiejthetők és jó lehetőséget adnak a hangutánzásra. A szókincs bővülésével a gyermeknyelv szavaihoz kell kapcsolni a megfelelő köznapi szavakat, majd a gyermeknyelvet lassan elhagyva megmarad a köznapi kifejezés. A hibásan ejtett hangokat a szülőknek nem szabad hibásan megismételni, és nem javítással, hanem helyesen ejtett mintával kell a fejlesztést szolgálni. A képek közös nézegetése, a hangutánzó játékok tartalmas családi időöltést jelenthetnek már ebben a szakaszban is.

A meséket az akadályozott fejlődésű és az értelmi fogyatékos gyermekek életkori sajátosságaihoz és értelmi fejlettségéhez kell megválasztaniuk a szülőknek. Sokáig mellőzni érdemes a könyvből való mesélést, mert a felolvasás alatt könnyen elveszítheti a szülő a kapcsolatot gyermekével, akinek változó vagy gyenge figyelme állandó ösztönzést igényel. A mese nemcsak a beszéd megértését fejleszti, hanem hatással van a figyelemre és az emlékezetre is.

Nagy J. (1980) vizsgálata megállapította, hogy a családi nevelés legtöbb kérdése közvetlenül vagy közvetve összefügg a szülők és a gyermek kommunikációjának mennyiségével és alkalmainak jellegével. A beszélés, a beszéltetés, a tisztán szóbeli és az együtt cselekvéssel egybekötött beszélgetés mennyisége, az ennek következtében létrejövő, működő emberi kapcsolat a magatartás színvonalának alakulásában meghatározó. A tudásbeli iskolakészültség szintjét még az is meghatározza, hogy milyen a kommunikáció intellektuális színvonala a használt nyelvi struktúrákat és a fogalomrendszert tekintve. (310–311)

A családok interakció-struktúrái

„A vizsgált gyermekek csupán 65,8%-a élt együtt mindkét vérszerinti szülővel, 18,3% azoknak az aránya, akik csak egyik vérszerinti szülővel, illetve 10,3%, akik nevelőszülővel és az egyik vérszerinti szülővel élnek” – olvashatjuk a „*Budapest-vizsgálat*”-ban. (Czeizel-Lányiné-Rátay, 1978, 75) A vér szerinti szülőkkel együtt élő értelmi fogyatékos gyermekeknek is – feltételezhetően – csak egy része él olyan családban, ahol az anyai védelem, szeretet és az apai erő, korlátozás megfelelő férfi-nő mintát nyújt, a család kommunikációs rendszerében a konfliktusok feloldódnak vagy enyhülnek, a gyermek mentális és affektív fejlődése biztosított. Ezeknek a családoknak nagy részében a családi miliő rejtetten vagy nyíltan diszharmonikus. „Azok a szülők, akik kapcsolatukkal elégedettek, azok a gyermeküket kevésbé büntetik, többet dicsérik és kölcsönösen tevékenységekbe inkább bevonják őket. (Kemper és Reichler, 1976) Hasonló pozitív kapcsolat van a serdülők önértékelése és a szülők harmóniája között. (Mattersson, 1974) A családon belüli devianciát is akkor veszi át legnagyobb valószínűséggel a gyermek, ha még a szülők diszharmoniója a család rossz szociális helyzete és a családi légkör hidegsége is fokozza a beilleszkedés nehézségeit. (Rutter és mtsai, 1975)” (Rátay-Tusnady, 1985, 17) Ugyanitt olvashatjuk, hogy a szülők és a gyermekek közötti egységes kommunikáció jellemzői a szülők által adott utasítások egyértelműsége és teljessége, a családtag figyelmének a feladatra terelése, a konkrét feladat bemutatásának vizualitása, a szülők egyetértésének látható kinyilvánítása és az a tény, hogy a feladatot akkor tekintik befejezettnek, ha a megoldást elérték. (23)

A normatív tevékenységi rendszer elemzésekor már szóltunk arról, hogy a fogyatékos gyermekek szüleire hatványozottan jellemző a *beszéd-kommunikáció és a metakommunikáció inkongruenciája*.

Az egyénnek, aki én-identitását meg akarja őrizni, nemcsak az egymással szemben álló motivációs és értékelő struktúrákat kell értelmeznie és elviselnie, hanem az egymásnak ellentmondó szerepekben való részvételt is.

„A kétértelműség tolerálásának nevezzük az egyén azon képességét, hogy ezt elviseli magánál és eltűri azoknál, akikkel interakciós kapcsolatba lép.” (*Krappman*, 1980, 177) Az eltérő elvárásokra ambivalens, konfliktusos körülmények között kell állandóan válaszolni. Vagy saját szükségleteiről nem vesz tudomást, elfojtja azokat és így megfelel a normának, vagy nem törődik az elvárásokkal és kialakít egy öntörvényű viselkedést. Az elfojtó típus „a konfliktus megoldása” során inkonzisztensen viselkedik. Eleget tesz az elvárásoknak, de rosszul elfojtott ösztönei, kielégítetlen szükségletei burkoltan megjelenhetnek, szociális kapcsolatait viszonylag problémamentesen fenntartja. A második megoldás szerint oldódók konzisztensen cselekszenek, mert nem alkalmazkodnak, beletörődnek szociális kapcsolataik sorvadásába. *Krappman* szerint a szükségleteket az elvárásokkal szembesíteni kell, aztán részben módosítani, részben megszüntetni a normákat. Megvizsgálja, hogy milyen – a társadalom strukturális adottságaiból fakadó – szocializációs körülmények fejleszthetik ki a kétértelműség tolerálásának képességét, amelynek révén az egyén esetleg lemondhat ezekről a védekező mechanizmusokról, hogy helyettük inkább szembenézzon a konfliktusokkal.

A kétértelműség tolerálásának kialakulása szempontjából igen nagy jelentőségű, hogy milyen a *szülők kapcsolata*. A házastársak közötti koalíció teljes hiánya vagy szűk terjedelme megakadályozhatja a kétértelműség tolerálásának kialakulását.

A csonka családokban és azokban a családokban, ahol a gyermek nevelésében csak az egyik szülő vesz részt, hiányozhat a koalíció, így a gyermek mindkét szülő elvárásainak eleget tud tenni. A koalíció túl szűk is lehet, ha a házastársak a konfliktusokat mindjárt a családi szolidaritás veszélyeztetésének tekintik.

Krappman (1980) vizsgálatai alapján az általunk már jelzett hazai szerzőkéhez hasonló megállapításokat közöl az egyes társadalmi rétegek családi interakció-struktúráinak jellemzőiről. Amíg a *középrétegekben* nagyobb valószínűséggel vesz részt *mindkét szülő* a gyermek nevelésében, addig az *alsóbb rétegekben* az *apa* többnyire vagy teljesen az *anyára* hárítja a gyermeknevelést. Tehát nem csak a csonka családok szocializációs helyzetét jellemzi az *apa* hiánya. Az alsóbb rétegek családi kommunikációs kultúrája is megfelel annak a helyzetnek, amit munkahelyükön betöltenek, míg a középrétegek tagjai mind foglalkozásuk, mind családon kívüli kapcsolataik során „gyakran mozognak olyan értelmezendő szociális kapcsolatokban, amelyekben a kooperatív cselekvés feltételei először csak ideiglenesen fogalmazódnak meg.” (187)

Valószínűleg minden *szülő-gyermek kapcsolatban* a szeretet és az elutasítás elemei keverednek. Az akadályozott, vagy fogyatékos gyermeket nevelő családokban az elfogadás hosszú tanulási folyamatában alakul ki az a szülői attitűd, mely erősen befolyásolja a kommunikatív és metakommunikatív jelzések kongruenciáját és azt a családi interakció-rendszert, amelyben a kétértelműség feldolgozódik. A problémás gyermeküket egyedül nevelő és a nevelési tevékenységükben magukra hagyott, túlterhelt anyák gyermekükkel szembeni attitűdje bizonyos fokig szükségszerűen ambivalens lesz. Egész személyiségükkel részt kell venniük a gyermeknevelésben, nemcsak a gyermekkel, hanem önmagukkal kapcsolatos problémáikat is egyedül kell megoldaniuk. Sem önmaguknak, sem környezetüknek nem merik bevallani gyermekükkel kapcsolatos ambivalenciájukat, tartózkodó viselkedéssel védik magukat. Az anya „a többi családtag kizárásával megszünteti azon szocializációs folyamat előfeltételét, amelynek során a gyermekek megtanulhatják, hogyan kezeljék az ambivalens tényeket és értelmezéseket.” (188)

Csonka családok és gyermekük nevelésében magukra hagyott anyák esetében a gyermekek azonosulása a nemi szerepekkel – minta híján – zavarokat mutathat. *Krappman* (1980) ismerteti *Oevermann* nézetét, miszerint a nemi szerepekkel való sikeres azonosulás a legfőbb feltétele annak, hogy elsajátítsák a kétértelműség tolerálásának képességét. Ilyenkor ugyanis a gyermek két, lényegében összeegyeztethetetlen, de komplementer viselkedésmódot internalizál úgy, hogy a számára meg nem engedett alternatívát nem építi be cselekvéseibe. *Oevermann* szerint a házastársak sohasem teljes mértékben egyező, mégis egymással szolidáris koalíciójában a gyermek megtapasztalhatja, hogy az össze nem férő dolgok a közös interakcióban mégis csak összeegyeztethetőek. A kétértelműség tolerálása az identitás kialakításának legfontosabb tényezője, mivel az identitás kialakítása során az egyénnek az ellentétes identifikációkat állandóan összhangba kell hoznia magában. Mivel összefüggés állapítható meg a kétértelműség tolerálása, az általános kognitív képességek és az én-identitás megőrzése között, az amerikai óvodai nevelésben például olyan programokat alkalmaznak a hiányos családi szocializáció továbbvitelére és kiegészítésére, amelyekre a kétértelműség és a diszkrépancia jellemző.

Milyen a család és az iskola kapcsolata?

A szociális háttér szerepe a gyermek és a család minősítésében, a kapcsolat megalkotásában

Több kutatás megállapította, hogy az általános iskola feltételezi az iskola előtti életszakasz középrétegekben szokásos szocializációs folyamatát és számít a család segítő és motiváló támogatására az egész nevelési folyamatban. (Ladányi–Csanádi, 1983, Bass–Muth, 1986)

Ezek az előfeltételek nem adottak az alsó társadalmi rétegekből származó vagy a kisebbségi helyzetben élő gyermekek számára, ezért a gyermekeket az általános iskola nem fogadja, illetve nehezen vagy egyáltalán nem boldogul velük, nehezebben fejleszthetők, nem reagálnak az elvárásoknak megfelelően a szokott jutalmazási és büntetési motívumokra, mások az értékeik, viselkedésmintáik.

A kisegítő iskolába történő kiválogatást kezdeményezők és végzők szemléletében különbségek vannak: *hol tágabb, hol szűkebb értelemben használják az értelmi fogyatékos fogalmát, nem egyformán ítélik meg a szociális ártalmak, a művelődési esélyegyenlőtlenség, a hátrányos helyzet szerepét a tudás és az értelmi fejlődés kialakulásában.* (Lányiné, 1985. b)

Egyre több empirikus vizsgálat bizonyítja azt a tényt, hogy az általános iskolai minősítési mechanizmus és a kisegítő iskolai áthelyezésre való javaslat rendszere lehetőséget ad arra, hogy általuk nem értelmi fogyatékosnak tartott gyermekeket a pedagógusok áthelyezésre javasoljanak, és nem minden értelmi fogyatékos minősítésű gyermek jut feltétlenül olyan helyzetbe, hogy pedagógusai a kisegítő iskolába való áthelyezését javasolják. A lehetőség onnan adódik, hogy a pedagógusok *vélelmezései* (a kissé régies hangzású szó a véleményezett állapot és a róla alkotott ítélet valószínűségi kapcsolatát fejezi ki) komoly szerepet játszanak a besorolási-áthelyezési mechanizmusban és család nevelési-gondozási attitűdjeik alakulásában.

A Zala megyében végzett vizsgálatok eredményei szerint a kisegítő iskolába javasolt tanulók mintegy háromnegyed része a javaslattevő pedagógus megítélése szerint nem értelmi fogyatékos, illetve a gyógypedagógusok eltérő nyíltságú minősítése alapján a kisegítő iskolai tanulók 1, 10, illetve 20%-a nem fogyatékos, idegrendszeri állapota szerint ép, illetve környezeti okok miatt került kisegítő iskolába. Igazolható volt, hogy ezek a gyermekcsoportok szociális státuszukat tekintve mind az általános, mind a kisegítő iskola pedagógusainak megítélése alapján rosszabb helyzetűek, mint az adott iskolatípus átlaga. (Bánfalvy–Bass, 1986) *A gyermek minősítésének egyik fő*

szempontja tehát szociális státusza. A vizsgálatban az is kiderült, hogy a rossz anyagi helyzetűek, a kulturálisan kevésbé törekvőnek minősítettek, a cigánygyermek, azok, akiknek az apja is alacsony iskolai végzettségű, a deviáns szülők gyermekei és a deviáns viselkedési jegyeket felmutató gyermekek az informális és indirekt minősítések során másoknál nagyobb arányban kapják meg a nem értelmi fogyatékos címkét, az általános iskolába visszahelyezésre igazán esélyt adó formális és direkt döntési szinteken pedig viszonylag háttérbe szorulnak a többi gyermekhez képest.

Ezek a családok gyakran nem törődnek azzal, hogy a gyermek nem a számára legmegfelelőbb iskolatípusban tanul. Ha pedig ambicionálnák is a gyermek általános iskolában tartását, vagy az általános iskolából a kisegítő iskolába való visszahelyezését, akkor sem rendelkeznek elegendő információval saját érdekeik képviselésének lehetőségeiről, és nem is képesek elég hatékonyan képviselni ezeket az érdekeket. (*Bánfalvy –Bass, 1990*)

Egy szakdolgozat, mely a *budapesti kisegítő iskolás gyermekek lakóhelyét vizsgálta*, kimutatta, hogy a városon belül a kisegítő iskolás gyermekek száma és gyakorisága jelentős területi eltéréseket mutat. A területileg eltérő gyakoriságok hátterében társadalmi, szociális státuszbeli eltéréseket állapított meg. A különböző társadalmi rétegek valóban szegregáltak laknak és a hátrányos szociális helyzet hatásának tudható be a területek magas kisegítő iskolai gyakorisága. Az eltérő társadalmi helyzet hatása eltérő módon jelenik meg a különböző környékeken. A különféle életmódot és státuszt implikáló lakóhelyi típusokban általában nem a deprivált, hanem az átlagos státuszú körzetek mutatják a legmagasabb kisegítő iskolai gyakorisági értékeket. Mivel a kisegítő iskolás gyermekek családjai túlnyomórészt fizikai foglalkozásúak, ez az eredmény egyfajta új értelmezési lehetőséget vetett fel: a hátrányos helyzetű családok gyermekei csak – vagy főként – akkor minősülnek értelmi fogyatékosnak, akkor kerülnek kisegítő iskolába, ha a „hátrányos” helyzetük által determinált teljesítményük, életmódjuk, viselkedésük elüt a környezetétől. Azaz *olyan környékeken, ahol az alacsony státusz általános, kevésbé merül fel a másság problémája, viszonylag kevesebben tűnnek a szelleki elindító pedagógus számára szellemi fogyatékosnak.* (*Szilágyi–Fazekas, 1985*)

Érdekes megállapításokkal gazdagítja az iskola családot minősítő tevékenységével kapcsolatos tapasztalatainkat *B. Aczél* és *Darvas* (1986) tanulmánya.

Míg Zala megyében az általános iskolai pedagógusok a gyermekek 9%-át tartották veszélyeztetettnek és 35%-át hátrányos helyzetűnek, addig a kisegítő iskolában a gyermekek 18%-át veszélyeztetettnek és 33%-át hátrányos helyzetűnek minősítették. Az arányok elárulják, hogy összességében a

kisegítő iskolások között több a problémát jelentő, a fogyatékoság mellett szociális hátrányban is lévő gyermek. A vizsgálat megállapításai szerint *a két iskolatípus nem kezeli egyformán a veszélyeztetettség, illetve a hátrányos helyzet fogalmát.*

A kisegítő iskola pedagógusainak ilyen minősítései valószínűleg súlyosabb állapotokat takarnak, mint az általános iskola hasonló megítélései. Az átlagos szint, amelyhez képest a pedagógusok negatívan minősítették például az egyes családok szociális helyzetét, eleve alacsonyabb volt a kisegítő iskolákban. A veszélyeztetett gyermekek megítélésekor mindkét gyermekcsoport esetében jóval nagyobb számban fordult elő a család negatív minősítése, mint a hátrányos helyzetű populáció esetében. Eltérés elsősorban abban tapasztalható, hogy az egyes ismérvek – a deviáns szülői háttértől és két konkrét devianciaformától (bűnelkövető szülő, garázda szülő) eltekintve – kisebb százalékban jellemzik a kisegítő iskolai veszélyeztetett gyermekcsoportot, míg a szülők alacsony szintű értelmi képességét sokkal erőteljesebben tartják jellemzőnek ezen gyermekek esetében a pedagógusok (51,9%, illetve 20,0%). A szülők értelmi képességeire vonatkozó minősítés – az iskolázottsági és a foglalkoztatottsági adatok ismeretén kívül – a szülővel való kapcsolaton alapul. A veszélyeztetett gyermek családjára fokozottan jellemző rossz szociális körülmények, valamint a társadalmi beilleszkedés különböző jellegű zavarai nem segítik elő a megfelelő *szülő–tanár kapcsolat* kialakítását és fenntartását. Valószínű, hogy ez a kapcsolat – különböző jellegű próbálkozások után – leszűkül a pedagógus részéről a mulasztások és egyéb elmaradások miatt történő *felelősségre vonásra*, a gyermekek tanulmányi munkájával és magatartásával kapcsolatos *elvárások hangsúlyozására*, a szülő részéről pedig a *védekezésre*, „sündisznóállásra”, a problémák elhárítására, vagy a pedagógusra illetve egyéb személyekre, intézményekre való áthárítására, esetleg verbális agresszivitásra korlátozódik. Figyelembe kell venni azt is, hogy a személyes, közvetlen kapcsolatokon túl a közvetett tapasztalatok (hiánytalan felszerelés megléte, rendszeres iskolába járás, nagyobb testvérrel kapcsolatos tapasztalatok stb.) is erőteljesen hatnak a pedagógusra, amikor a családot minősíti. Valószínű, hogy ezen tényezők összessége is szerepet játszik a veszélyeztetett gyermekek szüleinek értelmi képességeire vonatkozó nagyarányú negatív minősítésben a kisegítő iskolában.

A „Zala megyei vizsgálat” tapasztalatai azt mutatják, hogy a *gyermek közvetlen jellemzése kevésbé, iskolai sorsa viszont fokozottan szociális háttérű*, így feltételezhető, hogy a nevelhetőség és nevelés összeillési zavara és a zavar érzékelése a pedagógiai munkában nem feltétlenül egybeeső, tehát az iskolai összeillési zavarok a pedagógus szemléletében mint *az iskola és a család illeszkedési zavarai* jelennek meg. (Bass–Muth, 1986)

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiba járó tanulók családi szocializációjának elemzésekor megvizsgáltuk a fogyatékoság tényével való szembekerülés problémáit, és megállapítottuk, hogy a szülők tájékoztatása általában későn, nem őszintén és hiányosan történik. Az áthelyezési tortúra során csak növekszik a szülőben a kiszolgáltatottság és a tehetetlenség érzése. A megértő, alapos tájékoztatás, vagy – a helyzet elfogadása érdekében – a jövőt rózsaszínre festő, és így félrevezető információk nyomán a családok egy része végleg vagy egy időre beletörődik a kisegítő iskolai áthelyezésbe. A deprivált családok eleve nem rendelkeznek elég tudással érdekeik felismeréséhez és érvényesítéséhez, így nem értelmi fogyatékos gyermekük is a kisegítő iskolában marad (hacsak a gyógypedagógus nem szorgalmazza az általános iskolába történő át-, illetve visszahelyezést). Az iskolázott, informált és megfelelő összeköttetésekkel rendelkező szülők egy része mindent elkövet, hogy megakadályozza gyermeke kisegítő iskolába kerülését.

A kisegítő iskolás gyermeket nevelő szülőnek tehát először az *iskolarendszerrel támadhat konfliktusa*. A konfliktusok ütközési terepe ugyan az általános iskola vagy az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája, de megoldásukhoz a pedagógus nem tud érdemben hozzájárulni. A társadalom növekvő működési zavarai fokozzák az iskolarendszer működészavarait, a pedagógusok, gyógypedagógusok tehetetlenségérzését. Mivel az iskola a hátránykompenzációt egyedül – természetesen – képtelen volt megvalósítani, a tehetetlenség érzése és a kudarcok egyre terhesebbé tették ezt a feladatot. A családokkal történő kapcsolattartás, a tanulókat érő nevelő hatások koordinálása így nem kapott kellő hangsúlyt a pedagógiai gyakorlatban.

Nem megvárva azt az időt, amikor „a szülői érdekek differenciált és hivatalos garanciákkal védett érvényesítése” biztosítja az iskolarendszer és a szülők együttműködésének magasabb szintre emelkedését (*Kronstein*, 1984, 2–3), vegyük számba azokat a szempontokat, lehetőségeket, melyek figyelembe vételével az alapvető feszültség enyhülhet, a család- és az iskola kapcsolata az enyhén értelmi fogyatékosok iskolájába járó gyermekek helyzetének jobbítását eredményezheti.

Mit tehet az iskola?

A szülőket pedagógiai partnerként kell elismerni. Ezért meg kell ismernie:

- a szociológiai jellemzőiket (iskolázottsági szint, foglalkozás, életkörülmények, életmód)
- a család tevékenységi rendszereit és nevelési hagyományait
- a gyermek helyét a családban

A család szociokulturális körülményeinek ismeretében, a szülők képzettségének, életmódjának, gyermekükkel kapcsolatos érzelmeinek, aspirációinak, pedagógiai képességeinek alapján fel kell tárnunk, hogy milyen szerepe van – és lehet – a szülőnek az iskolai tanulás és a gyermek személyiségfejlesztése lehetőségeinek bővítésében, illetve a család szocializációs feladatainak teljesítésében milyen segítséget adhat az iskola, a pedagógus. (Lásd. erről az utolsó fejezetet!)

A szülőkkel való együttműködés hivatalos szervezeti formáit (szülői értekezlet, fogadóóra) a túlnyomórészt segéd- és betanított munkás szülők – kulturális szegregáltsággal és értékrendjükkel magyarázhatóan – ritkán látogatják, az információk nyelvezete is csak ritkán alkalmazkodik „partikuláris kódjukhoz” (Bernstein, 1975), a számukra megfogalmazott tennivalók pedig nem illeszkednek meglévő ismereteikhez (Angelusz, 1983), nevelési rendszerükbe, így nem motiválnak, nehezen teljesíthetők. A családlátogatók – mivel igen sok információval szolgálhatnak a (gyógy)-pedagógus számára és a beszélgetés intimítása a szülő érzelmi nyitását is elősegítheti – akkor válnak a család életmódját és a tanulásban akadályozott iskolás gyermekkel kapcsolatos gondolkodás- és bánásmódját érintő, befolyásoló alkalmakká, ha a pedagógus nemcsak jó kommunikációs készséggel, hanem szociális érzékenységgel, empátiával, pszichológiai, szociálpszichológiai és andragógiai ismeretekkel is rendelkezik. Ezek a kognitív tudások, képességek, érzelmi töltések a pedagógusképzésben megalapozódnak, majd a pedagógus önművelése és gyakorlata során elmélyülnek, gazdagodnak. Buda Béla igen bátorítóan biztatja a pedagógusokat a család és a gyermek együttes befolyásolására, a családterápiára. Ehhez előnyös, ha a pedagógusnak szakismeretei is vannak – állapítja meg a szerző –, de elég egy irányzat néhány módszerével tisztában lenni, és kellő empátiával, a gyermek iránti érdeklődéssel és óvatossággal munkálkodva „a fejlődés erői rendszerint felerősítik és beteljesítik a pedagógus próbálkozásait.” (Buda, 1986, 221)

Az együttműködés tartalmi elemeinek gazdagításával előbbé válnak a hagyományos kapcsolattartási formák, illetve újak alakulnak ki.

Igen fontos a szülők tájékoztatása az iskolai nevelés-oktatás céljairól, és annak átgondoltatása, hogy a családnak mire kell a gyermeket nevelnie. Csak így biztosítható a két nevelési színtér tevékenységének koordinálása. A családok szociokulturális sajátosságainak, életmódjának, nevelési hagyományainak és gyakorlatának ismerete a szülők „legközelebbi fejlődési zónájába” eső feladatok megfogalmazását teszi lehetővé a gyógypedagógus számára az otthoni tanulás szülői biztosítása, segítése és a családi nevelés többi területén. Ha a szülő partner a tanulás-tanítás folyamán, a gyermek szorgalmának értékelésébe is bevonható, az osztályozást is megértéssel fo-

gadja, és reálisabban értékeli gyermeke képességeit, tudását, későbbi lehetőségeit. Zsolnai J. (1986) személyiség- és képességfejlesztő pedagógiájának például egy lényeges szempontja, hogy a kompetens pedagógus és kompetens szülő együttműködésére épít. (120)

A pedagógiai kultúra átadásának hagyományos módszerei sok esetben nem csak meg nem értést, hanem ellenérzéseket is kiváltanak a szülők-ből. A gyógypedagógus és a gyermek közötti, tevőlegesen megértő, elfogadó, nevelő kapcsolat hatékonyabb mindenfajta nevelési tanácsnál. A szülő érzékelheti gyermekének másmilyen viselkedését, meggyőződhet a gyermek magatartásának tényleges rugóiról. A családi nevelést, a szülő és a gyermek kapcsolatát az a kommunikatív tevékenységrendszer befolyásolhatja, melyet a (gyógy)pedagógus alakít ki a gyermekkel, az osztállyal és a családdal. Ez a kommunikációs rendszer segítheti elő, hogy a gyermek valamennyi életterén *egyértékű jogok és kötelességek*, szabad mozgástér és korlátok, követelmények fogalmazódjanak meg, melyek alapján a színterek értékelő, jutalmazóbüntető megnyilvánulásai is összehangolhatók, biztosítják a gyermek önértékelésének fejlődését.

Mivel a gyermekeket hátrányosan érintő szociális környezet átalakítása, a szegénység, a kulturálatlanság és a devianciák létrejöttében szerepet játszó makrotársadalmi okok felszámolása igen lassú, rögzös folyamatnak tűnik, a családi szocializáció pedagógiai eszközökkel történő befolyásolásán túl a gyermekeket és családjaikat az iskolának szociálpedagógiai és szociális szolgáltatásokkal kell segítenie. Ezekről a beavatkozásokról a könyv záró fejezetében lesz szó.

Szegénység a „köztes létben”

A diákotthonokban élő tanulásban akadályozott gyermekek szocializációjának sajátosságai

Magyarországon az 1992/93-as tanévben 32 068 enyhe és közép súlyos értelmi fogyatékosnak minősített gyermeket tartottak nyilván. Közülük 7315-en diákotthonban éltek. (*Statisztikai Tájékoztató, MKM 1992/93*)

Az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek 47 diákotthonban laknak, pontos létszámukról nincs adatunk. Kis részük azért él diákotthonban, mert napi iskolába járása másként nem biztosítható. Legtöbbjük az enyhén értelmi fogyatékosnak minősített népesség leghátrányosabb szociokulturális körülményei között élő rétegeiből érkezik. A gyermekek

több mint fele olyan intézeti és állami nevelt, akinek nincs, vagy nagyon laza illetve problémás kapcsolata van a családjával.

Az enyhén értelmi fogyatékosok diákotthonaiban *családi háttér nélkül, illetve alig vagy rosszul funkcionáló családokban nevelkedő népesség esetében* is végig szeretném gondolni az embert tevékenységre ösztönző szükségletek (*Maslow, 1966*) kielégülésének feltételrendszerét és minőségét.

Fiziológiai szükségletek

A nevelőotthonokba és diákotthonokba utalt gyermekek általában jobb életfeltételek közé kerülnek: az intézetben rendszeresen kapnak enni, külön ágyban aludhatnak, van ruhájuk, és mosnak is rájuk. Az 1993. évi költségvetési törvény a diákotthonban lakó „ép” népesség fejkvótáját évi 245 ezer, a „fogyatékos” népességét 275 ezer Ft-ban állapította meg.¹⁶ Ez utóbbi egy főre jutó normatív támogatás 1996-ra 290 ezer Ft-ra növekedett, nem igazán „lépést tartva” az inflációval és az áremelkedésekkel.

Az államilag biztosított fejkvóta nagy hibája, hogy – noha címében a gyermekek ellátására adják – ebből kell fenntartani a hatalmas kastélyokat is, amelyekben a nevelőotthonok egy részét elhelyezték. A költségek ugrásszerűen nőnek, a pályázati lehetőségek túlnyomórészt (fejlesztési) programokra szólnak és hátrítják a beindításukkor nélkülözhetetlen infrastruktúrák kialakítását vagy bővítését. Az, hogy a diák- és nevelőotthonban élő állami gondoskodásban részesülők központi költségvetésből biztosított éves fejkvótáját hol, mennyivel egészíti ki az önkormányzat, a település vagy a megye, anyagi lehetőségeiken túl az illető intézet korábban megszerzett szakmai és politikai pozícióin is múlik.

Az intézményekben átlagosan 7–9 ezer Ft jut egy gyermek havi közvetlen ellátására. Ebből kell egy hónapig ennie, ruházkodnia, szórakoznia, takarékoskodnia. Az intézeti gyermekek igen ritkán jutnak finomságokhoz. Étkezésükkel kapcsolatos vágyaikat, véleményüket szinte sosem jeleníthetik meg. Ebédelésük időpontját a házirendben megadott intervallumon belül sem maguk határozzák meg, így társaságukat sem szabadon választják. Tapasztalataink megerősítik a nevelőotthonokban korábban végzett vizsgálatok eredményeit, miszerint az intézeti uniformizált életmód „nem alkalmas a növények egyéni fiziológiai és pszichikus szükségleteinek kielégítésére”. (*Murányiné, 1976*)

¹⁶ 1993. CXI. törvény a költségvetésről. Magyar Közlöny 1993/189. szám 11375.

„Ha egyszoba-konyhás lakásban öten, hatan vagy még többen laknak együtt, akkor ebből a lakásból kiszorul a »normális emberi tevékenység«-nek a jó része” – írja a Tomori utcai (már régen szanált) általános iskola alacsony jövedelmű munkáscsaládjainak életkörülményeiről Solt (1975).

A hagyományos diákotthonokban a gyermekek 10–15–20 fős szobákban élnek, így a *laksűrűség*-mutató a legszegényebb gyermekek családjában is kedvezőbb. Az intézetben a gyermeknek nincs saját holmija, vagy csak kevés van, különösen nincsenek kincsei, titkos emlékei, melyeket birtokolhatna, elzárhatna. Nincsen elég és jó minőségű játéka, nincs a „háztartásában” televízió, rádió, porszívó, vasaló, tűzhely, lábos, könyv. Jó esetben egy pohara van. Nincs olvasólámpája. Így a csoport 10–15–20 gyermekének nincs lehetősége – alkalmazkodva *egyéni alvásszükségletéhez* – villanyoltás után más tevékenység folytatására. Hazai és Volentics (1989) nevelőotthoni életmódot kutató *időmérleg-vizsgálata* feltárta, hogy az élettani és személyi szükségletek kielégítésére fordított idő a családi életben ilyen célokra felhasznált időhöz képest megnövekedett, a nem megfelelő tárgyi feltételekkel és szokásokkal magyarázhatóan (alvási előkészületek a nagy hálóban, csoportos kézmosás sorakozással). Kevesebb időráfordítást tapasztaltak a személyi higiéniai ellátásra és az étkezésre, még vásár- és ünnepnapokon is.

A biztonság, a helyzet bejósolhatóságának szükséglete

A gyermekek egy része születésétől intézményekben nevelkedik. A magyar nevelőotthonok és diákotthonok szerveződésének egyik deklarált célkitűzése a *szakszerű pedagógiai ellátás* biztosítása volt. *Figyelman kívül hagyták* az érzelmi fejlődés egyik alapvető feltételét, a stabilitás, az *emocionális kötődés szükségletét*. A különböző életkori szakaszait más-más intézményben eltöltő gyermek így *sem a gyermekek közösségeihez, sem nevelőihez nem kötődhet tartósan*. Az „átmenetek” számát növeli – a pálya alacsony presztízsének és fizettségének következményeként – a nevelőtanárok és a gyermekfelügyelők kicserélődésének magas aránya.

A gyermekek másik része később kerül nevelőotthonba vagy diákotthonba. Noha az intézeti elhelyezés legtöbbször nem váratlanul történik, a gyermekek lelkileg felkészületlenek a nagy változásra. Azoknál a gyermekeknél, akik nagyon rossz családi, lakás- vagy nevelési körülmények közül érkeztek, a bekertülésnél *pozitív érzelmek* dominálnak. Ők is szoronganak azonban, bizonytalanságban érzik magukat, a megkülönböztettség élményét újra fel kell dolgozniuk. Ha az intézeti életbe vetett reményeikben csalódnak, talajvesztetté válhatnak.

A gyermekek többségénél az intézetbe kerülés erősen *negatív érzelmi hatású*. Kálmánchey (1993) leírja a bekerülést követő *pánik*, a *hiányérzet* (otthon, szülők, testvér, barátok, megszokott környezet után), a frusztrációhoz kapcsolódó *agresszió*, az *egzisztenciális bizonytalanságérzet* és az *önértékelési válság* jelenségkörét és a segítség lehetőségeit.

Szalai (1978) egy nemzetközi összehasonlító vizsgálat keretében megállapította, hogy a kereső férfiak napi 30, a kereső nők 72, a háztartásbeli nők 128 percet töltenek kizárólagosan a gyermekükkel. Ha a férfiak és nők (apák és anyák) gyermekükkel töltött idejét összeadjuk, a családi intimitásnak legalább az idői feltételét biztosítottak érezhetjük. Ezzel szemben a nevelőotthoni gyerekek önálló életre történő felkészítését vizsgáló Siklósiné (1985) egy nevelőre 20-25 gyermeket számolva szolgálati ideje alatt – ez az arány a „gyógypedagógiai” intézményekben is igaz, délután 5 órától lefekvésig (Szabó Á.-né) – megállapítja, hogy *egy-egy gyermekre csak percek jutnak*, „ami nem biztosítja a számára szükséges folyamatos beszélgetést, értékelést, biztatást, bármilyen tevékenységi formáról legyen is szó. Helyébe lép a közvetlen, a direkt nevelői irányítás: az utasítás, a tiltás. E módszer rendszeres vagy gyakori alkalmazása leszoktatja a gyermeket az önálló gondolkodásról, az önálló kezdeményezésről.” (32) Volentics (1987) – figyelembe véve az átlagosan jellemző 20 gyermek 1 vagy 2 felnőtt arányt, valamint a nagy létszámból adódó túlformalizált életmód, életrend, napirend kérdését is – megállapította, hogy „e sajátos élethelyzetben a ténylegesen egy adott gyermekre fordítható idő maximálisan a napi 5-10 percet teszi ki”. (53) A rendelkezésre álló rövid percek alatt a testi és lelki „gondozás” egyaránt alacsony színvonalú, így a hospitalizációs szindróma kialakulása szinte természetes velejárója a nevelőotthoni létnek. Egy – a gyermek számára – követhető és kiszámítható normarendszer és bánásmód a felnőttek és a gyermekek fluktuációjában ki sem alakulhat. A normarendszernek azonban nemcsak követhetőnek és kiszámíthatónak kell lennie, hanem a gyermek számára elfogadhatónak és teljesíthetőnek is. Megítélésem szerint nevelőotthonaink nem tudják saját „működési szükségleteiket” az életüket ott élő gyermekek szükségleteivel, igényeivel összehangolni. Működési szükségletük az együttélés írott és íratlan szabályainak megfelelő feltétel nélküli engedelmes viselkedés. A szabályok pedig követik az iskola tekintélyelvű működését. A gyermek „érdekében” megfogalmazott kötöttségek legnagyobb része senkit sem szolgáló üres rituálé, kisebb részük a gyermek testi épségét, valamint nagyobb a gyermekekkel foglalkozók idegrendszerét és kényelmét hivatott oltalmazni. A gyermekek pedig megtanulják, hogy „a konform viselkedés morálisan helyes (!), a nonkonform viselkedés pedig erkölcsileg helytelen”. (Szabó L. T., 1988, 26) A megvonások, büntetések, intézetek közötti áthelyezések szöve-

vényében pedig azt is megtapasztalják, hogy az erősebbnek vagy a hatalomnak nem tetsző magatartás akár egzisztenciális megkérdőjelezettséghez is vezethet.

A szeretet szükséglete

A magyarországi diákotthonok egyik sajátos működése, hogy igyekeznek növendékeiket leválasztani családjaikról. Az intézményi és a területi szociális munka *szükségessége* – nem beszélve a két színtér együttműködéséről – még kevés diákotthonban fogalmazódott meg. Hiába a tapasztalat, hogy a gyermekek nagy része visszakérül családjához, a tanulásban akadályozott gyerekek és fiatalok diákotthonai inkább megkísérlik a *családi hatások belső pótlását*, mintsem a szülőket – a gyermek nevelésének résztvevőiként – bevonnák az otthonban folyó munkába. Azok a tanulásban akadályozott intézeti és állami nevelt gyerekek, akik cigányok, előnytelen külsejűek, illetve magatartási problémáik vannak, igen nehezen találnak nevelésükre valóban alkalmas befogadó családot. Esetükben az eredeti családdal történő foglalkozás különösen nagy jelentőségű.

Az *intézményi élet* – s abban az emberi kapcsolatok – *nyitása* több nehézségbe ütközik. Számos diákotthon szegregált régi kastélyépületben működik, belső iskolával. A gyermek egész élete az intézményhez kötődik. A településtől való távolság és a nevelőotthon szigorú normái nem kedveznek külső (szeretet)kapcsolatok létrejöttének. *Domszky* (1985) felhívja a figyelmet arra, hogy a nevelőotthon a *decentráció folyamatába* egy olyan tagsági csoporthoz tartozás tudati elemét kapcsolja, mely nem túl szerencsés: *a nevelőotthonosság tudatát*. Ez egyfajta másságot, stigmát jelent, amely megnehezíti, hogy a gyermeket elfogadják, vagy hogy az elfogadtassa magát (68). Az enyhén értelmi fogyatékosok diákotthonaiban a gyermekek „könnyebb befolyásolhatóságára” hivatkozva a *féltés* is korlátozó tényezőként jelentkezik. A szeretet, az intimitás szükségletének kielégítése tehát a pedagógusok és a gyermektársadalom teljesíthetetlen feladatává válik.

A kompetencia szükséglete

Az enyhén értelmi fogyatékos gyermekek és fiatalok diákotthonainak túlnyomó részében csak a szakkörökön végezhetnek a gyermekek *olyan tevékenységeket, amelyek önmaguk és környezetük számára egyaránt fontosak, értékesek és tiszteletre méltók*.

A szakkörökön fejlesztett képességek és tudások igen gyakran nem esnek egybe a gyermek érdeklődésével, hajlamával és tehetségével, hiszen a legtöbb diákotthonban a tárgyi és személyi feltételek erőteljesen behatárolják a gyermekeknek felkínálható (szabadidős) tevékenységek körét. Így részvételük, aktivitásuk nem nyer(het) pozitív értékelést, önbizalmuk csökken, és könnyebben sodródnak az intézményi érték- és normarend megszegőinek – dicséret és megerősítés iránti szükségleteiket kielégítő – csoportjához.

A kompetencia igénye szintjén van legmeghatározóbban jelen az *iskolai tanulás*. Az iskolai tanulás sikeressége erőteljesen függ a *beszédfejlődéstől*: nagymértékben befolyásolja az értelmi fejlődést és a kommunikációs képességet. *Lőrík* (1983) szerint a gyermek – noha csoportja folyamatos „információáradatnak” van kitéve – igen kevés *személyre szóló információt* kap. Az információáradat rövid mondatokból álló tiltások, utasítások, felszólítások halmaza, kevés magyarázattal és pozitív töltéssel.

Sugárné Kádár J. (1983) családban illetve állami gondozásban élő óvodások nyelvi kommunikatív készségének és e készség szociabilitást befolyásoló szerepének összehasonlító vizsgálata nyomán jelezte, hogy noha az állami gondozott gyermekek a tágabb kortárs csoportba történő integráció érdekében jobban kommunikáltak, az ebben a kommunikációban alkalmazott beszéd kognitív szintje gyengébb volt és számos vonatkozásban nem érte el a készség szintjét. Beszédük tehát „hangsúlyosan szocioemotív bázison mozgósítja a személyiséget”. (275)

Az iskolai tanulás sikerességének másik feltétele – megítélésem szerint – a *gyermek intézeti tevékenységeinek köre*. A nevelőotthoni gyermek készen kapja az ételt, az italt, a tisztaságot, nem is látja ezek előállításí módját. Az igazi, örömet, sikert, tapasztalást nyújtó (*ön*)*ellátó tevékenységekben nem vesz, nem vehet részt*, nem segíthet, nem ügyetlenkedhet-lábatlankodhat-torkoskodhat-beszélgethet, nem érzékelheti e tevékenységek felnőtt modelljét. Kizárólag közvetlen élettere, ágya, esetleg polca rendjéért, tisztaságáért felel, amikor azt ellenőrzik. Mivel a gyermeknek nincs saját holmija, iskolai füzetait, könyveit és eszközeit pedig – a háló zsúfoltságával indokoltan – az osztályteremben kell hagynia, az elvárás teljesítése sem szorgalmat, sem széppérezket, sem ügyességet nem kíván és nem fejleszt.

A legtöbb intézetben a gyermek *zsebpénzét* is a gyermekfelügyelők „gondozzák”, megfosztva őket a havi 100–250 Ft elköltésének tervezgetésétől, beosztásától, felelősségétől, rizikójától. Így realitásérzékük még ezen a szűk csatornán keresztül sem fejlődhet, személyes tapasztalatokkal nem gyarapodhatnak. Még a kiscsoportos, családi típusú lakóközösségek, lakóotthonok kialakítására vállalkozó diákotthonok sem tudták gazdasági vezetőiket

egy pedagógiai ihletettséggű „elszámolási innovációra” rávenni, ami lehetővé tenné, hogy legalább a hétvégekre a lakóközösségek maguk szerezhessék be a boltban vagy a piacon a főzéshez szükséges nyersanyagokat. Így tanulnának meg gazdálkodni a gyermekek, megtapasztalhatnák a pénz értékét. Az intézményi működés tehát merev elszámolási rendszerével szűk körre korlátozza az „életből meríthető” tapasztalatokat.

A 80-as években az *állami gondozott iskoláskorú népesség közel 30%-a az enyhén értelmi fogyatékosok intézményeiben tanult*. A tanköteles korú populációban ez az arány 2,4-2,5% körül mozgott. A jó tízszeres eltérés okát *Volentics* (1990) elsősorban „a nem adekvát diagnosztikai eljárásokban, az oktatási intézmények uniformizált, az egyéni fejlődés eltéréseit figyelmen kívül hagyó tanrendjében, tanmenetében, oktatási-nevelési gyakorlatában” keresi. Az okok közé sorolhatjuk a korai szociokulturális deprivációt is.

Ugyanígy arányban rosszabbak a nevelőotthoni gyermekek iskolaérettségi mutatói is, jelezve, hogy a 0–6 éves korban bekövetkező biopszicho-szociális ártalmak igen kevés eséllyel korrigálhatók. Az iskolaéretlenségi mutatóból egyértelműen következik, hogy az állami gondozott tanulók közel negyedrésze 2-3 évvel, közel fele pedig 1-2 évvel túlkoros. Elvileg tehát mód lett volna a fejlődési lemaradások korrigálására, a gyakorlatban azonban a nevelőotthonok tanulási képességeket befolyásoló tényezői, működései ezt a folyamatot nem biztosították. (*Volentics*, 1990)

A gyermekeknek *kevés igazi szabadideje van*. Mivel az intézetek anyagi lehetőségeit – a létfenntartási kiadásokon túl – kimeríti a szakköri anyagok és eszközök biztosítása, igen *szűk a szabadidős kulturálódást szolgáló tevékenységek köre* is. A rossz anyagi és személyi ellátottság miatt az intézetben nevelkedő gyermekek elvétve jutnak el színházba, hangversenyre, moziba, sportolni. Összefüggő és szétaprózott szabadidejüket is túlnyomórészt televíziónézéssel és üres lézengéssel töltik.

Volentics (1989) a nevelőotthonban élő gyermekekre általában jellemző *csökkent tanulási motivációt* a stabil, pozitív érzelmi töltésű felnőtt-gyermek kapcsolatok szűkösségével magyarázza.

A tömeges, csoportos tanítás-nevelés és a tömeges, csoportos személyes szféra összeolvadásának, pontosabban a privát szféra hiányának igen káros következménye, hogy a gyermeknek nincs, nem lehet saját élete. *Claparede* megállapítása, miszerint „a nevelés – a gyermek szempontjából – nem az életre való felkészítés, hanem maga az élet”, a nevelőotthonok (pedagógiai) programkészítői számára meghatározó intelem.¹⁷

¹⁷ Claparede idézett gondolatát az Alternatív Közgazdasági Gimnázium programját ismertető „Mi az ebihalak partján vagyunk...” című tájékoztató (1990) mottójából ragad-

Az önmegvalósítás szükséglete

Az önmegvalósítás igénye abban ragadható meg, hogy az egyén használhassa meglévő képességeit, tehesse, amit tud. Célja, eredménye, csúcsa egy fejlődési folyamatnak, öröm, elégedettség. Akiknek nincs lehetőségük hétköznapi életük tevékenységeiben vagy ünnepi hobbijaikban megélni, boldogtalanok lesznek, könnyebben fordulnak pótcselekvések felé.

Szálemeznek. Ringatják magukat a bódulatig, ha unatkoznak, szoronganak, vagy éppen nem értik a tévéhíradót. Megszöknek. Családjukhoz, cimborákhöz. Negatív vonatkozásai csoportokhoz csatlakoznak. A bűnös viselkedési minta elfogadó, védő, jutalmazó, megerősítő. Izgalmas, romantikus.

Az elmondottakból egyaránt következik, hogy *pedagógiai és szociális beavatkozások* sorára van szükség az intézeti nevelt gyermekek helyzetének jobbításához. Az intervenciók csak akkor lesznek eredményesek, ha nem csak a „jelenség”, a „problémahordozó egyén” szintjén történnek, hanem a nevelés teljes feltételrendszerét érintik.

A Nevelőotthoni Nevelés Programjában (*Domszky*, 1985, 8–9) rögzített *szocializációs tevékenység főbb funkcióinak* megvalósítását a nevelőotthonok személyi, szellemi, tárgyi, pénzügyi lehetőségei – mind a mai napig – az intézmények többségében csak elemeiben garantálják. „Az érzelmi fejlődés szükségleteinek biztosítása (biztonság, tartós személyes érzelmi kapcsolat, önkifejtés lehetőségei), (...) a növendék életkorának megfelelő kultúra és viselkedésnormák átadása, a külvilággal tartott reális kapcsolat képességének gyakorlása (hétköznapi kultúra: önkiszolgálás és iskolai oktatás, zsebpénzosztás, bérért végzett munka stb.) ...a társas kapcsolatok közvetett és közvetlen megszervezése (interakciós tér biztosítása a szociális viszonyulás és identitás elősegítésére, a kölcsönös kapcsolatok lehetősége, a normák, jogok és kötelességek megtanítása)” – hogy csak a funkciók kisebb felét idézzem –, nem reálisan, de jogosan és időszerűen licitálódttak a 80-as évek magyarországi (nevelőotthoni) valóságára. Az *oktatásügybe és a gyermekvédelembe történt beruházások mértékét és minőségét fémjelzi*, hogy a program

tam ki. „Egy gyerek önmagában véve nem valami tökéletlen lény, nem félig kész felnőtt, hanem önállósággal rendelkező egyén. Egy ebihal elégséges önmagának, s működése éppen olyan tökéletes mint a békáé; nem tökéletlen, nem elégtelenül működő béka tehát (...!) Ha a gyermek »önálló« lény teljes létező saját élettel, sajátos szükségletekkel rendelkező valaki, akkor ebből arra következtethetünk, hogy a nevelés – a gyermek szempontjából – nem az életre való felkészítés, hanem maga az élet.”

megjelenése után hat évvel, 1991-ben, a Nevelőotthonok Nemzetközi Szövetsége Magyarországi Egyesülete nyilatkozattal fordult a hazai család- és ifjúságvédelemért és kivált a valamilyen okból saját családjukon kívül nevelkedő fiatalok sorsáért felelős és tenni akaró kormányzati, államigazgatási szervekhez, intézményekhez, politikusokhoz és szakemberekhez, melyben – a gyermek jogairól szóló ENSZ Egyezmény valamint a FICE Malmöi Nyilatkozat szellemére hivatkozva – többek között az alábbiakat fogalmazta meg:

- a gyermekek és a fiatalok kapják meg a biológiai és társadalmi szükségleteiknek megfelelő ellátást, függetlenül attól, hogy hol nevelkednek és ki az adott intézményhálózat fenntartója
- a nevelőotthoni, gyermekotthoni munkát hivatásnak, az ott dolgozókat szakembereknek tekintsék, akiknek joguk és szükségük van megfelelő képzésre, továbbképzésre és a szakmai fejlődés egyéb biztosítékaira
- az eddiginél nagyobb morális, politikai, pénzügyi és társadalmi támogatást kapjon a gyermekvédelem és ezen belül a családon kívüli nevelés minden területe (Lévai, 1993, 21–22)

A gyermekek és a fiatalok túlnyomó része mind a mai napig nem kapja meg a biológiai, pszichológiai és társadalmi szükségleteinek megfelelő ellátást a nevelőotthonokban. A tanulásban akadályozott ifjúság diákothottnai hasonló – vagy rosszabb – tárgyi és személyi feltételek között működnek, a gyermekek általános és speciális nevelési szükségleteiket kielégítő sajátos pedagógiai szolgáltatásokban elvéve részesülnek.

GONDOLATOK A TANULÁSBAN

AKADÁLYOZOTT GYERMEKEK TANULÁSÁNAK EREDMÉNYESSÉGÉRŐL

A szegénység és az iskolai szelekció összefüggéseit vizsgálva felmerült az a kérdés, hogy *a kisegítő iskolai oktatás speciális jellege* képes-e valóban egyenértékű ismeretszintre juttatni (az esetleg tévesen beiskolázott) hátrányos helyzetű tanulókat.

A magyar iskolarendszer *teljesítményszintek* alapján határozza meg az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába kerülő tanulók csoportosítását. Ezen – egyéb szelekciós tényezőkkel együttesen ható – csoportalakító működés következtében a kisegítő iskolások homogénebb népességet képeznek, mint az *életkori tényező* mentén szerveződő általános iskolások.

A nem túl heterogén csoportok kedvezőbb *tanulásszervezési feltételeket* jelentenek a „kis lépésekben való haladás”, a „lassú észlelés”, a „gyakori és változatos ismétlés” klasszikus gyógypedagógiai alapelveinek alkalmazásához.

Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolája könnyebb feltételeket, *alacsonyabb mércét* kínál az általános iskolai követelményeknek megfelelni nem tudó gyermekek számára. (*Mesterházi*, 1989)

A kisebb osztálylétszámok lehetőséget biztosítanak a differenciált tanulásszervezésre, speciális módszerek alkalmazására.

Tapasztalataink szerint a magyar kisegítő iskolák többsége nem hagyott fel a frontális, mindig az „átlagos” gyermekre méretezett és erősen az ismeretközlésre koncentráló eljárásaival. Nem kap elég teret az egyéni differenciálás, az egyénre – és nem az osztályra – irányuló összpontosítás, a speciális fejlődési szükségletek figyelembevétele.

A tanulás eredményessége az iskolai beválás szempontjából

Futóné (1990) a Zala megyei kutatás adatbázisából *gyengén teljesítő általános iskolai és kisegítő iskolás tanulók különböző csoportjainak tudásszintjét vizsgálta* a számolás és az olvasás területén, 1–2., majd 7–8. osztályos korokban.

Az eredmények a két iskolatípus közötti határ elmosódottságát mutatták. Az általános iskolai tanulónépességnek kb. 8%-át reprezentáló két leggyengébb csoport tudásszintje az 1–2. osztályban nem haladta meg illetve

nem érte el a kisegítő iskolai tanulók színvonalát. A jobb intelligenciaszintű általános iskolai népesség gyenge teljesítményének értelmezésében ezen az osztályfokon nem lehetett jól elkülöníteni a gyermekek nevelhetőségét az eltérő metodika hatásaitól. 7–8. osztályban a hasonló neveltségi színtről induló gyermekek tudásszintje igen eltért egymástól: *a kisegítő iskolások teljesítménynövekedése jóval kisebb volt, mint az általános iskolásoké.*

A kapott eredményt értelmezhetjük úgy, hogy a kisegítő iskolába kerülő gyermekek eltérő nevelhetőségének, fogyatékoságának velejárója a tanulékonyság alacsonyabb színvonala. Ez a magyarázat azonban azt feltételezi, hogy ez a fogyatékosági kritérium meglehetősen független az IQ-tól, hiszen a két iskolatípuson belül létrehozott csoportok IQ szempontjából eltérnek egymástól, míg fejlődési ütemük iskolatípusonként lényegében azonos.

A másik lehetséges értelmezés szerint „a kisegítő iskola pedagógiai szisztémája a fogyatékosok oktatásához adekvát, a hátrányos helyzetű gyermekek kompenzációjára képtelen, a tanulók hátrányát csak fokozza. A valódi fogyatékoság és a szociális hátrány elkülönítésére persze semmilyen fogódzónk nincs.”⁽¹²⁾

Ez utóbbi kérdés mélyebb elemzését segítette a – feltételezhetően nagyobb arányban szociokulturális hátrányok miatt a kisegítő iskolába került – *cigány tanulók tudásszintjének* kiemelése.

A cigány tanulók 1–2. osztályban tapasztalt lemaradása az iskoláztatás végére minden csoportban megnövekedett. Köztük volt a legnagyobb a lemorzsolódás aránya is. Bebizonyosodott, hogy legkevésbé a cigány tanulókat volt képes fejleszteni a számukra feltehetően nem adekvát kisegítő iskola. *A hátránykompenzációra – a vizsgálat tanúsága szerint – sem a gyógypedagógiai, sem az általános iskolai szisztéma nem tekinthető alkalmasnak.*

Egy 1986-os olvasásvizsgálat eredménye szerint a normál általános iskolás harmadik osztályos gyermekeknek csaknem 80%-a, a negyedikeseknek közel 60%-a, a nyolcadikosoknak pedig 15%-a a biztonságos, megértő tanuláshoz szükséges *olvasásszintet* nem éri el. A végzősök fele sem számítható a jól olvasók közé.¹⁸

Sokféle következtetésre ad alkalmat a diagnózis, hiszen kiderül belőle, hogy az általános iskolai képzés még a saját – a kisegítő iskolai népességénél jóval kedvezőbb szociokulturális indíttatású – tanulói társadalmi környezetében fellelhető, a gyenge olvasás oki tényezőiként felfogható tanulási hátrányokkal sem tud igazán eredményesen megküzdeni.

¹⁸ Az Országos Köznevelési Intézet Értékelési Központjának sajtótájékoztatóján elhangzott tudásszint-felmérési eredményekről *Gyarmati Szabó Éva* számol be a Népszabadság 1992. január 30-i számában.

Az 1988-89-es és az 1992-93-as tanévek közötti időszakban az *általános iskolát* 14 éves életkorig elvégzők aránya 79,2 és 81,8% között, a 16 éves korukig *befejezők aránya* pedig 93,8 és 95,6% között volt. A tanulmányukat 16 éves korukig befejező „fogyatékosok tanítását ellátó intézményekbe” járt gyermekek az összes végzős 2,3–2,7%-át jelentették. (Statisztikai Tájékoztató, 1992/93)

Évente tehát jó ötvenezer fiatal tankötelezettségének lejártával úgy kerül ki a (normál) iskolarendszerekből, hogy nem végezte el a 8. osztályt. Közülük mintegy tízezeren csupán néhány osztályt végeztek.

A tízosztályos képzés a tanuló 16 éves koráig jelent érvényes kötelezettséget. Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába járók túlnyomó része legalább egy-két évvel túlkoros, így ők tanulmányaik befejezése, pontosabban 16 éves koruk után elhelyezkedhetnek.

Az 1985. évi I. törvény az oktatásról a 14–16. életévüket betöltött, kisegítő iskolát végzett fiatalok továbbtanulását elsősorban a kétéves, középfokú, csökkentett tananyagú szakmai képzést adó *speciális szakiskolákra* bízta [86. paragrafus (1) pontja]. A speciális szakiskolákban szerzett bizonyítvány *szakmunkási* illetőleg *betanított munkakör* betöltésére képesített [86. paragrafus (4) pontja]. Nem hivatalos adatok szerint a fiatalok 5-10%-a szakmunkásképzőben tanult tovább.

A speciális szakiskolák az 1990. évi XXIII. törvény – az oktatási törvény módosítása – értelmében feladatváltoztatásra kényszerültek: be kellett fogadniuk az általános iskolából érkező gyengén teljesítő, illetve a szakmunkásképző iskolában a tanulmányi követelményeknek eleget tenni nem tudó, valamint férőhely hiányában a középfokú oktatás többi iskolatípusából kimaradt fiatalokat.¹⁹ „Ez a döntés azonban nem bizonyult szerencsésnek, mivel bebizonyosodott, hogy indokolt és szükséges olyan szakképző iskola fenntartása és működtetése, amelynek a feladata a fogyatékoságuk miatt más iskolatípusban felkészülni, tanulni nem tudó fiatalok felkészítése, a munkába álláshoz szükséges ismeretek elsajátíttatása. A közoktatási törvény ezért 1993-ban visszaállította ennek az iskolatípusnak az eredeti funkcióját.” (Szüdi,

¹⁹ 1990-ben 2300 fogyatékos, 1992-93-ban 12 500 általános iskolás és 4398 fogyatékos, 1994-ben több mint 17 000 általános iskolás és 4700 fogyatékosok iskoláiból kikerült fiatal tanult speciális szakiskolában. (Nagy L., 1995) A speciális szakiskolák I. évfolyamára az 1991-92-es tanévben 2230 fiatal járt, az 1992-93-as tanévben a II. évfolyamon 1501 ifjú kezdte meg tanulmányait. (Művelődési és Közoktatási Minisztérium Statisztikai Tájékoztató Alapfokú oktatás 1992/93. kötet) A fiatalok egyharmada tehát lemorzsolódott.

1995, 36) „A többi tanulóval fogyatékosága miatt együtt haladásra képtelen tanulók részére a tizedik évfolyam elvégzése, illetve a tankötelezettség megszűnése után speciális szakiskola és munkára felkészítő iskola, tagozat, csoport szervezhető.” [1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 30. paragrafusának (1) pontja]

A speciális szakiskolákban *felzárkóztató program* és a helyi körülményekre, igényekre épülő *szakmai felkészítés* várja a fiatalokat. Egy osztályteremre 14,5 gyermek, egy főfoglalkozású pedagógusra 13,2 tanuló jut. Az egy pedagógusra jutó tanulólétszám az enyhe ill. középsúlyos értelmi fogyatékos tanulók nevelését és oktatását ellátó általános iskolák legrosszabb „továbbkorrigált” adatainál is kedvezőtlenebb. Igen lassan halad a speciális szakiskolák *tananyagainak* összeállítása, kevés a szakoktató. Az üzemek már nem vállalják a *gyakorlati oktatást*, az iskolák saját műhelyeikben vagy a környezet kínálta lehetőségeket kihasználva oldják meg a feladatot. (*Mikeczné*, 1993. b)

A tanulás eredményessége a továbbtanulás (a majdani munkaerő-piaci beválás) szempontjából

A pályaválasztásról

Futóné (1990), *Vetzl* (1994), *Bánhegyi* (1994) és mások szakdolgozataiból egyértelműen kiderül, hogy a kisegítő iskolások – különösen a diákotthonokban élők – pályaválasztási aspirációi irreálisak. A pedagógusok a tanulók pályaválasztását a valóságos „alá becsülik”, és még így sem tartják reálisnak. A vizsgálatok eredményei felhívják a figyelmet a pályairányítás nehézségeire és hiányosságaira: igen nehezen érzékelhetők az aktuálisan választható foglalkozások; ezeket egybe kell(ene) vetni a fiatalok képességeivel, elképzeléseivel; nincs az iskolák és a munkahelyek között információ-áramlás; az egyre szélesebb méreteket öltő munkanélküliség, a magasabban kvalifikált munkaerő igénye nehezíti az enyhén értelmi fogyatékosok iskoláiból kikerülő fiatalok munkaerő-piaci esélyeit; különösen az állami nevelt fiatalok elhelyezkedése nehezített.

A pályaválasztással kapcsolatos problémák közül egyet szeretnék kiemelni: az *irreális vágyakat*, célkitűzéseket. Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájának egyik célkitűzése, hogy a tanulásban akadályozott gyermeknek visszaadja az önbizalmát. Olyan motivációs stratégiákat alkalmaz, melyek – noha tanuláspszichológiai szempontból jótékony hatásúak – következményeként a gyermekek saját tanulási képességüket nem a realitá-

soknak megfelelően értékelik. Az iskola, a család, illetve a nevelőotthon a gyermek továbbtanulásának vagy elhelyezkedésének „üzemszerű” szervezésén túl a tájékoztatással, a megismertetéssel, a kipróbálással, tehát a vágyak és a realitások „szakszerű” közelítésével későn kezd el foglalkozni, kevés időráfordítással.

A pályaválasztás után

1993-ban Magyarországon az ifjúsági korosztály (25 éves korig) részaránya a munkanélküliek összlétszámából 27,5%, a pályakezdők részaránya a munkanélküliek összlétszámából 32–40% volt.²⁰ A gyenge képességű, illetve a tanulás szempontjából hátrányos helyzetű fiatalok több mint 400 szakiskolában tanulhatnak. Vajon a tanulók ismeretbázisa és a speciális szakiskolák működési feltételei lehetővé teszik-e a munkaerőpiac igényelte speciális képzést, vagy csak tankötelezettség-teljesítés történik? A végzősöknek van-e esélyük kitörni a pályakezdő munkanélküli fiatalok több tízezres táborából?

A kérdésre a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán „Az új szakoktatási rendszerben részt vevő kisegítő iskolai tanulók társadalmi beilleszkedésének vizsgálata” című kutatáshoz kapcsolódó szakdolgozatok alapján szeretnék a tendenciákat érzékeltető választ adni.²¹

Több szakdolgozat megállapítja, hogy *a speciális szakiskolák tanulói nem rendelkeznek az eredményes képzéshez szükséges képességekkel és tudásokkal*. Bálintné (1992) szerint a fiatalok feladatmegértését, figyelmét, fogalmazását, helyesírását (18) és szorgalmát a speciális szakiskolában tanítók egyaránt gyengének minősítették. Kocsis (1992) vizsgálatában felhívja a figyelmet arra, hogy az oktatók a gyermekek matematikatudását, ismereteik gyakorlati alkalmazásának képességét igen gyengének tartották (alapismeretek 10-es körben [!], tizedestörtek, mértékegységek ismerete és átváltása stb.). Hiányoznak azok a fizikai és kémiai alapismeretek, melyek a kisegítő iskola természeti ismeretek „komplex” tantárgyból kimaradtak. A gyenge olvasás az önálló tanulás egyik komoly akadályá. Farkas (1994) és Vetzl (1994) vizsgálata azt mutatta ki, hogy az állami gondoskodásban részesülők közül többen kezdték el és fejezték be iskoláikat, jutottak valamilyen szakirányú képesítéshez, mint a családban élők. Farkas (1994) megítélése szerint

²⁰ Az adatok a Népszabadság 1993. szeptember 29-i számából, Gyarmati Szabó Éva „A diák maradjon tovább az iskolában” című írásából valók.

²¹ A kutatást dr. Illyés Sándor egyetemi tanár vezette.

a családban nevelkedő gyermekek szülei jobban támogatják gyermekeik azonnali munkába állását, keresővé válását. A speciális szakiskolák betanított munkás képesítést adnak, ezt a besorolást viszont többévi jó munkával is el lehet érni. A szülők nincsenek tisztában azzal, hogy a teljesen szakképzetlen munkaerő elhelyezkedési esélyei a legrosszabbak. A vizsgált – korábbi – állami gondozottak közül többen dolgoztak és ritkábban változtattak munkahelyet, mint a családban élők. Szakmunkásképzőt is több állami gondozott, mint családban nevelt fiatal végzett.

A munkába állt fiatalok *fizetése* 5-10 ezer forint között mozog, közel felük 7-9 ezer forintot keres, betanított illetve segédmunkásként (*Kobjakov*, 1992). Átlagosan 6-8 ezer forintot havi jövedelmekről tájékoztat *Csomák* (1991) és három évvel később(!) *Bánhegyi* (1994). A fiatalok elsősorban az alacsony jövedelmekkel magyarázzák munkahely-változtatásaikat.

Több szakdolgozat számol be a fiatalok alkalmazkodási, munkahelyi beilleszkedési nehézségeiről. A munkahelyi konfliktusok keletkezésének egyik elsődleges kiváltó okának a különiskoláztatás „üvegburája” alól kikerült pályakezdők érzékenységét és a megváltozott körülményekhez való alkalmazkodás nehézségeit tartják. A beilleszkedést segítő utógondozó rendszer nem megfelelő működése illetve hiánya is megjelenik oki tényezőként. (*Bánhegyi*, 1994) Munkába állásukkor „a gyermekek szembekerülnek a valósággal, felfigyelnek az elkülönítettségükre, érthetatlenné válik számukra a külvilág reagálása (...) rádöbbennek a kisegítő iskola hátrányaira (...) arra is volt példa, hogy a fiatal a munkába állás során került szembe azzal, hogy ő nem szakmunkás, hanem betanított munkás és ez nem ugyanazt jelenti.” (80)

A tanulásban akadályozottak általános iskoláiból és speciális szakiskoláiból kikerülő fiatalok egyre nagyobb hányada munkanélküli.

A dolgozatok a helyzet jobbításának lehetőségét a pedagógiai munka hatékonyságának emelésében látják. *Könczei* (1992) a fogyatékosok munkahelyi rehabilitációja egyik elengedhetetlen feltételének a gazdaság, a *gazdálkodás szubsztantív szemléletét* tartja. „A szubsztantív szemlélet az embert, a természetet nem egyszerűen »termelési tényezőknek« vagy »erőforrásoknak« tekinti, amelyekből ki kell szívni az erőt, amelynek forrásai. Hanem: mivel ezek önértékkel bírnak, egy szubsztantív, azaz lényeglátó és egyben *modern altruista* (a másik javát szolgáló) *viszonyulás nem ezeket mint javakat, hanem ezeknek a javát tekinti!* A szubsztantív szemlélet elterjesztéséhez megfelelő gazdasági és jogi szabályozás, illetve biztosítási rendszer szükséges. A kiút, úgy tűnik, ez lehet.” (118–119)

A tanulás eredményessége a „magánéleti” beválás szempontjából

A magánéleti beválás egyik alapvető fokmérője a „*gazdasági boldogulás*”.

„Úgy tűnik, a gazdasági siker a szerencse és a szakmai hozzáértés olyan kombinációin múlik, amelyek alig függnek össze a családi háttérrel, az iskolázottsággal vagy a sztenderdizált tesztekben elért eredményekkel.” (*Jencks*, 1972, 89) A szerencse és az inkább a személyiségjegyekkel összefüggő hozzáértés nem oszthatók el egyenlően, így „ahelyett, hogy csökkenteni próbálnánk az embereknek azt a képességét, hogy előnyre tudnak szert tenni egymással szemben, a játékszabályokat kellene megváltoztatnunk, méghozzá úgy, hogy csökkentjük a versenyben elért sikerek jutalmát is és a sikertelenségek árát is (...) olyan »biztosító« rendszereket kellene kitalálnunk, amelyek semlegesítik a szerencse hatásait, és olyan jövedelemelosztási rendszereket, amelyek megtörik a hivatásbeli siker és az életszínvonal kapcsolátát.” (89) A 60-as évek Amerikája – állapítja meg a szerző – elvetette a szegénység elleni hadjárat fő stratégiáit: a munkaerőpiacon felkínálható összemérhető készségek kifejlesztését és az emberek elégedettségét csökkentő jövedelemkülönbségek felszámolását.

Egyetértünk a szerzővel abban, hogy az emberek kognitív készségekre és iskolázottságra irányuló szükségletei egyenlőtlenek. Elfogadjuk, hogy szerény összefüggések tapasztalhatók a kognitív készségek és az iskolázottság között, de a mi Magyarországon a státusz és a jövedelem közötti különbségek – noha nem a lehangsúlyosabbak – igazán nem mondhatók elenyészőnek.²² Úgy tűnik, hogy a kognitív készségek fejlődési különbségeinek és a szakmai hozzáértés különbségei kialakulásának talán túl nagy teret hagytunk...

Az iskola az emberi tapasztalat tananyagga formált – helyesebben: – szűkített és – általában – osztályfokokra szabdalta kvantumait – melyek sem terjedelmükben, sem mélységükben nem igazán képesek a valóság, az „élet” megjelenítésére – kínálja fel tanulóinak felnőttkori boldogulásukkor és boldogságukhoz. Ezek az ajánlott tudások a kultúra kognitív elemei, praktikus ismeretek, normák, értékek. Az átlagnál (lényegesen) alacsonyabb intelligenciaszintű és a viselkedési problémás gyermekek egy – az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiba utalt – csoportja számára egy redukált tudás-

²² A státusz és a jövedelem közötti összefüggésről *Andorka* (1980), *Bokor* (1985, 1987), *Ferge* (1969, 1982, 1986), *Halay-Kolosi* (1982) és *Kolosi* (1984, 1987) munkái alapján szóltam.

halmaz és egy limitált választék áll rendelkezésre. Most is, az 1990-es években, amikor tudjuk, hogy a felnövekvő nemzedék *minden* tagjából *optimális teljesítményt* csak *az egyéni különbségek elve alapján szervezett fejlesztéssel lehet kihozni*.

A tanulásban akadályozott gyermek fogyatékosága legkevésbé sem a „sérülés” természetéből, hanem a társadalom, az iskolarendszer ítéletéből fakad. Noha fejlesztési szükségleteik kielégítéséhez igazán nincs szükség speciális építészeti és műszerezettségi feltételekre – e fontos kritériumok hiánya sem elégségesen indokolja az érzékszervi sérültek szegregált iskoláztatását –, a többiekétől elkülönítve, speciális iskolákban folyik társadalmi integrációjuk térben és időben történő – esetleg egy életre szóló – elodázása.

A tanulásban akadályozott fiatalok életútját vizsgáló valamennyi szakdolgozat arra a konklúzióra jut, hogy az iskolának nagyobb hangsúlyt kellene fektetnie a családi életre történő felkészítésre. A fiatalok nem tudnak és nem mernek kapcsolatokat teremteni, családot alapítani. A nevelésnek az egészséges életmódra neveléstől a társas kapcsolatok alakításáig, a szexuális élet kérdéseitől a családtervezésig minden területre ki kellene terjednie, amely a felnőtté válás folyamatában felmerül.

AZ EREDMÉNYEK ÖSSZEFOGLALÁSA

Mottó: „Az élet legnagyobb része úgy telik el, hogy helytelenül cselekszünk, nagy része úgy, hogy semmit sem csinálunk, egész életünk pedig úgy, hogy mást teszünk, mint kellene.”

(Seneca: *Epistolae morales ad Lucilium*)

Az iskolai-intézményi működési feltételekkel kapcsolatban

Az iskolák tárgyi és személyi működési feltételeinek vizsgálata során megállapítottuk:

- Az általános iskola tárgyi és személyi feltételeit tekintve szegény. Az első, a második és a harmadik osztályfokon van a legkisebb lehetőség az egyéni differenciálásra, mivel az első, a második és a harmadik osztályok nagyobbik felének létszáma a közoktatási törvényben meghatározott maximumnál nagyobb.
- Az értelmi fogyatékosnak minősített iskolások egyharmada az általános iskolák „fogyatékos” osztályaiban az egy pedagógusra jutó gyermeklétszám szempontjából kedvezőtlenebb helyzetben van, mint a kisegítő iskolások. Ilyen osztályok elsősorban a kistépeléseken működnek.
- Az általános iskola kisegítő osztályaiban a legrosszabb a szakos ellátottság (46%), az enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékosok intézményeiben 81%-os, az „igazi” általános iskolákban 79%-os. A szakember-ellátottság területi-települési egyenlenségeket mutat, a nagyobb települések javára.
- A „normál” általános iskolák tanulóinak igen csekély része (1,3%-a) tanul összevont osztályokban. Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiban a gyerekek egyharmada összevont illetve többszörösen összevont osztályokba jár.
- A gyógypedagógusok körében egy általános elbizonytalanodás jellemző szakmai kompetenciájukat és munkájuk hatékonyságát illetően.

A különiskoláztatásba utalt népesség iskolai fejlesztése tehát a többségi iskola feltételeinél nem kedvezőbb, hanem számos vonatkozásban rosszabb körülmények között történik.

A működések tartalmával és minőségével kapcsolatban

A vizsgálatok alapján megállapítottuk:

- A normál általános iskolai tanulók 6%-a, az enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékosok általános iskolái és diákotthonos iskolái tanulóinak 29%-a, az általános iskolák mellé szervezett kiegészítő osztályok tanulóinak 37%-a veszélyeztetett. A veszélyeztetett gyermekek 69%-a anyagi, 20%-a környezeti ok miatt került nyilvántartásba.
- A képességek szerinti „igazságos” szelekció, amely tisztán az adottságok eltérései mentén jelöli ki a gyerekek iskolai helyét, rendszerint összefügg a tanulók szociokulturális helyzetével.
- Nincsenek biztos kritériumok a környezeti okokra visszavezethető intelligenciagyengesség és az agyi organikus eredetű mentális elmaradás pontos megkülönböztetésére. Azonos tanulási viselkedést mutató gyermekeknél kóreredetre való tekintet nélkül ugyanazt a pedagógiai programot lehet alkalmazni.
- A tanulók közötti különbségek nemcsak a tanulási képességekből erednek, hanem egyéb belső tulajdonságokból és környezeti hatásokból is.
- A tanulás eredményességét a tanulóhoz szükséges előzetes tudás, az előzetes motiváció és a tanítás minősége határozza meg. A tanulás eredményessége a családi (diákotthoni, nevelőotthoni) szubkultúrában elérhető tudások és az embert tevékenységre ösztönző szükségletek kielégítettsége mentén alakul. A tanulásban akadályozott, családban nevelkedő és diákotthonban, nevelőotthonban élő népesség nagy része szegény, kedvezőtlen fejlődési és nevelési feltételek között él.
- A tudás és az értelmi fejlődés alakulásában a hátrányos helyzetnek, a szociális ártalmaknak és a művelődési esélyegyenlőtlenségnek komoly szerepe van. A gyerek iskolai minősítésének egyik fő szempontja szociális státusza. A gyerek közvetlen (pedagógiai) jellemzése kevésbé, iskolai sorsa viszont fokozottan szociális hátterű.

A különböző típusú általános iskolák az eltérő nevelési szükségletű gyerekek hatékonyabb fejlesztése érdekében

- nem bővítették a hagyományos pedagógiai – fejlesztő, felzárkóztató, kompenzáló – tevékenységek körét, nem javították e szolgáltatások minőségét,
- a hagyományos iskolai gyermekvédelmi munka nem egészült ki egy többszintű segítséget nyújtó szociálpedagógiai szolgáltatással. Nem körvonala-zódott a gyakorlatban egy új típusú szülőpolitika és családgondozás.

Vizsgálati eredményeink megerősítették azt a feltételezésünket, miszerint az általános iskolák egyik típusa sem képes a tanulók általános és sajátos nevelési-oktatási-fejlesztési szükségleteit kielégíteni. A hátránykompenzálásra sem a gyógypedagógiai, sem az általános iskolai szisztéma nem tekinthető alkalmasnak.

A működések eredményességével kapcsolatban

Vizsgálódásaink alapján megállapítottuk:

- Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájában alkalmazott motívációs stratégiák elősegítik a tanulók irreális önértékelését és pályaválasztási terveit.
- A speciális szakiskolákban a tanulók szűkös – az általános iskoláztatásban kapott szelektált és redukált – ismeretbázisa nehezíti a szakmatanulást.
- Az embert erőforrásként tekintő gazdasági szemlélet nem biztosítja a tanulásban akadályozott népesség munkahelyi rehabilitációjának feltételeit.
- Az életben való boldoguláshoz és boldogsághoz szükséges képességek, tudások és tevékenységek elsajátításához sem a család, sem az iskola, sem a diákközhöz nem járul hozzá elégséges módon és mélységben.

Megállapíthatjuk tehát, hogy az általános iskolák céltételezése, struktúrája, infrastruktúrája és technológiai sem a társadalmi elvárásokat, sem a gyerekek többségének (pálya)szocializációs szükségleteit nem tudják kielégíteni. Megerősítettnek érezzük azt a feltételezésünket is, miszerint a tanulásban akadályozott népesség számára a szűkebb illetve tágabb társadalmi környezetbe történő beilleszkedés szempontjából a különiskoláztatás kevesebb dimenziójában jelent jó, mint kedvezőtlen esélyeket.

Két rendhagyóan gyógypedagógiai alpmű kapcsán: Mill (1859) és Huxley (1932) munkáiról

Mill liberalizmusa a Szép új világ felől

Mill nem romantikus és nem utópista, még akkor sem, ha etikai ideálja – az egyéniséget szabadon kibontakoztató individuum – a polgári társadalom 19–20. századi fejlődésének tükrében végül is illuzórikusnak bizonyult. Mill – általa utilitáriánusnak mondott – etikájában a hasznosságelv teljesen visszajára fordul. Minden ember természeténél fogva a boldogságra törekszik; de a boldogság nem vezethető vissza, mint Bentham kísérleteiben, a

fizikai örömökre – „*Mill a morális, individuális, független életet látta a boldogság legfőbb forrásának.*” (Lendvai–Nyíri, 1974)

Mill 1859-ben írta *A szabadságról* című esszéjét. Huxley 1932-ben alkotta a *Szép új világot*, az első antiutópiát, mely félőn és gyanakodva néz a jövőbe, megtörve évszázadok optimista jövőelképzelésének ábrázolását. Huxley számára a termékbőség, a túlgépesítés és a túlszervezettség nem a boldog jövő ígérete. A regény végtelen intellektuális kiélezettséggel veti fel a szabadság és a boldogság antinómiájának kérdését: „Az új világ emberei végletes rabságában élnek, de mivel ezt nem ismerik, kondicionáltságuk következtében nem ismerhetik fel, boldogok – de csak technikailag magasra fejlesztett állati szinten; az emberi boldogsághoz szabadság kellene, amelynek azonban már az igénye is hiányzik belőlük...” (Nagy P., 1982, 213)²³

Huxley agyontechnizált, túlszervezett államában a termelés teljes társadalmasítása következik be, a hagyományos osztályok eltűnnek, de a társadalom szerkezete szigorú értékhierarchia szerinti piramis marad. A „szép új világban” az egyén torzulása már a születés pillanatában, helyesebben a palackozás előtt teljessé válik. A már eleve mesterségesen különbözővé tett biológiai adottságokkal bíró Epszilon gyatraságútól Alfáig nemesedő emberjelöltek lombikokban nevelkednek, „plusz” és „mínusz” kivitelezésben. Lefejtésük után kasztjuknak megfelelő szerepeikre kondicionálják őket. A kondicionálás pontosan körvonalazza az egyén számára társadalmi feltételezettségéből adódó lehetőségeit. A gépezetnek tökéletesen kell működnie, meg kell ölnie az egyéniséget.

Mill szerint a szabadság azt (is) jelenti, hogy az ember a belső rendjének megfelelően éljen az „ízlés és a foglalatosság” szabadságának, tehessen mindent, míg nincs embertársai kárára vagy veszélyére, választhasson az életmódok és az élvezetek között, a közvélemény végtelen türelmességét élvezve. „Ha valaki nem a saját értelmével alapoz meg egy nézetet, értelme nem erősödik, hanem valószínűleg gyengül annak elfogadása által, és ha egy cselekedet indítékai nincsenek összhangban egy ember saját érzéseivel és jellemével (amikor nem vonzalomról vagy mások jogairól van szó), akkor e cselekedet véghezvitele inkább tehetetlenné s tunyává teszi érzelmeit és jellemét, mint aktívvá és energikussá.”

Milyen tökéletesen illik a kondicionálás lényegére Mill leírása, amikor az egyéniségről mint a jólét egyik eleméről beszél. A saját vágyak és indítékok nélküli embernek „éppúgy nincs jelleme, mint a gőzgépnek”. Az ízlés, a foglalatosság és az életmód szabadsága tartalmatlan fogalom zava-

²³ Az idézet Nagy Péter Huxley regényének 1982-es kiadásához írt utószavából származik.

rosodik. Hiszen az új világ szinte tökéletes sikerrel tiltja ki falanszteréből az érzelmeket, a szerelmet, a családot, megideologizálva az emberek boldogságának veszélyeztetésével. Milyen értelmezhetetlenné válik Mill fellépése a társadalmi viszonyokban megmutatkozó mindenféle paternalizmus és voluntarizmus ellen: „Az egyénnek szabadnak kell lennie, hogy az őt érintő dolgokban azt tegye, ami neki tetszik, de nem lehet szabad, hogy egy másik ember érdekében cselekedve is azt tegye, ami neki tetszik, azzal az *űrüggyel*, hogy az illető ügyei az ő saját ügyei.”

Mill szerint a sajátosan *emberi boldogság a mások gyámkodásaitól mentes tevékenységek* egész sorát feltételezi. „Az észlelés, az ítéletalkotás, a megkülönböztetésre képes érzelem, az értelmi tevékenység, sőt még az erkölcsi tetszés is olyan képességek, amelyek csak választások révén fejleszthetők.” Sőt, folytatja Mill, a dolog úgy fest, hogy minél nehezebb választások elé kerülünk, annál értelmesebben tűzzük magunk elé céljainkat. A problémátlan élet elsorvasztja a kísérletezést, a kényszer, az erőszak légkörében nincs mód spontaneitásra, a meggyőzés és a vita helyét elfoglalja a dorgálás és a vezénylést kiegészítő udvarias közöny.

Mill a szabadságról írt esszéjében a társadalom hatalmát elemzi, benne az erkölcsi hatalmat, mely a közvélemény segítségével érvényesíti a szavát. A „közvélemény hatalma lehet zsarnoki, amennyiben a *többség ítélete* többnyire a *kisebbség meghallgatása nélkül* születik, s a társadalmi nyilvánosság csak akkor lehet demokratikusnak nevezhető, ha biztosítja a kisebbségnek – akár a tévedések kockázatával is – a megszólalás és képviselői jogát.”

Ha úgy tűnik, hogy eszmefuttatásom nem illeszkedik választott témámhoz, nagy hibákat követtem el. De lehet, hogy „csak” nem voltam elég alapos. Vagy koherens. Esetleg tudományos.

Nem beszéltem arról, hogy a gyermek *kondicionálása* már az *anyaméhben* elkezdődik. A cigányasszony ritkán él vitamin- és fehérjedús, kalóriaszegény étrenden áldott állapotában, a lumpenproletár nem jár pszichoprofilaktikus szülést előkészítő tanfolyamra, és jószerével hallomásból ismeri az epidurális érzéstelenítést. Az újszülöttek lefejtődésének helyszíne, a művelet koreográfiája, stílusa számos tényezőtől függ... A putriban nincsen leporelló, hogy az anyaölből szülessen meg a szó, a kép és a betű csodás kapcsolata...²⁴ A pincelakásban és a fűtetlen otthonban még nagycsoportos óvodás korában is enuretikus a gyerek... A későbbiekről már szóltam.

²⁴ A cigánygyerekek nyelvi szocializációjáról *Réger* (1990) könyvében olvashatunk.

Amikor a Népszabadság másodjára is hírt adott a Fóton halálra kínzott M. Ferike esetéről, ki tudja hányadszor jelent meg előttem ama szép új világ falansztere.²⁵ Magyarország évtizedek óta élen jár az öngyilkosságok és az öngyilkossági kísérletek statisztikáiban. Az eredmény az iskoláskorú népességre is igaz. Az iskola és vidéke azonban nem néz körül házatáján, hogy megvizsgálja világában – és a gyerekek családjai világában is – a Kann-, a Soll- és a Muss-elvárások arányát, az élet „szabadságfokát”, hogy (ön)vizsgálata során rátapinthatson egy az öngyilkosságnál kevésbé kemény menekülési forma kialakulásának folyamatára, hanem így nyilatkozik: „úgy döntötünk, hogy külső – kriminalisztikai, gyermekvédelmi, jogi és rendőrségi, illetve pedagógus-szakértők bevonásával »belső vizsgálatot« kezdeményezünk a nevelési rendszer esetleges hibái feltárására. A gyermekközpontban ugyanis a lakásotthonos, családserű pedagógiai szisztémát alkalmazzuk. Nem vagyunk meggyőződve arról, hogy ez tökéletesen működik. Meg kell vizsgálnunk – a gyerek bekerülésének előzményeitől a kikerülésükig – az egész folyamatot, hogy a tragédia okán módosítási javaslatokat fogalmazzhassunk meg.”²⁶

A történet másik két főszereplője családban nevelkedő gyermek. Ők Gamma vagy Delta emberek. Elsősorban az ő életútjukat és életkörülményeiket, az őket érő nevelő hatásokat kéne megvizsgálni. Ferike Epsilon ember, állami gondozott. Egy kilencéves gyereknek joga van elmenni otthonról. Hazudni és elhallgatni, boldogtalannak lenni is joga van. A hazugság, az elhall-

²⁵ Eltemették a halálra kínzott M. Ferikét címmel a Népszabadság 1994. november 18-án közölte Ránki Péter írását a vizsgálat addigi eredményeiről.

²⁶ *Csepeli* (1984, 104–118) ismerteti *Dahrendorf* (1958) rendszerét, melyben a szerepelvárásokat a következmények súlyossága szempontjából osztályozza. A Kann-elvárások nem teljesítése csak az illem és a jó modor mentén minősül, a Soll-elvárások megsértése közösségi szankciókkal – kiközösítés, megbélyegzés – jár, a Muss-elvárások semmibevétele büntetőjogi következményekkel fenyeget. Tudva és szem előtt tartva, hogy a szerepviselkedés egyszerre az egyén sajátja s ugyanakkor a társadalomba való bekapcsolódás lehetősége és módja, iskoláink és diákotthonaink mikrotársadalmában a gyerek felé érkező szerepelvárások illetén szempontú szemrevételezése során arra a következtetésre jutottam, hogy a – generációm pedagógiai kultúrájához sajnos „testmelegen” hozzátartozó – túlszabályozás, a Kann- és Soll-elvárások szerény, a Muss-elvárások hatalmas halmaza (is) neurotizáló, de legalábbis az iskolától és egyben a tanulástól való érzelmi távolságot magyarázó tényező. Különösen vonatkozik ez az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkező gyerekekre, akiknél a családi szubkultúra az iskolai elvárásoktól erőteljesebben eltérő szerepelvárásokat közvetít.

gátás és a boldogtalanság okai az előéletben, a nevelőkkel (a szülőszerepre vállalkozókkal) kialakult kapcsolatokban, a személyiségjegyekben és számos egyéb tényezőben keresendők. Ferike szociometriai státuszának okai is. A családotthonos nevelést pedig féltetni kell a szakértelem teljes hiányában ítélezőktől. A „módosítási javaslatok” vajon mit jelenthetnek? A személyiségkárosodott gyerekek szabad kimenőjének korlátozását, vagy egy többszintű pedagógiai és szociális beavatkozást? Esetleg magasabban kvalifikált vagy csupán „rátermett” nevelők alkalmazását? Vagy a Gamma, Delta és Epsilon családok szociálpedagógiai segítségét, gondozását?

A közvélemény *Mill* által (is) megfogalmazott zsarnoki – a kisebbség meghallgatása nélkül ítélező – hatalmát kérdőjelezi meg *Bleidick* (1984). „A gyógypedagógiai antropológia bünbeesése az eddigiekben abban áll, hogy egy – sőt többnyire egységes – értelmezést keres a beteg és fogyatékos emberek deficitjére. Egy ilyen antropológiában félrevezető, hogy a fogyatékosokra vonatkozó szemléletet a nem fogyatékosok közlik saját beállítódásaik alapján. Ezáltal paradox helyzet alakul ki: minél több egyedi antropológiai eredményt gyűjtünk össze a fogyatékosok antropológiájához és pszichológiájához, annál kevesebbet tudunk a fogyatékos lét természetéről, mivel a mi értelmezésünk saját önértelmezésünkkel mint nem fogyatékosal kapcsolatos. A fogyatékoság teóriái mások lennének, ha ezeket maguk a fogyatékosok hoznák létre.” (121–122)

„Meghökkenő, hogyan beszélgetünk a fogyatékosokról, szükségleteikről az érintettek bevonása nélkül. A fogyatékosok szakértője a definiálás és a leírás specialistájává, az egyedi életutaknak mint a speciális beavatkozás egyes eseteinek rekonstruktorává, a fogyatékoság bürokratizálási folyamatának kezdeményezőjévé és megvalósítójává válik” – kérdőjelezi meg a szakemberek kompetenciáját és szerepét *Thimm* gondolatával a szerző. (121–122)

A sérült, akadályozott ember „embertársként” kezeléséig hosszú út vezet. A skandináv országokban az ötvenes években megfogalmazódott „normalizációs elv” a fogyatékosokkal való bánásmód, a fogyatékosok életfeltételeinek normalizálását, „épekéhez” közelítését jelenti. Ebben a szemléletben nincsen fogyatékos és ép ember, hanem *változatos tulajdonságokkal rendelkező emberek* vannak, akik a társadalom tagjaiként (integráltn) együtt élnek a nem fogyatékosokkal. (*Thimm*, 1990, *Lányiné-Martón*, 1991)

PEDAGÓGIAI ÉS SZOCIÁLIS SZOLGÁLTATÁSOK

Egy általánosabb iskola kialakításának lehetőségei

A fogyatékoság fogalma relatív, csak a környezet és az egyén kölcsönhatásának viszonylatában definiálható. A tanulásban akadályozott gyermek fogyatékosága legkevésbé sem a „sérülés” természetéből, hanem a társadalom, az iskolarendszer működéséből és ítéletéből fakad.

Mesterházi (1989) felsorakoztatja azokat a kutatási eredményeket, tanulmányokat, melyek *a tanulási akadályozottság iskolapedagógiai aspektusát* jelenítik meg.

Klauwer (1964) általános és kisegítő iskolai tanulók intellektuális teljesítményeit összehasonlító vizsgálatainak tapasztalatai alapján nem a különbségek keresését, hanem olyan *gyakorlati módszerek kidolgozásának szükségességét hangsúlyozza*, amelyek elősegítik a gyengébb teljesítményű gyermekek eredményes fejlesztését.

Kleber (1977) az *iskola minőségét* legalább annyira döntőnek tartja a tanulási teljesítmény elérésében, mint a gyermekek adottságait. Kutatásai bebizonyították, hogy kedvező tanulási feltételek mellett az átlagosnál gyengébb képességű gyermek is eredményesen elvégezheti az általános iskolát.

Baier (1988) szerint a tanulási akadályozottságot csakis az *intellektuális teljesítményekre orientált iskolarendszerrel* összefüggésben lehet megérteni. Kialakulásában biológiai, szociális és iskolapedagógiai tényezők egyaránt közrejátszanak.

Reiser–Klein–Kreie–Kron (1986), Moser–Bless (1986), Vocken (1988), Vetter (1988), Benkmann (1990), Hirzel–Schenker–Bachofen–Thoman (1990), Muth (1991) és Bless (1991) munkáiból megismerjük *a tanulásban akadályozott népesség általános iskolai integrációjának* feltételeit, lehetséges módjait, pszichológiai és pedagógiai hatásait, eredményeit. Számos előnyét, kevesebb hátrányát. A fejlesztő oktatás hatásait nemcsak a kutatók (pedagógusok), hanem a tanulásban akadályozott gyerekek is értékeli Moser (1990) és Randoll (1991) vizsgálatában.

A jelzett integrációs kísérletek és gyakorlat a német, osztrák és svájci iskolák, kultúrák anyagi és szellemi feltételrendszerén fogantak. A tanulásban akadályozott gyerekeket integráló iskolák nem a tanulók eltérő fejleszthetőségének elkendőzésére vagy eltüntetésére, hanem *a gyerekek közötti természetesen meglévő különbözőségeik iskolán belüli leképezésére vállalkoznak.*

*Az integráció lehetőségét a komprehenzív iskolarendszer biztosíthatja. A fejlődés tendenciái Európa-szerte és általában a fejlett ipari országokban a komprehenzivitás irányába mutatnak.*²⁷ Magyarországon az iskolarendszer – az utóbbi években már nyíltan – a szelektivitásra rendezkedett be. A komprehenzív iskola az esélyegyenlőség megteremtése irányába hat *a különböző társadalmi rétegek gyerekeinek egy fedél alatt történő oktatásával.* Normáiban, értékeiben különböző társadalmi csoportok (tanulási) képességeiben is eltérő gyermekeinek együtt nevelése során az elfogadás, a türelmes-ség és a szociális érzékenység képessége is kialakul. A szociokulturális háttérben (is) sokszínű tanulónépesség fejlesztését *a személyre szabott tanulás-irányítás* eszközrendszerével megcélzó iskola a tanulásban akadályozottak számára a befogadás működtethető terepe. A „kasztosodott” szelektív iskolarendszer jobb tárgyi és személyi ellátottságú iskolái nem lehetséges színterei a nagyrészt cigány, lumpen környezetből jött és nagy valószínűséggel szegény tanulásban akadályozottak befogadásának. A hátrányos helyzetű gyerekeket nagyobb arányban rekrutáló, általában rosszabb feltételek között működő, zsúfoltabb, és gyengébb minőségű oktató-nevelő munkát biztosító iskolák pedig még „saját” rászorultjaik fejlődési szükségleteit sem tudják kellő mennyiségű alapvető, általános, sajátos, különleges tevékenységgel és szolgáltatással kielégíteni.

Az az általános iskola, amelyik az iskolakezdekéskor a gyermekek között meglévő társadalmilag determinált különbségeket az iskolázás nyolc éve alatt nem képes csökkenteni, sőt felerősödni hagyja – merev működéseivel és szociális érzéketlenségével eleve alkalmatlan a különbözőség, a „másság” elfogadására és segítésére.²⁸

²⁷ „A komprehenzivitás azt jelenti, hogy egy lakókörzet gyerekei minden iskolafokozatban közös iskolába járnak, amely egy fedél alatt kínál számukra sokszínű képzési lehetőségeket. Ennek révén biztosít a komprehenzív iskolarendszer minden gyermek számára egyenlő esélyeket egyéni adottságaik felfedezésére és képességeik kifejlesztésére.” A meghatározást az 1993. május 30–31-én Komprehenzivitás az európai oktatásügyben címmel megrendezett konferencia felhívásából ollóztam. Új Pedagógiai Szemle 1993.12.4.

²⁸ Az 1969–70. tanév adatai alapján *Ferge* (1972) és *Gazsó* (1976) bemutatták a szülők és az iskola hatását a tanulási folyamatra. A különböző társadalmi helyzetű családok

Ambrus (1994) szerint a *cigányok* azon széles rétege, amely az utóbbi 3-4 évben egyre jobban kiszorult a munkaerőpiacról, újra rohamosan távolodik a többségi társadalom kulturális-civilizációs értékrendjétől, és csak az óvodai-iskolai rendszerben való megmaradása biztosíthatja – az itt megszerzhető tény-, érték- és normatudások révén – esélyüket arra, hogy *ne szakadjanak le végérvényesen a többségi társadalomtól*.

„Az iskolai eredetű esélyegyenlőtlenségben nemcsak a gyermek, hanem a *nevelő esélyei is csökkennek*. A gyermek esélytelenné válik arra a változásra, amelyet az általános iskola nála el akar érni, a nevelés pedig arra válik esélytelenné, hogy a gyermekben szunnyadó individuális lehetőségeket, a gyermek nevelhetőségét kibontakoztassa.” (*Illyés S.*, 1984)

1994 nyarán a spanyol kormány és az UNESCO párizsi központja „*Speciális szükségletek pedagógiája: lehetőség és minőség*” címmel világkonferenciát rendezett Salamancában. A központi téma kiindulópontja az ENSZ 1993-as hivatalos állásfoglalása volt a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének biztosításáról. A konferencia állásfoglalása felszólítja a különböző országok kormányait, hogy *a fogyatékosok oktatása a többségi iskolázáson belül valósuljon meg*.²⁹

A konferencia a *befogadó (inkluzív) iskolai oktatással* – mint a speciális nevelési szükségleteknek a többségi iskolában történő kielégítési lehetőségével – foglalkozott. A konferencia cselekvési programja kimondja, hogy az iskolák feladata megkeresni azokat a módszereket, amelyekkel hatékonyan fejleszthetik valamennyi gyermeket, ideértve azokat is, akiknél jelentős hátrányok tapasztalhatók. A *speciális nevelési szükségletű gyerekeknek a gyerekek többsége számára létrehozott oktatási lehetőségekbe való bevonása* vezet el a befogadó iskolák fogalmához. Ezeknek az iskoláknak nem csak az az előnyük, hogy valamennyi gyerek számára minőségi oktatást tudnak biztosítani. Létrehozásuk komoly lépést jelent a diszkriminatív attitűdök megváltoztatása, az elfogadó, szolidáris közösségek kialakítása és a befogadó társadalom fejlesztése szempontjából is. A speciális szükségletű gyermekek nevelése a többségi pedagógia azon igazolt elvein nyugszik, melyek valamennyi tanuló számára előnyösek. Feltételezi, hogy a gyerekek közötti különbségek meglete természetes, és hogy a tanulást ennek megfelelően kell a gyermek szükségleteihez igazítani, ahelyett, hogy a gyermeknek kellene al-

gyermekeinek osztályzatai közötti különbségek már a második osztályban jelentkeztek, a nyolcadik osztályra pedig lényegesen növekedtek.

²⁹ A Salamancai Konferencia állásfoglalást és cselekvési programot fogalmazott meg: Déclaration de Salamanque et Cadre d' action pour les besoins éducatifs spéciaux címmel.

kalmazkodnia az előre meghatározott feltételekhez, a tanulási folyamat üteméhez és természetéhez.

A befogadó iskoláknak – felismerve a tanulók eltérő szükségleteit – alkalmazkodniuk kell az *eltérő tanulási stílusokhoz, tempóhoz*, minden gyermek számára megfelelő tantervekkel, szervezési formákkal, tanítási stratégiákkal, valamint az oktatási és az anyagi feltételek – a helyi önkormányzatokkal, közösségekkel való partnerkapcsolatok segítségével történő – hatékony felhasználásával.

A cselekvési program – noha jelzi, hogy a gyermekek *speciális iskolai felvételének kivételes eseménynek* szabad csak lennie – elfogadja a speciális osztályok, részlegek látogatását, amennyiben az a gyerek nevelési vagy szociális szükségletei kielégítésére kedvezőbb hatásokat biztosít, illetve ha a többi gyermek fejlődése ezt követeli. Körvonalazza a fejlett *speciális iskolai rendszerrel* rendelkező országok számára azokat a funkciókat, melyekkel a *befogadó iskolák fejlesztésének forrásaivá*, segítőivé válhatnak.³⁰ A fogyatékos gyerekek korai kiszűrése és a többségi iskolák tantestületeinek képzése, tájékoztatása feltételezi azokat a szakmai tudásokat, melyekkel a speciális iskolák tantestületei rendelkeznek.

A program hét (beavatkozási) terület irányelveit is megfogalmazza. *Jogi kérdések és szervezés* címmel – többek között – párhuzamos és kiegészítő törvények kidolgozását ajánlja az egészségügy, a szociálpolitika, a szakmai képzés és a munkavállalás területén, annak érdekében, hogy az oktatásiügyi törvények megvalósítását segítsék.

Az *iskolai faktorok* terület az „iskola mindenkié” elv alapján meghirdeti a *gyermekcentrikus irányzat* szükségességét, amely valamennyi gyermek sikeres iskolai előmenetelét biztosítja. A speciális nevelési szükségletű gyermekeknek az általános iskolai tanterven belül, és nem más tantervek keretében kell kiegészítő oktatási segítséget kapniuk. Tehát minden gyerek egyfajta, de differenciált oktatásban részesüljön. A helyi önkormányzatok és az iskolaigazgatók az oktatás-irányítás árnyalt eszközrendszerével (erőforrások növelése, tanulási lehetőségek differenciálása, kapcsolatok kiépítése a szülőkkel és lakóközösségekkel, együttműködés segítő szakemberekkel) a tanuló sikereiért és kudarcaiért teamként dolgoznak és felelnek. A jelzett tevő-

³⁰ Úgy tűnik, Magyarországon a gyógypedagógusok közül többen idegenkednek az integrált oktatástól, mint a „normál” pedagógusok. Az okok között feltételezhető a szakmai kompetencia féltése, a gyerek sorsáért való őszinte aggodás és a tájékoztatatlanságból eredő alaptalan egzisztenciális félelem, miszerint az integráció veszélyezteteti munkahelyét, munkakörét, megélhetését.

kenységek a helyi társadalom és a szervezeti-intézményi működés összehangolását jelentik.

A program *Pedagógus utánpótlás, pedagógusképzés* című pontja megfogalmazza a *fogyatékos diákok felsőbb szintű képzésének* szükségességét, hogy *maguk is részt vehessenek* a későbbi életüket érintő eljárások kidolgozásában, érvényesíthessék szempontjaikat. Körvonalazza mindazon tudások és képességek körét, melyekre a tanító- és tanárjelölteknek, a helyi önkormányzatok előadóinak, segítőinek, egyszerűen a vertikális és a horizontális együttműködés szereplőinek szükségük van, és meghatározza a tudások beszerzésének módját. Javaslatot tesz a *külső segítő szolgáltatások* biztosításának lehetőségeire.

A cselekvési program *elsőbbségi területként* jelzi a korai fejlesztést valamennyi gyermek jobb taníthatósága érdekében és az iskolarendszerből a felnőttek munkavállalásába történő átmenetet. *Közösségi távlatok* címmel azokat a szocializációs színtereket is megjeleníti, amelyeknek részt kell vállalniuk a gyermekek sikeres oktatásában. Röviden elemzi a szülők és a szakemberek közös feladatait, a közösségek, az önkéntesen szerveződött egyesületek és a tömegtájékoztatás fontosságát. Utoljára és röviden szól a program *az anyagi háttér biztosításáról*, megjelölve a kormány, az önkormányzatok és a különböző minisztériumok feladatait. „Az oktatási és a szociális szemlélet összefonódása a speciális szükségletű gyermekek nevelése szempontjából hatékony ügyintézési struktúrákat igényel ahhoz, hogy kialakuljon az országos és helyi szintű szolgáltatások összehangolása és az erőforrások egyesítése.” (42)

A konferencia tézisei és cselekvési programja pedagógiai és szociális beavatkozások, szolgáltatások egész rendszerét körvonalazza.

Magyarországon az iskola legrégebb és legolajozottabban működő *szociális szolgáltatása a napközi*. *Lukács és Várhegyi* (1988) szerint a napközi – nem tagadva lassú fejlődését – a mai viszonyokhoz képest ugyanúgy „egyfajta »szegényszintű« juttatás, mint ahogyan a korábbi évtizedekben is az volt.” (42) A szerzők megállapítják, hogy az iskolai szociális juttatások területén is kialakultak az iskolarendszert általában jellemző egyenlenségek. A vidéken élő gyermekek iskoláztatását segíteni hivatott diákotthonok többsége is szegényes és rosszul felszerelt.

A napközi *pedagógiai szempontú kritikai megközelítését* adja *Bognár* (1989). Amikor az ötvenes években megindult a napközi mennyiségi feltuttatása, nem történt meg funkciójának tisztázása. Úgy kívánták az iskola „szerves” részévé tenni, hogy az oktatásra koncentrálna a tanítási idő meghosszabbításaként működötték. Nem alakult ki „a gyerekek második fél nap-

jával foglalkozó, azt szakemberként megszervezni tudó pedagógusok speciális képzése” sem. (184) A kialakuló kontraszelekció eredményeként a napközis munka presztízse erőteljesen csökkent. A szerző szerint a gyerek szabadidőkeretében végeztetett kötelező tevékenységek és a merev időkeretek a fiziológiai szükségletek (kikapcsolódás, pihenés) kielégülését nehezítik vagy lehetetlenné teszik.

Liskó (1989) és Bognár (1989) a segítségnyújtás módjait lajstromozva – ahogy azt a Salamancai tézisek és cselekvési program is teszi – a pedagógusok munkáját segítő és kiegészítő funkciókat átvállaló szakemberek, köztük a szociális munka terrodozó, a szociálpedagógus és az iskolai szociális munkás alkalmazását is megjelenítik. Egy esztendővel később Pöcze (1990) már a(z) iskolai) szociális munka terrodozális konfliktusait, a szociálpedagógia, a szociális munka és a pedagógia egymáshoz való viszonyát nem teoretikusan „eldönthető/eldöntendő”, hanem majd a gyakorlatban elváló kérdés-ként javasolja kezelni. Mindegyik szakmának rugalmasan kell alkalmazkodnia a kliens szükségleteihez, nem önmaga belső logikája szerint felépítve szolgáltatásait, hanem a rokon területek segítségével. (87)

Megítélésem szerint az általános iskolákban a szociális szolgáltatások körének bővülése és színvonal-emelkedése a befogadó iskola irányába történő előrelépést (is) jelentené.

A beavatkozások szintjei, lehetőségei, módjai a diákkothonban

1993-ban egy – a Felzárkózás az Európai Felsőoktatáshoz (FEFA) Project támogatásával folyó – fejlesztés a tanulásban akadályozott gyerekek olyan *lakóközösségi modelljét* körvonalazta, melyben a fiatalok *állampolgárrá nevelése* a jelenlegi gyakorlatnál eredményesebben történhet.³¹ (*Szabóné, 1993*)

A tanulmány a fejlesztésben részt vevő intézmények működési feltevéleikhez illeszkedő, mértéktartó – de a tervezettnél mégis sokkal lassabban megvalósítható – innovációt körvonalazott.

³¹ Az Útmutató a felsőoktatási kutatóhelyek fontosabb statisztikai adatairól szóló beszámolójelentéshez (KSH Kultúrstatistikai Osztálya, 1993) a következőképpen definiálja a fejlesztés fogalmát: „...módszeresen végzett tevékenység, amely felhasználja a kutatásból és/vagy a gyakorlati tapasztalatokból szerzett ismereteket új anyagok, termékek és eszközök előállítására, új eljárások, rendszerek és szolgáltatások bevezetésére, továbbá arra, hogy a már létrehozottakat és bevezetetteket tökéletesítse”.

A családi, iskolai és általában a szociális környezetbe történő sikere-
sebb beilleszkedést az intézményi nevelés három *alapfeltételének* biztosítá-
sával tartja megvalósíthatónak:

*1. Célrányos nevelés az iskolában a tanítási órákon, a szabadidő eltöltésé-
ben és a diákközpontban:*

Az érdekérvényesítő képesség kialakítása:

- ⇒ a kommunikáció fejlesztésével: megállapítások, vágyak és kérések magázódó és tegezódó nyelvi formában történő megfogalmazása és gyakorlása, beszélgetés idegenekkel, másneműekkel, idősebbekkel, fiatalabbakkal, kézműves-, báb- és játékfoglalkozások a kifejezőképesség fejlesztésére stb.
- ⇒ az intézményi élet értékracionális megszervezésével: A tanulásban akadályozott, diákközpontban élő gyerekeknek és fiataloknak csak akkor van esélyük arra, hogy érdekérvényesítő állampolgárok legyenek, ha mindennapi praxisukba beépítjük azokat a státuszokat és szerepeket, amelyekben ezt megtapasztalhatják és gyakorolhatják, tehát lehetnek véleményeik, vágyaik privát (diákközponti) életükben#### kérhetnek és elutasíthatnak ételeket, tevékenységeket; kapcsolatokat alakíthatnak ki intézményen belül és kívül élőkkel és megélhetik azokat, választhatnak szobatársakat és kirándulópárnereket, részt vehetnek – életkoruktól és személyiségállapotuktól függő mértékben – az életüket meghatározó döntések meghozatalában; ha az iskolában tisztelettel és szeretettel bánnak velük stb.
- ⇒ az élet- és napirendnek a személyes szükségletekhez történő közelíté-
sével, egyéni segítséssel: A kiscsoportos lakóközösségben lehetőség nyílik arra, hogy a gyerekek és fiatalok hétköznapi életét egyéni fejlődési szükségleteik mentén, velük közösen alakítsák ki.
- ⇒ a párvalasztásra és a szexuális életre történő felkészítéssel: A diákközpontokban lakó gyermekeknek és fiataloknak nincsenek a gyakorlatban konvertálható ismereteik a jelzett témakörökben, a családi háttérrel rendelkezőknek sem. A természeti ismeretek (komplex) tantárgy és az osztályfőnöki órák „beszélgetései” még azt a szókincset sem képesek kialakítani, amelynek segítségével a diákközpont lakói kulturáltan beszélgethetnének, kérdezhetnének nevelőiktől. Az otthonról hozott és a társaktól tanult vulgáris, olykor trágár kifejezések használata pedig erősíti a gyermekfelügyelők és nevelőtanárok – prudériából, hagyományos pedagógusi szerepértelmezésből és kényelemszeretetből táplálkozó – idegenkedését a „kényes témák” megbeszélésétől, a tanácsadástól, a segítségnyújtástól.

2. Családias nevelés, érzelmi melegség:

- ⇒ a személyes életter kialakítása szervezéssel, belső térkialakításokkal, ill. építészeti beavatkozásokkal: A hagyományos hálók „családiasításához” mérlegelni kell a lakóközösség életkori és nemi összetétele szerinti lehetőségeket, azok előnyeit, hátrányait hosszabb távra. Van, ahol már a bútorok mozgatásával is növelhető az intimitás térbeli esélye; van, ahol építészeti megoldásokra is lehetőség nyílik: galéria alakítható ki az alapterület növelésére és jobb beosztására, vagy családi házak épülhetnek az internátus mellett, helyett, vagy valahol a településen.
- ⇒ a családias, kiscsoportos nevelés helyi lehetőségeinek, tartalmainak és módszereinek meghatározása az érintett népesség és hozzátartozóik bevonásával.

3. Családi kapcsolatok, a külső kortárscsoporttal való és egyéb közösségi, valamint egyéni kapcsolatok lehető legerőteljesebb fenntartása ill. kiépítése a területi szociális munka segítségével a nevelőintézményekben és egyéb szocializációs színtereken (az individuális etika talaján fogant kreativitás közösségi [társadalmi] szintre emelésével.) Az eltérő feltételek között, különböző típusú (és ellátottságú) településeken működő diákotthonokban a gyerekek és a fiatalok egyéni életútjának és kívánságainak figyelembe vételével alakíthatók ki a működések alapkontúrjai.

A koncepció szerves része

- mindazon szociális hátrányok feltérképezése a természeti feltételek (földrajzi adottságok, településjelleg stb.) és a gyerekek összetétele (életkor, családi háttér stb.) szempontjából eltérő közvetlen és tágabb környezetekben, amelyek a tanulók kortól, nemtől, társadalmi és kulturális tényezőtől függő normális, mindennapi szerepteljesítést gátolják
- az állampolgári neveléshez szükséges feltételek és nevelési tartalmak definiálása, megteremtése, a kapcsolódó attitűdök kiépítése, megvalósítása ill. továbbfejlesztése
- tanácsadás pedagógusoknak és gyermekfelügyelőknek, szülőknek
- együttműködés a különböző szintű önkormányzatok szociálpolitikai csoportjaival és gyermekvédelmi szervezeteivel, alapítványokkal
- rendszeres tanfolyami képzések gyermekfelügyelők számára, konzultációk pedagógusoknak
- tanegységek, tematikák, képzési anyagok kidolgozása (diákotthoni nevelés, szabadidő-pedagógia, szociálpedagógia) főiskolai hallgatók (tanárok,

terapeuták), (gyógy)pedagógusok, nevelőtanárok és gyermekfelügyelők számára

- a társadalmi beilleszkedés intézményi formáinak, módszereinek további kutatása.

A koncepció a beavatkozás szükségességét, lehetőségeit, módjait és nehézségeit hat szinten – a nagy társadalom, a helyi társadalom, az intézmény, a szervezet, a csoport, az egyén szintjén – és ezek „találkozási pontja-in” vizsgálja meg.³²

Intervenciók a nagy társadalom, a helyi társadalom és a szervezet szintjén

A készülő gyermek- (és ifjúság)védelmi törvénynek tisztáznia kell a tanulásban akadályozott (enyhén értelmi fogyatékos) gyerekek és fiatalok diákotthonainak jogi státuszát. Valamennyi diákotthon egyben kollégiumként és nevelőotthonként is funkcionál. A jelenleg kizárólag az oktatásügyhöz tartozó intézmények a Népjóléti Minisztérium általános iskolai nevelőotthonainál számos szempontból rosszabb helyzetben vannak. Az ENSZ Gyermekjogi Egyezményben deklarált gyermeki jogok és a törvények gyakorlásának feltétele – úgy tűnik – a liberális értékek, az emberi méltóság tiszteletére alapozott technikák bevitelére.

Az intézmények nem megfelelő működési feltételei és felülről diktaált, megvalósíthatatlan (nevelési) célkitűzései a szakemberek számára nem biztosítják a szakma gyakorlását, elméleti és praktikus tudásaik alkalmazását. Saját cselekvési lehetőségeiket és korlátaikat nem fogalmazzák, nem jelenítik meg, így olyan dolgokért is vállalniuk kell a felelősséget, amelyekért nem ők a felelősek. Megítélésem szerint a diákotthonokban dolgozó pedagógusok gyakran tapasztalt erős ellenállása, olykor ellenséges beállítódása az intézménybe „bedolgozó” más szakmák képviselőivel, más intézmények szakembereivel, főiskolai hallgatókkal szemben ennek a rossz szakmai közérzetnek a következménye.

³² Minden pedagógiai intézmény szociális arculattal is rendelkezik, folyamatosan követi a gyermekek, a felnőttek és az egész társadalom változásait. A beavatkozások szintjének és tartalmának elemzéséhez felhasználtam *Gerevich J.: A szociális intervenció fogalomköre* c. tanulmányát. Gyermek- és Ifjúságvédelem 1987/1. 1–5.o.

*A nagy társadalomnak meg kell teremtenie a szervezeti-intézményi működés optimális feltételeit, hogy a társadalmi szükségleteket megfogalmazó központi és a helyi nevelési célkitűzések megvalósíthatóak legyenek.*³³

A helyi társadalom és a szervezet szintjén történő beavatkozás egyik lehetősége a vertikális interdiszciplinaritás biztosítása, ami a különböző szinteken működő szakemberek együttműködését foglalja magában. A diákotthonok és a különböző szintű önkormányzatok szociálpolitikai csoportjai és gyermekvédelmi szervezetei együttműködésének közös elemzése remélhetőleg a kapcsolat fejlesztéséhez is impulzusokat ad: segít kimunkálni a feladatok lehető legjobb elosztási formáját.

A közös elemzés egyik lehetséges formája a *külső szakemberek bevonása a szervezeti-intézményi team-munkába*. Így találkozik a vertikális interdiszciplinaritás a *horizontálissal*, tehát az azonos szinten lévő szakmák együttműködésével. Az interdiszciplinaritás érvényesülése azért igen fontos, mert „az intézeti nevelés keretei között nem beszélhetünk a különböző diszciplínák (funkciók) általánosan érvényes körülhatárolásáról”. (*Waalwijk*, 1990, 46) A team-munkában körvonalazódik azoknak a szakembereknek a – gyermekként és folyamatosan – változó köre, akiknek feladataik vannak a problémák kezelésében és megoldásában. A team-munka biztosítja, hogy a kliens érdekében végzett tevékenység ne forgácsolódjon szét, valamint biztosítja a nevelők integritását. A nevelési-fejlesztési programban megfogalmazott célkitűzésekhez csiszolódik a munkacsoport különböző szakmai kvalifikáltsági és szakképzetlen, különböző életutakat bejárt, a (pedagógia) jó(k)ról és az azokat megközelítő utakról eltérő módon érző-gondolkodó tagjainak értékrendje, alakul gondolkodásuk a gyerekről, a közösségről, a pedagógusok, a nevelők és a többi „segítő” feladatairól, szerepéről.

A tanulásban akadályozott gyermekek általános iskoláiban és diákotthonaiban a társadalom értékrendje által is támogatott belső hierarchia igen gyakori megnyilvánulási formája a délelőtti, osztályban tanító és a délutá-

³³ Az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény értelmében a nevelőotthonokban is ki kellett alakítani a nevelés helyi rendszereit. „A nevelés helyi rendszere tulajdonképpen az egyes nevelőotthonok pedagógiai tudatossággal vezérelt sajátarcú működését jelenti. Ennek lényege, hogy a nevelőtestület, a helyi adottságokat és növendékei szükségleteit felmérve, valamint az országosan egységes nevelőotthoni nevelési és szervezeti működési normákat alkalmazva, saját tapasztalata és gyakorlata alapján működő szervezetet hoz létre” – olvashatjuk *Domszky A.*: A nevelőotthoni nevelés programja c. munkájában. (Útmutató a nevelőotthonok helyi nevelési rendszerének kialakításához. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987. 3–4.o.)

nos, nevelőtanári feladatokat ellátó szakemberek közötti, a gyerekek számára is sokszor nyilvánvaló ellentét, számos esetben nyílt ellenségeskedés. Az a *nevelési éthosz*, amelyet a *program célkitűzésében az intézményekkel közösen fogalmaztak meg* – olyan lakóközösségi modellek kialakítása, melyekben a fiatalok állampolgárrá nevelése a jelenlegi gyakorlatnál eredményesebben történhet meg –, áthatja a nevelés, a gyermekek és fiatalok életének, fejlődésének mindennapjait, napi tevékenységeit. Megvalósíthatósága és megvalósulása szempontjából egyforma lehetőséget és értéket képvisel a tanítási óra, a délutáni szabadidős foglalkozás, a reggeli, az ebéd és a vacsora, a zuhanyozás, a pszichológus segítsége és a beszélgetés útközben a sofőr bácsival. Ugyanilyen lehetőségeket „visz be” az intézményi életbe a területi szociális munkás, a kapcsolat a szülői házzal, a papok, akik szépen mesélnek és németre is tanítják a gyerekeket és nevelőiket, a főiskola oktatója, aki a gyerekek és a felnőttek kommunikációs képességeinek fejlesztésére vállalkozik, és a főiskolai hallgató, aki ismereteit, képességeit és érzelmeit a nevelőtanárokkal és gyermekfelügyelőkkel együtt kamatoztatja a hivatalos pénzeszközök nyújtotta kapacitás tartalmi, valamint tér- és időbeli lehetőségeinek kiterjesztésére. A „külső” beavatkozás a működés személyi és tárgyi feltételeinek javítását, az interdiszciplinaritást, a közös szakmatanulást, a szimmetrikus emberi kapcsolatok gyakorlását szolgálja.

Magyarországon a pedagógusszakma fizetettsége és presztízse köztudottan alacsony. A pedagógusképző intézményekbe nem csak a legmegfelelőbb emberek kerülnek, a szakképzett munkaerő egy része csak gazdasági vagy egyéb kényszer hatására marad a pályán, nagy a fluktuáció. A kontraszelekció következtében számos intézményben csak célirányos segítséggel alakítható ki olyan szervezeti-intézményi működés, amely összehangoltan kíván és tud tenni a gyermekekért. A gyermekfelügyelők egy része különböző tanfolyamokon szerzett alapvető, főleg elméleti ismereteket a (gyógy)-pedagógiai munkáról. Az intézményekkel való együttműködés folyamatában körvonalazódnak azok a kognitív és praktikus tudások, képességek, melyekre a lakóközösségekben szükség van. A szervezeti intervenció egyik fontos eleme a gyerekfelügyelők (tovább)képzése és a nevelőtanárokkal folytatott konzultációk.

Intervenciók az intézmény, a csoport és a gyermek szintjén

Csatlakozva a gyermekvédelemre is nagy hatást gyakorló funkcionális – vagyis az embert és környezetét kapcsolatában vizsgáló és értelmező – gondolkodáson alapuló szociálökológiai elméletekhez, a program mindazon környezeti (nevelési) feltételek befolyásolására szövetkezett, melyek a gyer-

mek magatartására hatnak – abban a hitben, hogy egy jól funkcionáló környezetrendszer a gyermek fejlődését kedvezően befolyásolja és ez a pozitív hatás visszahat a környezetre is.³⁴

Az intézmény, a csoport és az egyén szintjén történő beavatkozás az intézményes struktúrának a gyermek szükségleteihez igazítása: „hétköznapi” nevelési körülmények teremtése. A különböző típusú családi kiscsoportos lakóközösségeket jobb személyi és tárgyi ellátottságnak kell jellemeznie. A jobb személyi ellátottság jelentheti a gyermekközösségre jutó nagyobb nevelői létszámot, a szakképzett nevelők magasabb arányát, de jelentheti „csupán” olyan gyermekfelügyelők kiválasztását, bevonását, akik humánus gondolkodásúak, képesek a gyermek feltétel nélküli elfogadására, jó beleérző képességgel rendelkeznek, észreveszik a diák viselkedésének változásait, érdeklődnek, szívesen kapcsolódnak be a team-munkába stb. Magasabb nevelői létszám esetén biztosítható a családi jellegű működés: modellálható az anya (nő) és az apa (férfi) szerepe.

A jobb tárgyi feltételek egy olyan személyes élettér kialakítását jelentik, melyben a családi élet elemei mintaként működnek, biztosítva a családokra jellemző hétköznapi életvitelt (saját, zárható szekrény, szeparált zuhanyozóhelyiség, funkcionáló konyha, vasalási lehetőség, olvasólámpa, saját könyvek és egyéb holmik stb.). Az új struktúrában új tartalmak jelenhetnek meg: már nem a csoport rendje és fegyelme lesz az intézményi életet vezérlő érték, hanem az egyes gyerekek szükségleteinek felismerése és kielégítése. A rosszul működő családokból az intézetekbe vezető úton szűkülnek a külvilággal való kapcsolatok, együttműködések, így a szükségesnél kevesebb és elégtelen gyakorlati életismerethez jutnak a gyerekek. A kisebb létszámú lakóközösségekben nagyobb lehetőség adódik mélyebb emberi kapcsolatok kialakulására, a gyerekeknek lehetőséget nyújtanak arra, hogy magánügyei legyenek. Társként kezelik őket azokon a megbeszéléseken, amelyekben érdekeltek, meghallgatják véleményüket.

A lakóközösségben nem osztják be a gyerek idejét, de elegendő önként választható, kedvvel és teljes figyelemráfordítással végezhető tevékenységet kínálnak. A gyermek természetes élethelyzetekben tanulja meg a döntést, a választást, a lemondást, a kísértéseknek és a csábításoknak való ellenállást, a felelősségvállalást. Túlszabályozás helyett követelményekkel találkozók, melyek strukturálják időbeosztását, szabadidejének eltöltését. Igazi

³⁴ Lásd erről részletesebben *Volentics A.*: Bentlakásos intézményeink az európai kultúra és gyermekvédelem fejlődésének tükrében. Változások Közép-Európa nevelőotthonaiban. Gyermekvédelmi tanulmányok 1. kötet FICE Kiadványok, Budapest, 1993. 92–113.o.

rejtett nevelés, közvetett erkölcsi fejlesztés történik azáltal, hogy a gyermek környezete sugallja az értékes tapasztalatok szerzését, az értékek megbecsülését, önmagába építését. A lakóközösség élet- és napirendje a személyes (nevelési) szükségleteket követi, a szabaidő-felhasználás a kialakult kedvezőtlen viselkedési formák leépítését (is) szolgálja.

A kedvezőbb személyi és tárgyi feltételek csak keretet, lehetőséget teremtenek a felsorolt tartalmak megjelenítéséhez. A megvalósításhoz a már ismertetett „kibővített team” és a gyermekek, fiatalok együttes munkája szükséges.

„Demokrácia csak akkor lesz Magyarországon, ha demokratikusan érző, gondolkodó és cselekvő állampolgárok is lesznek. A demokratikus identitás talpköve a jogtudat, mely tanulható, tanítható, s ami a legfontosabb, gyakorolható. Mielőbb szükség volna olyan állampolgári nevelésre, mely egyfelől tartalmazza a jogok megismerését, másfelől pedig alkalmat ad a félelemmentes élet technikáinak gyakorlására...” A *Csepeli* (1993) által (is) áhított állampolgári nevelés a reggeli ébresztő módjától, stílusától a tanítási órák tartalmi és érzelmi megkomponálásáig, az ebéd ceremóniájának kialakításától az önellátó tevékenységek gyakorlásának lehetőségéig, a pedagógusok és a gyermekfelügyelők kapcsolatától a gyermekek és a külső környezet érintkezéseinek gyakoriságáig és tartalmáig számtalan tényező függvénye.

A demokratikus magatartás és nevelés kulcskérdése a szimmetrikus-aszimmetrikus kapcsolatrendszerhez való viszony. A hagyományos oktatási-nevelési intézmények merev struktúrája szinte kizárólag aszimmetrikus kapcsolatokat hoz létre. A kiscsoportos lakóközösségi modellekben még az a korosztály (is) dolgozik, akik „megszokták”, hogy a hatalomnak nem tetsző (állampolgári) magatartás politikai megkérdőjelezettséghez is vezethet. Az első rendszerváltozás után a politikai fenyegetettséget az egzisztenciális bizonytalanság váltotta fel, így a megszerzett szabadság, a demokrácia „megélése” korlátok között mozog. A jelzett korosztálynak és a ma fiataljainak meg kell tanulniuk a demokratikus (politikai) kultúrát, minta nélkül, kevés tapasztalás alapján. Lehet, hogy számunkra, szülők és gyerekek, pedagógusok és pedagógusjelöltek számára ez a feladat – ha elfogadjuk, hogy a pedagóguspályára lépők egy részére az aszimmetrikus magatartásra való hajlam jellemző (*Donáth–Kereszty*, 1987) – igen nehéz lesz.

Az egyének és csoportok szintjén történő intervenciónak így igen fontos eleme a kommunikáció és a bánásmód, a viselkedéskultúra fejlesztése, mind a dolgozók, mind a gyerekek körében. A fejlesztés a team-munka során, továbbképzések keretében, illetve nyelvművelő szakkörök formájában történhet.

UTÓSZÓ

Magyarországon már két demokratikus választás résztvevői lehetünk. Az élet minősége az eltelt rövid idő alatt azonban még nem változott meg, nem jött létre egy másfajta szellemi és kulturális környezet. „Ugyanis a demokrácia intézmények és emberi magatartások együttese, és hiába teremthetjük meg az előbbieket, az utóbbiak nem jönnek ettől automatikusan létre. Ezért egy nagyon hosszú és kínos folyamatnak nézünk elébe, és nem tudni, hogy mikor leszünk képesek felzárkózni Európához.”³⁵

³⁵ Vajda Mihály szavai *Fricz Tamás* interjújában. *Mozgó Világ* 1990/6.

IRODALOM

- Angelusz R.: Kommunikáló társadalom. Gondolat, Budapest, 1983.
- Antal A.: Veszélyeztetett gyerekek az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájában Sálgótarjánban. Adatfelvétel. Kézirat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1994.
- Ambrus P.: Cigányság és iskola. Iskolakultúra. Társadalomtudomány 1994.8. 10–13.
- Andor M.: Dolgozat az iskoláról. In: Andor M.: Dolgozatok az iskoláról. Művelődéskutató Intézet, Budapest, 1987. 26–76.
- Andorka R.: Gazdasági változások – a magyar társadalom szerkezetének és rétegződésének változásai. Tájékoztató a Művelődési Minisztérium Egyetemi és Főiskolai Főosztály Társadalomtudományi Felsőoktatási Osztályának kiadványa. Budapest, 1980.2. 9–29.
- Andorka R.: Bevezetés a szociológiába. Marx Károly Közgazdaságtudományi Egyetem, Aula Kiadó, 1989.
- Ágfalvi R.: A magyar gyermekek testi fejlődése, a fejlődés társadalmi háttere. In: Aszmann A. /szerk./: A magyar gyerekek egészségi állapota. Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Budapest, 1992. 11–17.
- B. Aczél A.–Darvas Á.: Veszélyeztetettség és hátrányos helyzet az általános és kisegítő iskolában. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola III. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 117–146.
- Baier, H.: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart, 1980. /Idézi Mesterházi, 1989/
- Bagdy E.: Családi szocializáció és személyiségzavarok. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- Bartal A.: Gyógypedagógusok szerepkonfliktusai és feloldási stratégiák. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1988.
- Bass L.: Mérés és megítélés az általános iskolai szelekció folyamatában. In: Barkóczi I. /szerk./: Magyar Pszichológiai Társaság VIII. Országos Tudományos Konferenciája II. Tematikus vitaanyagok. Budapest, 1986. 126–129.
- Bass L.–Mohácsi G.–Illyés S.: Az egyéni képesség és a családi környezet szerepe kisegítő iskolai tanulók tanulmányi eredményeiben. In: Barkóczi I.–Nagy J. /szerk./: Magyar Pszichológiai Társaság VI. Országos Tudományos Konferenciája I. Előadáskivonatok. Budapest, 1983. 26.
- Bass L.–Muth J.: A pedagógusok képe a gyenge teljesítmény okairól és az iskola lehetőségeiről. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola III. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 147–192.
- Bálintné Gellérfi G.: A mosonmagyaróvári speciális szakiskola helyzete, működése. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1992.
- Bánfalvy Cs.: A Budapest-vizsgálat vitaanyagának szociológiai szempontú összefoglalása. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola II. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 7–84.
- Bánfalvy Cs.: Szelekció és kontraszelekció az értelmi fogyatékosok iskolai áthelyezésében. In: Illyés S.–Bass L. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola IV. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1990. 191–230.
- Bánfalvy Cs.–Bass L.: Az általános és kisegítő iskolai pedagógusok megítélései tanítványaikról és azok családjairól. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola III. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 203–266.

- Bánfalvy Cs.–Bass L.: „Sors bona nihil aliud”. Szülői érdekérvényesítés a szelekció mechanizmusában. In: Illyés S.–Bass L. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola IV. Oktatókutatató Intézet, Budapest, 1990. 145–189.
- Bánhegyi P.: EÁI-t végzett önálló háztartásban élő fiatalok életmódja. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1994.
- Báthory Z.: Tanítás és tanulás. Tankönyvkiadó, Budapest, 1985.
- Báthory Z.: Tanulók, iskolák – különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1992.
- Becker, K.-P. (w. Autoren kollektiv): Rehabilitations pädagogik. Volk und Gesundheit, Berlin, 1984. /Idézi Mesterházi, 1989/
- Benkmann, R.: Iskolai nehézségekkel küzdő, magatartási problémákat mutató gyerekek szociális kompetenciájának fejlődése és integrációja. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 83–91.
- Bernstein, B.: Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap M. és Szépe Gy. /szerk./: Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások. Gondolat, Budapest, 1975. 393–431.
- Bleidick, U.: Anthropologische Aspekte der Erziehung von Behinderten. Fernuniversität, Hagen, 1984.
- Bless, G.: A tanulásban akadályozottak integrációja – a szociális, emocionális és értelmi fejlődéssel kapcsolatos hatékonyságkutatás eredményei. In: Csányi Y. /szerk./: Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1993. 132–142.
- Bloom, B. S.: Human characteristics and school learning. McGraw-Hill Book Co., New York etc. 1976. /Idézi Báthory, 1992/
- Blumenfeldné M. J.: Az iskolai gyermekvédelem jelen helyzete és problémái. In: Gyermekvédelmünk helyzetéről. A FICE egyesületének informatív kiadványa, Budapest, 1993. 9–11.
- Brandt H.: Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájába járó gyerekek életkörülményei Orosházán. Adatfelvétel. Kézirat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1994.
- Bognár M.: Pedagógiai és szociális szolgáltatások az iskolában. In: Mihály O. /szerk./: Iskola és pluralizmus. Edukáció, Budapest, 1989. 179–190.
- Bokor Á.: Depriváció és szegénység. /Rétegződés-modell vizsgálat VI./ MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest, 1985.
- Bokor Á.: Szegénység a mai Magyarországon. Magvető, Budapest, 1987.
- Buda B.: A kommunikáció pszichológiai aspektusai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1970.
- Buda B.: A közvetlen emberi kommunikáció szabályszerűségei. Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1974.
- Buda B.: A személyiségfejlődés és a nevelés szociálpszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986.
- Csanádi G.–Ladányi J.–Gerő Zs.: Az általános iskolai rendszer belső rétegződése és a kisegítő iskolák. Valóság, 1978.6. 30–44.
- Csányi Y. /szerk./: Együttnevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában. Iskolafejlesztési Alapítvány, OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1993.
- Cseh–Szombathy L.: Családszociológiai problémák és módszerek. Gondolat, Budapest, 1979.
- Csepeli Gy.: Bevezetés a szociálpszichológiába. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- Csepeli Gy.: A poszt-szocializmus gyermekei. Az Első Szociálpedagógiai Konferencia előadásai. Iskolakultúra, 1993. 3. évf. 10. sz. 46.
- Cseres J.: Új trendek, perspektívák – és óhatatlanul a múlt. In: Gyermekvédelmünk helyzetéről. A FICE magyarországi egyesületének informatív kiadványa. Budapest, 1993. 2–8.

- Csomák L.: Az enyhe értelmi fogyatékosok általános iskolájában végzett tanulók társadalmi beilleszkedése. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1991.
- Czeizel E.–Lányiné E. Á.–Rátay Cs.: Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest-vizsgálat” tükrében. Medicina Kiadó, Budapest, 1978.
- Domszky A.: A nevelőotthon hatásrendszerének néhány, céljával ellentétes tényezője. In: Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből 43. Budapest, 1983. 65–74.
- Domszky A.: A nevelőotthoni nevelés programja I. A nevelőotthoni nevelés alapelvei. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1985.
- Domszky A.: A nevelőotthoni nevelés programja 2. (Útmutató a nevelőotthonok helyi nevelési rendszerének kialakításához) Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1987.
- Donáth B.–Kereszty Zs.: Személyiségfejlesztő csoportok a pedagógus továbbképzésben. Tapasztalatok és szempontok. Pszichológiai Szemle, 1987–88.3. 187–200.
- Dunn, L. M.: Children with Mild General Learning Disabilities. = Exceptional Children in the School. Ed by L. M. Dunn, New York, 1973. Holt, Rinehart and Winston. /Idézi Lányiné, 1985/
- Farkas K.–Klein S.: A verésről. Kézirat. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Pszichológia Tanszéke, Szeged, 1975.
- Farkas R.: Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékos fiatalok pályaválasztása és társadalomba való beilleszkedése. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1994.
- Fehér M.: Az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskoláiba járó tanulók családi szocializációjának sajátosságai. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1988.
- Ferge Zs.: Társadalmunk rétegződése. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1969.
- Ferge Zs.: A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. Szociológia, 1972.1. 10–35.
- Ferge Zs.: Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága. Akadémia Kiadó, Budapest, 1976.
- Ferge Zs.: Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1980.
- Ferge Zs.: Társadalmi újratermelés és társadalompolitika. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest, 1982.
- Ferge Zs.: Fejezetek a magyar szegénypolitika történetéből. Magvető, Budapest, 1986.
- Forray R. K.–Hegedűs T. A.: Tradicionális családi nevelés és iskolai magatartás egy innovatív cigány közösségben. Pedagógiai Szemle, 1988.2. 129–138.
- Forray K.–Kozma T.: Hány plusz hány? Közkeletű félreértések az iskolai szerkezetváltásról. Oktatókutatási Intézet, Budapest, 1991.
- Forrai B. E.: Érzelmű kifejezések felismerésének kapcsolata az értelmi fejlettséggel 7–9 éves korban. Budapest, 1974.
- Forstreuter K.: Gyógypedagógusok helyzete, közérzete és szerepkonfliktusai. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1989.
- Fricz T.: „Attól félek, hogy talán nem történik semmi...” Interjú Vajda Mihállyal. Mozgó Világ, 1990.6 31–37.
- Futóné T. E.: Iskolai teljesítményváltozás és hátrányos helyzet. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1990.
- Gaál É.–Papp G.: „Normális” program a fogyatékosok iskoláiban. Pedagógia és Minőség, 1990. május 20–22.
- Gazsó F.: Iskolarendszer és társadalmi mobilitás. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1976.

- Gazsó F.: Képességfejlesztés, tehetséggondozás, közoktatáspolitikai. Pedagógiai Szemle, 1986.9. 835–843.
- Geibl Sz.: A kisegítő iskolai tanulók családi szocializációjának sajátosságai. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1988.
- Gerevich J.: A szociális intervenció fogalomköre. Gyermek- és Ifjúságvédelem, 1987.1. 1–5.
- Gordosné Sz. A.: A szocializációs folyamat és a fogyatékos egyén. Gyógypedagógiai Szemle, 1981.2. 16–29.
- Gordosné Sz. A.: Beiskolázás és kiválasztás a kisegítő iskoláztatás történetében. In: Illyés S.–Bass L. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola IV. Budapest, 1990. 9–67.
- Göllesz V.–Hegedűs J.–Pajor B.-né-Páricska K.: Értelmi fogyatékos gyermekek családon belüli életmódjának néhány jellemző vonása. Gyógypedagógiai Szemle, 1978.4. 257–263.
- Halay T.–Kolosi T. /szerk./: Társadalomszerkezet és rétegződés. Kossuth Könyvkiadó, Budapest, 1982. 218
- Hallahan, D.P.–Cruikshank, W.M.: Psychoeducational Foundations of Learning Disabilities. (A tanulási akadályozottság pszichológiai-pedagógiai alapjai) Englewood Cliffs, N. J. Prentice-Hall, 1973. /Idézi Mesterházi, 1989/
- Hallahan, D. P.–Kauffman, J. M.: Exceptional Children. (Introduction to Special Education.) Prentice-Hall, New Jersey, 1978. 497. /Idézi Mesterházi, 1989/
- Haraszi K.: A Zala megyei iskolák. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola III. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 27–116.
- Harcsa I.: A magyar gyerekek helyzete a társadalmi jelzőszámok alapján. In: Papp Gy. /szerk./: Jelentés a magyar gyerekek helyzetéről 1990. Gyermekérdekek Magyarországi Fóruma, Budapest, 1990. 9–58.
- Hazai I.-né-Volentics A.: Sajátos élethelyzet – sajátos életmód. In: Aczél A.–Volentics A. /szerk./: Pszichopedagógia. Nevelőotthoni nevelés I. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 113–134.
- Hirzel, E.–Schenker, H.–Bachofen, K.–Thoman, G.: Beszámoló egy a tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek integrált oktatása témakörben végzett iskolakísérletről. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integráció szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 34–51.
- Huxley, A.: Szép új világ. Kosmosz Könyvek, Budapest, 1982.
- Illyés Gy.-né /szerk./: Gyógypedagógiai pszichológia. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1968.
- Illyés S.: A kutatás szemléleti kerete. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola I. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1984. 5–16.
- Illyés S.–Bass L.: Az általános iskolai gyenge tanulók és a kisegítő iskolai tanulók szüleinek értelmi színvonala és társadalmi helyzete. Gyógypedagógiai Szemle, XIV. 1986. 3. 196–203.
- Illyés S.–Mérei V.: Elfogadás és elutasítás az épek fogyatékosokhoz fűződő társas kapcsolataiban. A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Évkönyve VIII. Budapest, 1975. 225–234.
- Jencks, Ch.: Egyenlőtlenség. Még egyszer a család és az iskoláztatás hatásáról Amerikában. In: Várhegyi Gy. /szerk./: Művelődési egyenlőtlenség. Elméletek. Oktatókutató Intézet, Budapest, 1986. 83–129.
- Kálmánchey M.: Az intézetbe kerülés pszichológiai szempontú elemzése. In: Gyermekvédelem-nevelőközösségek. FICE Kiadványok, Budapest, 1993. 3. 20–23.
- Kissné H. E.: A kisegítő iskolai tanulók családi szocializációjának sajátosságai. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1987.

- Klauwer, K. J.: Der Progressive-Matrices-Test bei Voltes- und Hilfsschulkindern. Heilpäd. Forschung, 1964, 1/13–37. /Idézi Mesterházi, 1989/
- Kleber, E. W.: Zur Überbelastung der Lernbehinderten durch Unterricht. In: Kleber, E. W. /Hrsg./: Zur Revision sonderpädagogischer Praxis. Berlin, 1977, 128–150.
- Kobiakov T.: Az enyhe értelmi fogyatékosok általános iskolájában végzett tanulók pályaválasztása és társadalmi beilleszkedése. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1992.
- Kocsis K.: Az enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok általános iskolájában végzett tanulók pályaválasztása és társadalmi beilleszkedése. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1992.
- Kocsisné S. I.: A kisegítő iskolai tanulók családi szocializációjának sajátosságai. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1988.
- Kolosi T.: Státusz és réteg. /Rétegződés-modell vizsgálat III./ MSZMP KB Társadalomtudományi Intézete, Budapest, 1984.
- Kolosi T.: Tagolt társadalom. Gondolat, Budapest, 1987.
- Kondics I.-né: Gyógypedagógusszerep a községi Általános Iskola és Diákotthonban. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1990.
- Komlósi S.: A családi közösség szocializációs funkciója. Kultúra és Közösség, 1976.1. 19–32.
- Kozma T.: A nevelésszociológia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1984.
- Könczei Gy.: Fogyatékosok a társadalomban. Gondolat, Budapest, 1992.
- Králik A.: Integrált nevelés: interjú készítése általános iskolai igazgatókkal. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1994.
- Krappman, L.: Az identitás szociológiai dimenziói. Szociológiai füzetek 21. 1980.
- Kronstein G.: Szülőpolitika és szülői érdekérvényesítés. Medvetánc, Századvég Kft., 1984. 147–161.
- Kürti J.: Az iskolai eredményesség és a szocializáció. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988.
- Ladányi J.–Csanádi G.: Szelekció az általános iskolában. Magvető Kiadó, Budapest, 1983.
- Lányiné E. Á.: A szociális érvényesülés sérülésének hatása értelmi fogyatékos gyermekek személyiségfejlődésére. Ifjúság és pszichológia. Pszichológiai tanulmányok XIV. Budapest, 1975.
- Lányiné E. Á.: Az átlagtól eltérő (problemátikus, veszélyeztetett, fogyatékos) gyermek értelmi élete. Óvodapedagógiai Nyári Egyetem, Kecskemét, 1981.
- Lányiné E. Á.: Az áthelyezési eljárás elveinek és gyakorlatának változása hazánkban és az azt befolyásoló tényezők. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola II. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1985 a, 397–438.
- Lányiné E. Á.: Reflexiók Bánfalvy Csaba tanulmányához. In: Illyés S. /szerk./: Nevelhetőség és általános iskola II. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1985 b, 105–134.
- Lányiné E. Á.–Marton K.: Értelmi fogyatékosok szociális teljesítményeinek vizsgálata. Pszichológia a gyakorlatban 47. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1991.
- Lévai M.: A gyermekek jogai és szociális helyzetük Magyarországon. Gyermekvédelem-nevelőközösségek, 1993.1. 13–23.
- Liskó I.: Szociálpolitika és oktatáspolitikai. In: Lukács P.–Várhegyi Gy. /szerk./: Csak reformot ne... Edukáció, Budapest, 1989. 241–255.
- Lőrincz J.: Pedagógusok beszédének mennyiségi és minőségi jellemzői. Gyógypedagógiai Szemle, 1983.3.
- Lukács P.–Várhegyi Gy.: Szociálpolitika az iskolában: a napközi esete. Társadalomkutatás, 1988.4. 39–49.

- Maslow, A. H.: Elmélet az emberi motivációról. In: Sutermeister, R. A. /szerk./: Ember és tevékenység. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1966. 85–106.
- Mill, J. S.: A szabadságról. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1983.
- Mesterházi Zs.: A nehezen tanuló gyermekek tanulási képessége. Kandidátusi értekezés. Budapest, 1989.
- Mesterházi Zs.: A „Tanulási Klinika”-program a tanulási problémák megelőzéséért, enyhítéséért – gyerekeknek és pedagógusoknak. Gyógypedagógiai Szemle, 1994.2. 120–123.
- Mikecz P.-né: A gyógypedagógia helye a magyar közoktatásban. Gyógypedagógiai Szemle, 1993 a, 1. 22–24.
- Mikecz P.-né: A speciális szakiskolák helyzete a magyar közoktatásban. Szociális Munka, 1993 b, 2. 103–109.
- Montágh I.-né: Gondolatok a közvetlen emberi kommunikáció néhány gyógypedagógiai vonatkozásáról. Gyógypedagógiai Szemle, 1978.1. 1–8.
- Moser U.: A fejlesztő oktatás megítélése tanulásban akadályozott integrált tanulók által. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 72–82.
- Moser, U.-Bless, G.: Elkülönítő és integrációs iskolai formák hatása tanulási akadályozott gyerekekre. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 52–56.
- Muth, J.: Tíz tézis a fogyatékos gyerekek integrálásáról. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 29–33.
- Murányi-Kovács E.-né: A gyermekkori személyiségzavarok pszichológiája. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976.
- Murányi-Kovács E.-né: Az érzelmi-indulati élet zavarai. In: Illyés S. /szerk./: Gyógypedagógiai alapismeretek. Tankönyvkiadó, Budapest, 1976. 204–217.
- Nagy J.: 5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990. 344
- Nagy L.: A fogyatékosok speciális szakiskoláinak helyzete. Speciális pedagógia, 1995. szeptember, 1–10.
- Nagy P.: Utószó (Huxley Szép új világ c. regényéhez). Kozmosz Könyvek, Budapest, 1982. 209–213.
- Pákozdi Kenderessy K.: Kapcsolat a szülői házzal. Gyógypedagógiai Szemle, 1980.1. 29–35.
- Pálhegyi F.: Gyermekek frusztrációs próbája. Pszichológia a gyakorlatban 30. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1976.
- Pálhegyi F.: A fogyatékosok bélégeinek pszichodinamikája. Gyógypedagógiai Szemle, 1984.1. 21–28.
- Pálhegyi F.: Dinamikus összefüggések a gyógypedagógiai pszichológiában. In: Pálhegyi F. /szerk./: A gyógypedagógiai pszichológia elméleti problémái. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. 52–93.
- Peter, L. J.-Hull, R.: A Peter-elv. Kossuth Kiadó, 1989.
- Pöcze G.: Kell-e szociális munkás az iskolának? Esély, 1990.4. 83–87.
- Randoll, D.: Az integrált iskoláztatás hatásai tanulási akadályozott gyerekek és tanáraik ítéletében. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 57–70.
- Reiser, H.-Klein, G.-Kreie, G.-Kron, M.: Az integráció mint folyamat. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integráció szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 20–28.
- Ranschburg J.: Félelem, harag, agresszió. Tankönyvkiadó, Budapest, 1975.

- Rácz J.: A gyógypedagógus szerepe az enyhén értelmi fogyatékosok általános iskolájában. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1990.
- Rátay Cs.–Tusnády G.: Veszélyeztetett gyermekek szocializációjának vizsgálata a család-típusok kialakításával. A KSH Népeségtudományi Kutató Intézetének kutatási jelentései 23. Budapest, 1985. 1.
- Réger Z.: Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.
- Siklósi N.-né: Az önálló életre nevelés helyzete és feladatai a nevelőotthonokban. In: Tanulmányok, cikkek a fővárosi gyermekvédelem köréből 38. Budapest, 1985. 31–54.
- Solt O.: Egy budapesti kerület alacsony jövedelmű munkáscsaládjai. Budapesti Nevelő, 1975. 69–77.
- Somlai P.: Kommunikáció a családban. Óvodai Nevelés, 1984. 5. 148–156.
- Sugárné K. J.: Családban, illetve állami gondozásban élő óvodáskorú gyermekek nyelvi kommunikatív készségének és e készség szociabilitást befolyásoló szerepének összehasonlító vizsgálata. Pszichológia, 1993.2. 225–282.
- Sum F.: Kelet-magyarországi helyzetkép az integráció előtt. Gyógypedagógiai Szemle, 1994.2. 137–140.
- Szokolczai Á.: A cigányság értékrendjének sajátosságai. Az MTA Szociológiai Kutató Intézete Értékszociológiai Műhelyének tanulmánya, 1982. In: Szabó Á.-né /szerk./: Szemelvénygyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 280–295.
- Szokolczai Gy.-né: A (gyógy)pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1990.
- Szabó Á.-né: A kisegítő iskolai tanulók családi szocializációjának problémái. In: Szabó Á.-né /szerk./: Szemelvénygyűjtemény a nevelésszociológia tanulmányozásához. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 240–279.
- Szabó Á.-né: Programterv a FEFA pályázat „Értelmi fogyatékos fiatalok lakóközösségi modellje” programjának enyhén értelmi fogyatékos népességgel történő megvalósítására. Kézirat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1993.
- Szabó Á.-né: Tapasztalatok és tanulságok gyűjteménye, avagy lakóközösségi modellek tanulásban akadályozott gyerekek és fiatalok diákotthonaiban. In: Szabó Á.-né /szerk./: Tanulmánykötet. Kutatási zárójelentések. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1995. 5–8.
- Szabó L. T.: A „rejtett tanterv”. Magvető Kiadó, Budapest, 1988.
- Szalai S. /szerk./: Idő a mérlegen. Gondolat, Budapest, 1978.
- Szekeres J.-né: Az otthoni tanulás pedagógiai-pszichológiai problémái. Pszichológia a gyakorlatban 24. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1974.
- Szilágyi Zs.–Fazekas I.: Hol laknak a budapesti kisegítő iskolások. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1985.
- Szöllősi K.: A kisegítő iskolák igazgatóinak szerepkonfliktusai. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1989.
- Thimm, W.: Normalizálás – egy pedagógiai és társadalompolitikai vezéreszme. Prizma, Budapest, 1990. Tavasz, 26–27.
- Toro, P. A.–Weissberg, R. P.–Guare, J.–Liebenstein, N. L.: A Comparison of Children With and Without Learning Disabilities on Social Problem – Solving Skill, School Behavior and Family Background (= Tanulási nehézségekkel küzdő és „ép” gyermekek összehasonlítása a szociális problémamegoldó készség, iskolai viselkedés és családi háttér alapján) Journal of Learning Disabilities, 1990.2. 115–118.
- Tölgysek Papp Gy.-né: A kisegítő iskolai tanulók családi szocializációja. Szakdolgozat. Eötvös Lóránd Tudomány Egyetem, 1983.

- Vass J.: Kisegítő iskolai tanulók családi környezete. Magyar Gyógypedagógusok Egyesülete, Vác, 1972. 172–177.
- Vetzi K.: Tanulásban akadályozott állami gondoskodásban és családban nevelkedett fiatalok nyomkövető vizsgálata. Szakdolgozat. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest, 1994.
- Vetter, K. F.: Az integráció és a munkaoktatás az Amerikai Egyesült Államokban. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 92–98.
- Vinczéné B. E.: A Kisegítő Iskola Nevelési és Oktatási Terve I. kötet, Oktatási Minisztérium, Budapest, 1979., II. kötet, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1980., III. kötet, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1982.
- Vocken, H.: Integráció az iskolában. In: Papp G. /szerk./: Válogatás az integrált nevelés szakirodalmából. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1994. 7–19.
- Volentics A.: Ismeretek a pszichopedagógia köréből. Tankönyvkiadó, Budapest, 1989. 94
- Volentics A.: Állami gondozott gyermekek és fiatalok oktathatóságának és oktatásának kérdései. Gyógypedagógiai Szemle, 1990.4. 251–263.
- Volentics A.: Bentlakásos intézményeink az európai kultúra és gyermekvédelem fejlődésének tükrében. Változások Közép-Európa nevelőotthonaiban. Gyermekvédelmi tanulmányok 1. kötet. FICE Kiadványok, Budapest, 1993. 92–113.
- Zsolnai J.: Egy gyakorlatközelítő pedagógia. Oktatókutatási Intézet, Budapest, 1986. 184
- Waalddijk, K.: A nevelő élet- és munkarendje, viszonya a társadalmi viszonyokhoz. Gyermek- és ifjúságvédelem, 1990.2. 45–48.
- Wielemans, W.: Oktatás és társadalom. In: Várhegyi Gy. /szerk./: Művelődési egyenlőtlenség. Elméletek. Oktatókutatási Intézet, Budapest, 1986. 5–33.
- Wittmann, L.-Probst, H.: Psychologische Unterschiede zwischen Unterschicht- und Mittelschichtschülern in der Lernbehindertenschule. In: Kommann, R. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten (Heidelberg, Symposium 1974) Schindeler, Rheinstetten, 1976, 85–100. /idézi Mesterházi, 1989/
1985. évi I. törvény az oktatásról. (Az 1990. évi XXIII. törvénnyel módosított és egységes szerkezetbe foglalt szöveg) Művelődési Közlöny, XXXIV. évfolyam, 11. szám. 997–1018.
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Magyar Közlöny 107. szám, 1993. augusztus 3. 5689–5755.
- Művelődési és Közoktatási Minisztérium Statisztikai Tájékoztató Alapfokú oktatás 1992/93. Budapest, 1993.
- Déclaration de Salamanque et Cadre d' action pour les besoins éducatifs spéciaux. Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux: accès et qualité. Salamanque, Espagne, 7–10. juin 1994. UNESCO 1994. 47. (Salamancai tézisek és cselekvési program a speciális nevelési szükségletekről. Világkonferencia a speciális szükségletek pedagógiájáról: lehetőségek és minőség)
- Felhívás. Komprehenzivitás az európai oktatásügyben. Új Pedagógiai Szemle 1993.12.4.

Ára 672 Ft

**Mindnyájunk számára
nyilvánvaló, hogy a szegénység
az egyik legsúlyosabb akadálya
a gyermekek jó iskolai
előmenetelének, eredményes
fejlődésének, miként az sem kétséges,
hogy az iskolapadot lényegében
képzetlenül elhagyó gyermek felnőttként
a szegények számát fogja gyarapítani.**

**A szegénységnek és a
tanulatlanságnak ez a „bővített
újratermelése” társadalmunk
legnagyobb, ugyanakkor nem igazán
tudatosult problémája: erről rajzol
a szerző „kor- és kórképet”
nemcsak a politikai döntéshozók,
szociológusok és pedagógusok,
hanem valamennyiünk számára.**

Illyés írja:

***„ki szépen kimondja
a rettenetet, azzal föl is oldja”.***

Így legyen!