

HÁTRÁNYOK és STRATÉGIÁK

TREZOR KIADÓ
Budapest, 2003

HÁTRÁNYOK
ÉS
STRATÉGIÁK

HÁTRÁNYOK és STRATÉGIÁK

Szöveggyűjtemény

Szerkesztette:
Ronkovicsné Faragó Eszter



TREZOR KIADÓ

Budapest, 2003

Közreadja

az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának
Neveléstudományi Tanszéke

A kötetben közzétett kutatásokat
a Közoktatási Modernizációs Alapítvány
XXIX/096 számon támogatta
Témafelelős:
Ronkovicsné Faragó Eszter

Lektorálta:

Kalmánné dr. Bors Irén
Gráf Gáborné

ISBN 963 9088 78 1

Kiadja a Trezor Könyv- és Lapkiadó, Terjesztő Bt.
1149 Budapest, Egressy köz 6.
Telefón: 363-0276, E-mail: trezorkiado@t-online.hu
Internet: <http://trezorkiado.fw.hu>
Felelős kiadó: dr. Benczik Vilmosné

Nyomdai munkák: Text-Print Kft., Győr
Felelős vezető: Bozsoki Rudolf

TARTALOMJEGYZÉK

Előszó	7
<i>Hegedűs Judit:</i>	
Gyermek- és ifjúságvédelem	9
<i>Tóth Beatrix:</i>	
Diszlexiások, diszgráfiasok az iskolában	39
<i>Döbrössy János:</i>	
A hátrányos helyzet kezelését hatékonyan szolgáló pedagógiai lehetőségek — <i>Ének-zene</i>	75
<i>Dr. Ronkoviczné dr. Faragó Eszter:</i>	
Függelék	93
Felhasznált irodalom	111

ELŐSZÓ

Régi felismerés az, hogy a gyerek nem kicsinyített felnőtt — sajátos szerveződésszerű személyisége, sajátos szükségletrendszere van, teljes jogú, méltósággal, emberi jogokkal rendelkező lény.

A sajátos fejlődést sok-sok tényező alakítja, melynek hatásrendszeréről a tanítóképzés nyolc feléve alatt a hallgató sok ismeretet és élményt szerez. Megtápasztja azt, hogy a tanítási órákon változó módon vesz részt a gyermek az ismeretszerzés folyamatában, különböző módon reagál a társai és a felnőttek felvetéseire.

A gyermeki személyiség fejlesztéséről több tanulmánykötet született már intézményünkben, melyek különböző tanszékek oktatóinak kutatásait, eredményeit mutatják be. Jelen kiadvány is ezek sorába sorolható. A kötet a KOMA pályázatának támogatásával készült, a hátrányos helyzet feloldásának, könnyítésének stratégiáit igyekszik megfogalmazni.

Arra próbálunk választ keresni, hogy a gyermek fejlődésének gátat szabó hátrányok hogyan csökkenthetők, milyen módon tud a tanító, és tágabban az iskola segítséget nyújtani. Ebben a vonatkozásban a cél a veszélyeztetettség kialakulásának megelőzése, vagy ha az nem lehetséges, akkor a gyermeket védő, segítő háló megszervezése. A hátrányos helyzet azonban gyakran alakul át veszélyeztetettséggé, ami már a gyermekvédelem területére visz át.

Veszélyeztetetté válnak azok a gyermekek, fiatalok, akiknek testi, lelki, értelmi, erkölcsi fejlődését a szülő vagy a gondozó környezet nem biztosítja. Kialakulásához vezető tényezők: a családjára, szűkebb társadalmi környezetére jellemző elhanyagoló nevelés, gondozás, valamint a családban a devianciák halmozott előfordulása (alkohol, drog, brutalitás, bűncselekmény). Következmény: a gyermekeknél is megjelenő deviáns magatartási formák kialakulása, negatív társadalmi csoportokhoz való csatlakozás. Segíteni: szakemberek által nyújtott támogatással lehet, hogy életésélyeik javuljanak.

Az iskola feladatai tehát a gyermekvédelem területén:

- felzárkóztató programokra van szükség mind a tanóra keretén belül, mind pedig tanórán kívül (korrepetálás, indulási hátrányok csökkentése);
- személyiségfejlesztés tanácsadással, egészségvédő programok szervezésével;
- családi életre nevelés;
- szülőkkel való együttműködés (tájékoztatás a segítő szolgáltatások lehetőségeiről, iskolán belüli szociális szolgáltatásokról, illetve etnikai kisebbségeknek szolgáltatásairól);

- fontos a kapcsolat kiépítése és tartása a külső segítő intézményekkel és szervezetekkel;
- belső információ áramoltatása;
- diákönkormányzat létrehozása;
- a hátrányos helyzetű és a veszélyeztetett tanulókkal való speciális foglalkozás, segítségadás;
- külön odafigyelés a gyermekjóléti gondoskodásban részesülő gyerekekre;
- pályaválasztási tanácsadás;
- szociálisan hátrányos helyzetű gyerekek tehetséggondozása;
- szabadidős tevékenységek, tanulószoba, napközi foglalkozás, szünidei nyári táborok.

Az intézményekben megfelelő mennyiségű információ szerezhető a gyerekekről, akik közül ezáltal kiszűrhetők a hátrányos- és veszélyeztetett helyzetűek. A pedagógus, illetve a gyermekvédelmi felelős közvetlen kapcsolatban áll a gyerekekkel, a családokkal. Mindezeket kihasználva, az intézményeknek a gyerekek érdekvédelmi központjává kell válniuk. Az iskolai gyermekvédelmi problémák érdekében szükség lehet még az iskolától független szociális munkás alkalmazására, aki a gyermekvédelmi felelőssel együttműködve konkrét eredményeket érhet el a problémák kezelésében. A nevelési-oktatási intézmények feladata a problémák felismerése, okok keresése, segítségnyújtás, valamint jelzés az illetékes szakemberek felé.

A kötetben közölt írások foglalkoznak mind a hátrányos helyzetű, mind a veszélyeztetett tanulók nevelésével, fejlesztésével. (Tóth Beatrix: Diszlexiások, diszgráfiások az iskolában; Döbrössy János: A hátrányos helyzet kezelésének hatékonyan szolgáló pedagógiai lehetőségek az ének-zene területén) A gyermekvédelemről szóló tanulmány, Hegedűs Judit írása, mely az iskolai munka tartalmát, törvényi háttérét tárja fel. A könyv Függelékében közreadjuk annak a két iskolának az önjellemzését, illetve esetleírásait, ahol a terepkutatás zajlott.

A hátrányos és veszélyeztetett gyerekek nevelésében iskolai gondozásában pozitív eredményeket felmutató intézmények tapasztalatai tanulságosak mind a pályára készülő pedagógusjelölteknek, mind a hasonló feladatokkal küszködő pedagógustársaknak.

Bízva abban, hogy kötetünket az olvasók sikerrel forgatják, eredményes, jó munkát kíván

a Szerkesztő

GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM HEGEDŰS JUDIT

*„Ne sírj, apu, hisz megesik
ez mással is, hogy beiszik
és elfelejti kisfiát,
de már ne késlekedj tovább.*

*A Zsuzsa néni üzeni,
hogy legközelebb megteszi,
és elvitet, és más szülők...
Apu, gyere, mert őszülök.
Ha elviszel, én jó leszek,
a kocsma előtt elleszek
s te bent elpanaszolhatod
szörnyű nehéz bánatod.”
(Jónás Tamás)*

Ez a program a gyermekekért és a pedagógusokért íródott abban a reményben, hogy segíthet a gyermekvédelmi problémák felismerésében, kezelésében. A gyermekvédelemben megtörténő paradigmaváltás rövid áttekintése után a hazai gyermekvédelem rendszerét vázoljuk fel az 1997-es gyermekvédelmi törvény alapján, ezen belül is kiemelten kezeljük az iskolai gyermek- és ifjúságvédelmi felelős szerepét és feladatait. Ezt követően az iskolán belül jelentkező gyermekvédelmi problémák összefoglalására kerül sor, majd a mellékletben található szervezetek telefonszámaival és címeivel szeretnénk segíteni az iskolák gyermekvédelmi munkáját.

E munka elkészítését sokan segítették, akiknek — személy szerint *Petri-né dr. Feyér Juditnak, Lichtenberger Krisztinának, Szarka Attilának* — ezúton szeretnék köszönetet mondani. Remélem, hogy munkám segítségül szolgál nemcsak a gyermekvédelmi felelősöknek, hanem minden gyakorló pedagógusnak.

I. Modellek a gyermekvédelemben

Úgy gondolom, egyet lehet érteni Volentics Annával, aki a **Gyermekvédelem és reszocializáció** c. művét azzal kezdi, hogy „*a gyermekvédelem egyidős az emberiséggel.*”¹, azonban a jogi szabályozásra hazánkban csak 1901-ben került sor (1901. évi VIII. tc.). 1901–1945 közötti időszakban a gyermekvédelem elsősorban a csecsemőhalandóság, az ifjúkori kriminalitás ellen harcolt, valamint elindult a fogyatékos, beteg gyermekekkel való fokozottabb törődés.

1945 után elsősorban az állam feladatának tekintették a gyermekvédelmi problémák megoldását, teljesen kizárva a családot, az egyházat, az alapítványok szerepét. Mivel a szocialista ideológusok úgy gondolták, hogy hazánkban a gyermekvédelemre csak átmenetileg lesz szükség, hiszen a szocialista társadalom építésével párhuzamosan a gyermekvédelmi problémák megszűnnek, hatályon kívül helyezték az 1901-es Széll Kálmán-féle törvényt. Helyette ugyan születtek olyan törvények, rendeletek, amelyek a gyermekek érdekeit szolgálták, de a gyermekvédelmet érintő fontosabb kérdéseket egységesen és teljeskörűen szabályozó törvény megalkotására nem került sor. A szocialista neveléstudományban etalonnak számító Makarenko gondolatai a gyermekvédelemben is éreztették a hatásukat: nagyméretű, „*ipari technológiával szervezhető*” nevelőotthonok, gyermekvárosok alakultak.

Az 1960-as évek végére egyre több kritika fogalmazódott meg a hazai gyermekvédelemmel szemben, a szakemberek szembesültek azzal, hogy folyamatosan növekedik azoknak a száma, akikkel foglalkozni kell gyermekvédelmi szempontból is. Elindult az első gyermekvédelmi szakemberképzés, valamint a gyermekvédelmi intézményhálózat differenciálása: nevelési tanácsadókat hoztak létre, a hivatásos pártfogói rendszert elkezdték kiépíteni. Az 1970-es évek elejétől a gyermekvédelemben megnőtt az iskola szerepe, szervezetileg is újjáalakult az iskolában folyó gyermekvédelmi munka, melyben fontos szerepet kapott az ifjúságvédelmi megbízott.

1989-es rendszerváltás során kialakuló helyzet a hazai gyermekvédelemre is hatást gyakorolt: a kilencvenes években Magyarországon lezajló gazdasági változások társadalmi átalakulást is okoztak. A társadalom egy részének életszínvonala nagymértékben megnövekedett, míg sokan lemaradtak, gazdasági szempontból hátrányos helyzetbe kerültek. A róluk való gon-

¹ Volentics Anna, *Gyermekvédelem és reszocializáció*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 7. o.

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

doskodás a gyermekvédelem egyik legfontosabb feladata lett, emellett a családszerkezet átalakulásából adódó problémák kezelése és a napjainkban a gyermekek körében egyre jobban elterjedő (mind a gyermekek ellen, mind pedig általuk elkövetett) erőszak is újabb és újabb kihívásokat jelent. Mindezeknek a feladatoknak az ellátásához paradigmaváltásra volt szükség, melynek alapján az 1997-es gyermekvédelmi törvény megszületett. Nézzük át azokat a szempontokat, melyek újfajta szemléletet hoztak a hazai gyermekvédelemben:²

- a gyermek- és ifjúságvédelem a teljes korosztályra vonatkozik
- a gyermek inkább alanya, mint tárgya a gyermekvédelemnek
- korlátozni kell az állam és képviselőinek beavatkozását a család életében, a „*legkisebb kényszer elve*” érvényesül, azaz „*a jogszabályban meghatározott ellátások igénybe vétele önkéntes*” addig, amíg a gyermek testi-erkölcsi fejlődését nem veszélyezteti az adott helyzet
- a jogállamiság érvényesüljön, a jogok között egyre jobban felértékelődnek a gyermeki jogok
- a gyermekvédelmi feladatok ellátásában már nemcsak az állam, hanem az önkormányzatok, egyházak, karitatív, civil, nonprofit szervezetek is részt vesznek
- ki kell tágítani a gyermekvédelemben részt vevők körét: új szakemberek, új segítő szakmák jelennek meg.

II. A gyermekvédelem fogalma

A gyermekvédelem fogalmának meghatározásánál többféle definícióval találkozhatunk. Kiindulva a gyermekvédelem szó összetételéből, világossá válik előttünk, hogy a gyermeket fenyegető veszélyek elleni küzdelem lesz a gyermekvédelem legfőbb feladata. A gyermekeket veszélyeztető okok alapján megkülönböztetünk általános és speciális gyermekvédelmet.

² Makai Éva, Szétszakadt és meg nem font hálók. OKKER, Budapest, 2000. 139–140. o. és Szöllösi Gábor, A gyermekjóléti szolgáltatás előzményei, közpolitikai kapcsolatai és funkciói. Család, gyermek, ifjúság 2000. 4. szám 17–23. o.

1. Az általános gyermekvédelem

Az általános gyermekvédelem körébe tartoznak a fogantatás pillanatától kezdődően minden gyermeket érintő lehetséges veszélyek, problémák megelőzése. Ennek alapján röviden foglalkozunk a gyermek születését megelőző gyermekvédelemmel, majd ezt követi az anyagi feltételek fontosságának bemutatása, végül az oktatással összefüggő általános gyermekvédelmi feladatokról lesz szó.

Befolyásolja a születendő magzat állapotát az *anya előélete*: a dohányzás, a drogok, a gyógyszerek szedése, valamint a nélkülözés, a túlzott fizikai munka is hátrányosan érinti a gyermek fejlődését. Nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy az anya terhessége alatti stressz kedvezőtlenül hat — többek között — az anya-gyermek kapcsolat alakulására. Az 1997-ben hozott egészségügyi törvény kimondja a magzat egészséges fejlődésének ellenőrzését és a várandós anya egészségi állapotának védelmét, mely a terhesgondozás során valósul meg.

Az általános gyermekvédelem körébe tartozik *a gyermekek lelki gondozásának ellátása*, azaz elengedhetetlen a gyermek harmonikus fejlődéséhez a biztonságos, otthonos, derűs és szeretetteljes légkör mind otthonában, mind pedig a gyermekek nevelésével és oktatásával foglalkozó intézményekben. A gyermekvédelem ebben sok segítséget adhat, például a szülők számára is közérthető, praktikus és gyakorlati tanácsokat, alapismereteket adó könyveket (pl. Vekerdy Tamás munkáit) kell a szélesebb olvasóközönséggel megismertetni.

A gyermek fejlődéséhez alapvetően szükséges a gyermeknevelés, az iskoláztatás és az otthonteremtés kedvező feltételeinek biztosítása, mely elsősorban az anyagi fedezetet jelenti. A mindenkori kormány egyik legfontosabb feladata a családpolitikai rendszer működőképes kiépítése. Az alábbiakban egy táblázatban foglaltam össze azokat az ellátásokat, amely minden — gyermeket nevelő — családot megilletnek. Az iskola feladatai közé tartozik, hogy a szülőket tájékoztassa a kedvezményekről.

Az ellátás, kedvezmény formája	Az ellátás, kedvezmény leírása	Törvényi háttér
családi pótlék	általában az után a gyermek után jár, aki még nem tanköteles	1998. évi LXXXIV. törvény 8. §

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

Az ellátás, kedvezmény formája	Az ellátás, kedvezmény leírása	Törvényi háttér
iskoláztatási támogatás	aki tanköteles, illetve aki már nem tanköteles, de közoktatási intézmény (alap- vagy középfokú oktatási intézmény) tanulója és 20. életévét még nem töltötte be.	(1998. évi LXXXIV. törvény 9. §)
családi adókedvezmény	kedvezmény illeti meg azokat a családokat, ahol legalább az egyik családi pótlékra jogosult szülő személyi jövedelemadót fizet.	(1995. évi CXVII. törvény)
kiegészítő családi pótlék = rendszeres gyermekvédelmi támogatás	a kiegészítő családi támogatási rendszerhez tartozik. A települési önkormányzat képviselő-testülete a gyermeket rendszeres támogatásban részesíti, ha a gyermeket gondozó családban az egy főre jutó havi jövedelem összege nem haladja meg az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegét és a családban történő nevelkedés nem áll a gyermek érdekében ellentétben.	(1997. évi XXXI. törvény 19. §)
kiegészítő támogatási rendszer	célja, hogy a gyermek étkezési, lakhatási és tanulási lehetőségeit biztosítsa	

Nagyon gyakran elfeledkezünk arról, hogy a gyermekvédelemben érvényesülő elveknek nemcsak a családba, hanem az *oktatási intézményekben* is érvényesülniük kellene, azaz itt is figyelembe kell venni a gyermek szellemi fejlődését: olyan ismeretanyag közvetítésére lenne szükség, amely a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe veszi. Ezenkívül felmerül az esély-

egyenlőség problémája: jelenleg a gyermekeknek különórákra kell járniuk, hogy a szélsőséges versenyhelyzetben megállják helyüket. Úgy gondolom, a gyermekvédelemmel foglalkozóknak nem szabad elfeledkezni azokról a gyermekekről, akik akár anyagi akár más okokból nem tudják felvenni a versenyt, segíteni és ismertté kell tenni számukra azokat az alapítványokat, intézményeket, amelyek tehetséggondozási, felzárkóztatási programokkal rendelkeznek.

2. A speciális gyermekvédelem

Napjainkban egyik legnagyobb társadalmi probléma az egyre jobban elterjedő szegénység, mely a gyermekvédelem számára is igen sok feladatot okoz. Ha megnézzük a családsegítő szolgáltatást igénybevevők problémáit, akkor azzal találkozhatunk, hogy a legtöbben anyagi támogatás végett keresték fel őket. A szegénység miatt keletkezett problémák már a speciális gyermekvédelem körébe tartoznak.

Összegezve azt mondhatjuk, hogy *a speciális gyermekvédelem foglalkozik a testi-lelki fejlődésükben korlátozott gyermekekkel*. Ezzel kapcsolatban ki kell emelni két alapvető fogalmat: a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség fogalmát.

A **hátrányos helyzet** olyan anyagi és kulturális életkörülmények, amelyek a tanulók egy részénél az átlagosnál gyengébb iskolai teljesítményt vagy a tanulással kapcsolatos motiváció hiányát eredményezhetik.³ A hátrányos helyzet hátterében a rosszabb életkörülmények, a művelődési hátrányok, a szülőknek az átlagnál alacsonyabb iskolázottsága, valamint nagyon gyakran egészségügyi okok állnak. A hátrányos helyzet még nem veszélyezteti a gyermek személyiségfejlődését, de a hátrányok enyhítése a prevenció érdekében rendkívül fontos.

A hátrányos helyzettel szemben a **veszélyeztetett helyzet** a gyermek egészséges testi-lelki-szellemi-erkölcsi fejlődését veszélyezteti, akadályozza. Fontos figyelembe venni azt, hogy az ártó hatás mennyi ideje tart, mennyire halmozott és milyen súlyos. Veszélyeztetettségéről beszélünk, ha deviáns, erkölcsstelen a családi környezet, ha a gyermek elhanyagolása, bántalmazása jellemzi a család „nevelési módszerét”. Ha veszélyeztetett gyermekkel talál-

³ Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.): Pedagógiai Lexikon. I. kötet. 647. o.

kozunk, azonnal az iskola gyermekvédelmi felelőséhez, a speciális gyermekvédelmet működtető jelzőrendszer tagjaihoz kell fordulnunk.

A speciális gyermekvédelem rendszerét az 1997. évi XXXI. törvény határozta meg (a napokban történt meg az 1997-es gyermekvédelmi törvény módosítása, amely elsősorban az örökbefogadással kapcsolatos eljárást módosította), melyet a későbbiek során részletesebben bemutatok.

III. Törvényi háttér

E rövid történeti, fogalmi áttekintés után nézzük meg azokat a törvényeket, rendeleteket, amelyek a rendszerváltást követően a gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos kérdéseket szabályoznak.

1. „A gyermeknek joga van...”

Az 1924-es Genfi Nyilatkozat és az 1959-es Nyilatkozat a gyermek jogairól után 1989. november 20-án New Yorkban elfogadták a *Gyermekek jogairól szóló egyezményt*, melyet a Magyar Köztársaság 1990. március 14-én írt alá és 1991-ben törvénybe iktatott (1991. évi LXIV. törvény).

Az Egyezmény legfőbb alapelveként fogalmazódott meg, hogy a gyermekeknek — fizikai és szellemi érettségük hiánya, illetve korlátozott volta miatt — különös védelemre, jogi védelemre van szükségük születésük előtt és után. A tág értelemben vett gyermekvédelemnek az a feladata, hogy ezen jogokat biztosítsa, illetve lépéseket tegyen, ha valamely jog megsérül.

A gyermeki jogok egy része megegyezik a minden emberre érvényes jogokkal, másik csoportja az általános emberi jogokhoz képest valamely speciális szabályozást is ad, valamint vannak olyan jogok, amelyek kizárólag a gyerekekre érvényesek.⁴ Az alábbi táblázat segítségével rendszereztem a gyermekek jogait.

1. Minden emberre érvényes jogok:	• kínzásokkal szembeni védelem • a névhez és nemzetiséghez fűződő jog • szociális biztonsághoz való jog
2. Speciális szabályozást adó jogok:	• különleges alkalmaztatási feltételek (munkajog)

⁴ 1991. évi LXIV. törvény a Gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt Egyezmény kihirdetéséről. CD-Jogtár és Németh András, Nevelés, gyermek, iskola. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 1997. 98–100. o. , B. Aczél Anna, Gyermeki jogok. In: Báthory Zoltán – Falus Iván (szerk.), Pedagógiai Lexikon. I. kötet 600–601. o.

HÁTRÁNYOK ÉS STRATÉGIÁK

	• a fiatakorúak tekintetében eltérőek a bírósági ügyintézkések, a gyermekekre vonatkozó szabadságvesztésnek körülményei
3. Kizárólag vagy főleg gyerekekre vonatkozó életviszonyokat szabályozó jogok:	• örökbefogadás • elemi oktatás • a szülőkkel történő érintkezés

A gyermeki jogoknak létezik másfajta csoportosítása, a jog jellege szerint megkülönböztetünk: politikai, gazdasági, kulturális, szociális jogokat:

1. Politikai jogok:	• a névhez, nemzetiséghez tartozás joga • kínzás és rossz bánásmód elleni védelem • milyen feltételek és körülmények esetén foszthatók meg a gyermekek szabadságuktól vagy választhatók el szüleiktől • gondolat-, lelkiismeret- és vallásszabadság • egyesülési és békés gyülekezési jog • véleménynyilvánítás joga
2. Gazdasági jogai:	• a társadalmi biztosításból eredő előnyökben való részesedés • az olyan életszínvonalhoz való jog, amely biztosítja megfelelő fejlődésüket • a munkahelyi kizsákmányolással szembeni védelem
3. Kulturális jogai	• az iskolához való hozzájutás • a pihenés, a szabadidő, valamint a kulturális tevékenységben való részvétel joga • tömegtájékoztatás joga
4. Szociális jogai:	• az elérhető legmagasabb egészségügyi ellátáshoz való jog, orvosi ellátáshoz való jog • az örökbefogadás szabályozása • a különleges ellátáshoz való jog a fogyatékos gyerekek esetében: „teljes és tisztességes életet kell élnie” • nemi kizsákmányolással szembeni védelem

Végigolvasva e jogokat, felmerül a kérdés bennünk, vajon milyen mértékben valósulnak meg? Természetesen az eszme, a leírtak nagyon szépek, azonban egyre gyakrabban találkozunk azzal, hogy a valóságban ezeknek a jogoknak többsége egyáltalán nem érvényesül. Nem szabad(na) szó nélkül

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

elmenni amellett, hogy nagyon sokszor a gyermekek (akár 10–14 évesek) embertelen körülmények között dolgoznak, nézzünk csak körül például a gyorsétkezdék alkalmazottai között: vajon mennyire tartják be azt a szabályt, hogy a 16 éven aluli fiataalkorú munkaviszonyba lépéséhez szükséges a törvényes képviselőjének hozzájárulása is, illetve a fiataalkorú nem vehető igénybe túlmunkára?⁵ Természetesen az oktatási intézmény nem tehet ellene, ha tanulója elmegy dolgozni — sokszor nem is tud róla — de abban segítségére lehetünk, ha tudatosan felkészítjük arra már az általános iskola felső tagozatában, hogy a munkavállalóként nemcsak kötelességei, hanem jogai is vannak.

A gyermeki jogok közül a tömegtájékoztatás joga érvényesül a legkevésbé. Az Egyezmény kimondja, hogy „*elismerik a tömegtájékoztatási eszközök feladatának fontosságát, és gondoskodnak arról, hogy a gyermek hozzájusson a különböző hazai és nemzetközi forrásokból származó tájékoztatáshoz és anyagokhoz, nevezetesen azokhoz, amelyek szociális, szellemi és erkölcsi jóléte előmozdítását, valamint fizikai és szellemi egészségét szolgálják*”⁶ Azt hiszem addig, amíg a média főműsoridőben szinte csak akciófilmeket közvetít, a gyermekek a rajzfilmekben agresszióval találkoznak, a fiatalok kedvenc sorozataiban sem szellemi, sem erkölcsi mintákat nem közvetítenek, addig nem lehet beszélni erkölcsi és szellemi jólétről. De mit is tud tenni ez ellen az iskola, a pedagógus? Természetesen nem tudja megtiltani a gyermeknek, hogy nézze a televíziót, de ha már nézi, akkor „**kritikus nézőként**” tegye meg. A médiatermékekkel kapcsolatban nagyobb tudatosságot kell kialakítani. E tudatosság kialakításában nagyon sokat segíthet, ha egy-egy osztályfőnöki órát nem sajnálunk arra, hogy a gyerekekkel a képernyőn történekekről beszélgessünk, kommentáljuk ezeket, illetve mutassunk rá, hogy a televízió nézésen kívül sokféle más szabadidős program van. Úgy gondolom a szülőlkben is tudatosítanunk kell, hogy a gyermek számára káros hatással is lehet a túlzott televízió nézés: és itt nemcsak a szellemi, erkölcsi fejlődésükre gondolok, hanem testi egészségükre is.

Az Egyezmény kiemelten kezeli a gyermekek ellen elkövetett erőszak szembeni védelmet, hogy ez milyen mértékben valósult meg, arról egy későbbi fejezetünk fog szólni, de egyfajta követendő alapelvként álljon itt az

⁵ 1992. évi XXII. törvény — A munka törvénykönyvéről. 72. és 128. § CD-Jogtár

⁶ 1991. évi LXIV. törvény a gyermekek jogairól szóló, New Yorkban, 1989. november 20-án kelt egyezmény kihirdetéséről. 17. cikk CD-Jogtár

Egyezmény erre vonatkozó része: „Az Egyezményben részes államok megtesznek minden arra alkalmas, törvényhozási, közigazgatási, szociális és nevelési intézkedést, hogy megvédjék a gyermeket az erőszak, a támadás, a fizikai és lelki durvaság, az elhagyás vagy az elhanyagolás, a rossz bánásmód vagy a kizsákmányolás — ideértve a nemi erőszakot is — bármilyen formájától...”⁷

2. A gyermekvédelem rendszere — Ellátások az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról törvény alapján

A hazai gyermekvédelem legmeghatározóbb törvénye az 1997-es gyermekvédelmi törvény, mely azt tűzte ki célul, hogy „megállapítsa azokat az alapvető szabályokat, amelyek szerint az állam, a helyi önkormányzatok és a gyermekek védelmét ellátó természetes és jogi személyek, továbbá jogi személyiséggel nem rendelkező más szervezetek meghatározott ellátásokkal és intézkedésekkel segítséget nyújtsanak a gyermekek törvényben foglalt jogainak és érdekeinek érvényesítéséhez, a szülői köteleességek teljesítéséhez, illetve gondoskodjanak a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzéséről és megszüntetéséről, a hiányzó szülői gondoskodás pótlásáról, valamint a gyermekvédelmi gondoskodásból kikerült fiatal felnőttek társadalmi beilleszkedéséről.”⁸

A gyermekvédelemhez kapcsolódó feladatok ellátásában mind az államnak, mind az önkormányzatoknak, mind pedig a civil szervezeteknek szerepet kell vállalniuk. Mi itt elsősorban az állam és az önkormányzat által biztosítandó, a speciális gyermekvédelmi rendszerhez kapcsolódó, ellátások és szolgáltatások felépítéséről fogunk beszélni:

Ellátások és szolgáltatások	A törvény erre vonatkozó passzusa
Pénzbeli ellátások	
Rendszeres gyermekvédelmi támogatás = kiegészítő családi pótlék	A rendszeres gyermekvédelmi támogatás célja, hogy elősegítse a gyermek családi környezetben történő, nevelését és megelőzze a gyermek kiemelését a családból. A települési önkormányzat képviselő-testülete a gyermeket rendszeres

⁷ 1991. évi LXIV. törvény, 34. cikkely

⁸ Az 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. 1.§ CD-Jogtár

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

Ellátások és szolgáltatások	A törvény erre vonatkozó passzusa
Pénzbeli ellátások	
	támogatásban részesíti, ha a gyermeket gondozó családban az egy főre jutó havi jövedelem összege nem haladja meg az öregségi nyugdíj mindenkori legkisebb összegét, és a családban történő nevelkedés nem áll a gyermek érdekében. (19. §)
Rendkívüli gyermekvédelmi ellátás	A települési önkormányzat képviselő-testülete a gyermeket a rendeletében meghatározott mértékű rendkívüli gyermekvédelmi támogatásban részesíti (a továbbiakban: rendkívüli támogatás), ha a gyermeket gondozó család időszakosan létfenntartási gondokkal küzd, vagy létfenntartást veszélyeztető rendkívüli élethelyzetbe került. (21. §)
Gyermektartás díj megelőlegezése	A gyámhivatal a bíróság által jogerősen meghatározott gyermektartásdíjat megelőlegezi, ha a tartásdíj behajtása átmenetileg lehetetlen és a gyermeket gondozó személy nem képes a gyermek részére a szükséges tartást nyújtani, feltéve, hogy a gyermeket gondozó családban az egy főre jutó jövedelem összege nem éri el az öregségi nyugdíj legkisebb összegének háromszorosát (22. §)
Otthonteremtési ellátás	Az otthonteremtési támogatás célja, hogy az átmeneti vagy a tartós nevelésből kikerült fiatal felnőtt lakáshoz jutását, tartós lakhatása megoldását elősegítse. (25. §)
Természetben nyújtott ellátás	Természetbeni ellátás különösen az általános iskolás gyermekek tankönyv- és tanszerellátásának támogatása, a gyermekintézmények étkezési térítésének díjkezdménye, tandíj, egészségügyi

HÁTRÁNYOK ÉS STRATÉGIÁK

Ellátások és szolgáltatások	A törvény erre vonatkozó passzusa
Pénzbeli ellátások	
	szolgáltatásért fizetendő térítési díj, illetve egyéb ellátás kifizetésének átvállalása. (28. §)
Gyermekjóléti szolgáltatás	
Gyermekjóléti szolgáltatás	A gyermekjóléti szolgáltatás fogalmáról a Gyermekjóléti Szolgálat feladatairól szóló részben foglalkozunk.
Gyermekek napközis ellátása	A gyermekek napközbeni ellátásaként a családban élő gyermekek életkorának megfelelő nappali felügyeletét, gondozását, nevelését, foglalkoztatását és étkeztetését kell megszervezni azon gyermekek számára, akiknek szülei, nevelői, gondozói munkavégzésük, betegségük vagy egyéb ok miatt napközbeni ellátásukról nem tudnak gondoskodni. (41. §)
Átmeneti gondozás	A gyermekek átmeneti gondozását — a szülő kérelmére vagy bejegyzésével — ideiglenes jelleggel, teljes körű ellátással kell biztosítani, ha a szülő egészségügyi körülménye, életvezetési problémája, indokolt távolléte vagy más akadályoztatása miatt a gyermek nevelését a családban nem tudja megoldani. (45. §)
Gyermekvédelmi ellátások	
Otthont nyújtó ellátás	Otthont nyújtó ellátás keretében biztosítani kell az ideiglenes hatállyal elhelyezett, az átmeneti és a tartós nevelésbe vett gyermek számára teljes körű ellátást. (53. §)
Területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás	A megyei és a fővárosi önkormányzat a gyermekvédelmi szakszolgáltatást gyermekvédő intézet vagy más, szakszolgáltatást nyújtó intézmény működtetésével biztosítja (66. §)

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

Ellátások és szolgáltatások	A törvény erre vonatkozó passzusa
Gyermekvédelmi gondoskodás	
Védelembe vétel	Ha a szülő a gyermek veszélyeztetettségét az alapellátások önkéntes igénybevételével megszüntetni nem tudja vagy nem akarja, de alaposan feltételezhető, hogy segítséggel a gyermek fejlődése a családi környezetben mégis biztosítható, a települési önkormányzat jegyzője a gyermeket védelembe veszi. (68. §)
Családba fogadás	A szülői felügyeletet gyakorló szülő kérelmére a gyámhivatal hozzájárulhat ahhoz, hogy a szülő egészségi állapota, indokolt távolléte vagy más családi ok miatt a gyermeket a szükséges ideig más, általa megnevezett család átmenetileg befogadja, gondozza és nevelje, feltéve, hogy a családba fogadás a gyermek érdekében áll. (70. §)
Ideiglenes elhelyezés	Ha a gyermek felügyelet nélkül marad, vagy testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését családi környezete súlyosan veszélyezteti és emiatt a gyermek azonnali elhelyezése szükséges, a települési önkormányzat jegyzője, a gyámhivatal, valamint a bíróság, a rendőrség, az ügyészség, a büntetés-végrehajtási intézet parancsnoksága a szakellátás keretében a gyermeket ideiglenesen a nevelésére alkalmas szülőnél, más hozzátartozónál, illetve a legközelebbi ideiglenes gondozási feladatokat is ellátó nevelőszülőnél, vagy ha erre nincs lehetőség, gyermekotthonban vagy más bentlakásos intézményben helyezi el. (72. §)
Átmeneti nevelésbe vétel	A gyámhivatal a gyermeket átmeneti ne-

HÁTRÁNYOK ÉS STRATÉGIÁK

	velésbe veszi, ha a gyermek fejlődését a családi környezete veszélyezteti, és veszélyeztetettségét az alapellátás keretében biztosított szolgáltatásokkal, valamint a védelemben vétellel nem lehetett megszüntetni, illetve attól eredmény nem várható, továbbá, ha a gyermek megfelelő gondozása a családján belül nem biztosítható. Az átmeneti nevelésbe vétellel egyidejűleg a gyámhivatal a gyermeket nevelőszülőnél vagy — ha ez nem lehetséges — gyermekotthonban, illetve más bentlakásos intézményben helyezi el és gyámot (hivatásos gyámot) rendel. (77. §)
Tartós nevelésbe vétel	örökbefogadás
Utógondozás	Az átmeneti és a tartós nevelés megszüntetése vagy megszűnése után a gyámhivatal legalább egy év időtartamra elrendeli az utógondozást, melynek keretében elősegíti a gyermek, a fiatal felnőtt családi környezetébe való visszailleszkedését, illetve önálló életének megkezdését. (92. §)

Ahhoz, hogy ez a gyermekvédelmi rendszer működjön, szükség volt egy szakembergárda kialakítására. A következőkben azokról a személyekről, intézményekről lesz szó, amelyek a gyermekvédelem ellátásában központi szerepet töltenek be mind a prevencióban, mind a problémák kezelésében.

3. A gyermekvédelmi jelzőrendszer tagjai az 1997-es gyermekvédelmi törvény és a 2002-es módosítás, valamint az 15/1998. számú NM rendelet alapján

A gyermekvédelem team munkát igényel. Egy-egy gyermek sorsának rendezéséhez több szakember szól hozzá, akiknek együttműködése, az egymás közötti információcsere létfontosságú (lenne) a sikeres gyermekvédelmi rendszer működésében. A szakmaközi együttműködés alapfeltételeit a következő pontokban lehet összefoglalni:

- jól érthetően körül kell határolni az egyes szolgálat, intézmény feladatát és ezzel meg kell ismertetni minden résztvevőt
- biztosítani kell a rendszeres egymás közötti egyeztetést, megbeszéléseket, közös képzéseket kellene tartani (akár helyi szinten)
- minden szükséges információt minden érdekeltnek a rendelkezésére kell bocsátani!!!

Itt most elsősorban intézményekről lesz szó, de ha gyermekvédelemről beszélünk, akkor nem szabad elfeledkeznünk a szülőkről sem. Nagyon gyakran a szülő nincs is tudatában annak, hogy magatartásával a gyermeket hátrányos, illetve veszélyeztetett helyzetbe hozta. A szülők bevonása a gyermekvédelmi feladatba alapvető követelmény, a gyermekvédelmi szakembereknek és a pedagógusoknak határozottan fel kell hívnia a figyelmet arra, hogy nem ellenük, hanem értük is dolgozunk!!!

1. Egészségügyi szolgáltatók

Az egészségügyi szolgáltatók közül a *védőnői szolgálat* szerepét szükséges kiemelni, amelynek a szakmai jogszabályokban előírt speciális feladatai egyrészt a várandós anyák, másrészt a 0–16 éves korú gyermekek és családjaik gondozása, a veszélyeztetettség megelőzése, a veszélyeztetettség megszüntetése és a családgondozás. Elsősorban szociális és kisebb mértékben egészségügyi tájékoztatást, tanácsadást és segítségnyújtást kell adnia.

Nem szabad elfeledkeznünk a *házi gyermekorvosi, orvosi*, valamint az *iskolaorvosi* szolgálatról sem, amely kiemelt figyelmet fordít a gyermekek egészségét veszélyeztető tényezők megelőzésére, kiszűrésére és megszüntetésére. Ezenkívül feladatai közé tartozik az ifjúság-egészségügyi gondozása. Úgy gondoljuk, hogy e feladaton belül — és itt elsősorban az iskolaorvosra gondolok — fokozott figyelmet kellene szentelni a gyermek fogápolására, a higiénias szabályok elsajátítására, a látás- és hallászavarok kiszűrésére, hiszen nagyon gyakran e tényezők a tanulási problémák okai, s kiszűrésük alapvető fontosságú lenne.

Az egészségügyi szolgáltatóknak szorosabb kapcsolatot kellene fenntartaniuk a pedagógusokkal, tájékoztatniuk kellene őket a gyermekek egészségügyi állapotáról, az alapvető elsősegély-nyújtási ismeretekről, a bántalmazások jellemző tüneteiről.

2. Személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatók

A személyes gondoskodást nyújtó szolgáltatóknál a Családsegítő Szolgálatot és a Gyermekjóléti Szolgálatot kell kiemelni. Nagyon gyakran a Családsegítő Szolgálatot és a Gyermekjóléti Szolgálatot nem választják külön. Mi most csupán a feladataik bemutatására vállalkoztunk, így külön-külön nézzük meg kompetenciáikat.

A **Családsegítő Szolgálat** tevékenységét négy csoportra lehet osztani:

- a megelőző tevékenységek körében figyelemmel kíséri a lakosság szociális és mentálhigiénés helyzetét, feltárja a nagyszámban előforduló, az egyén és család életében jelentkező krízis okait és jelzi azokat az illetékes hatóság felé;
- veszélyeztetettség és krízishelyzetet észlelő és jelző rendszert működtet, ennek keretében elősegíti különösen az egészségügyi szolgáltatók, a gyermekjóléti szolgálat, a gondozási központ, valamint a társadalmi szervezetek, egyházak és magánszemélyek részvételét a megelőzésben;
- tájékoztat a szociális, a családtámogatási és a társadalombiztosítási ellátások formáiról, az ellátáshoz való hozzájutás módjáról; szociális, életvezetési és mentálhigiénés tanácsadást nyújt; segítséget nyújt az egyénnek a szociális, gyermekjóléti, gyermekvédelmi ügyek vitelében;
- családgondozással elősegíti a családban jelentkező krízis, illetve konfliktus megoldását.

A Családsegítő Szolgálattal szorosan együttműködik a **Gyermekjóléti Szolgálat**, amelynek elsődleges feladata a gyermekek veszélyeztetettségének megelőzése, a jelzőrendszer működtetése, a lehetőségekről, jogokról, támogatásokról való tájékoztatás és a gyermekkel foglalkozó intézmények koordinálása. E feladatokon kívül a szabadidős programok szervezése, családok támogatása is a Gyermekjóléti Szolgálat hatáskörébe tartozik.

3. Nevelési Tanácsadó

A Nevelési Tanácsadó fő tevékenysége a nevelési, pszichológiai tanácsadás, a viselkedészavarokkal, beilleszkedési zavarokkal, tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek problémáinak feltárásával foglalkozik.

A Nevelési Tanácsadó szakfeladatait minden esetben a szülők tudatával és egyetértésével látja el, kivéve azokat az eseteket, amikor a szülő magatar-

tása okozza a gyermek problémáit. Ebben az esetben gyámhivatali határozat, illetve a Gyermekjóléti Szolgálat jelzése alapján a jegyző írja elő a vizsgálatot.

Ezzel kapcsolatban szeretném felhívni a figyelmet arra a mindennap tapasztalható jelenségre, hogy a szülők egyszerűen szégyellik elvinni gyermeküket pszichológushoz, inkább nem vesznek tudomást problémáikról. Úgy gondolom a pszichológusok elfogadtatásában a pedagógusok is sokat tehetnek: a szülői értekezleten szót kell ejteni arról, hogy miben segíthet a Nevelési Tanácsadó, az iskolapszichológus. Ha lehetséges, akkor mutassuk be az iskolapszichológust a szülőknek, a gyerekeknek!

4. Rendőrség, ügyészség, bíróság

Ha bármiféle bűncselekményt észlelünk, a rendőrségnek azonnal jelentenünk kell. Felmerülhet a kérdés, hogy milyen jellegű bűncselekményekkel találkozhatunk az iskolában. A teljesség igénye nélkül felsorolok néhány jellegzetes bűncselekményt, amelyekre fokozottabban figyelni kell:

- **kiskorú elhelyezésének megváltoztatása:** gyakran előfordul, hogy a szülők elválnak, és viták lesznek a gyermek elhelyezésével kapcsolatban (erről a későbbiekben még lesz szó), s e viták odáig fajulhatnak, hogy a végrehajtó hatósági határozat alapján elhelyezett kiskorút attól, akinél a hatóság elhelyezte, annak beleegyezése nélkül, az elhelyezés tartós megváltoztatása céljából elvisz a másik fél. Ezzel, továbbá a kiskorú elrejtésével vétséget követ el. Ha erről tudomást szerzünk, vagy a szülő jelenti nekünk, azonnal jeleznünk kell a rendőrségnek;
- **kiskorú veszélyeztetése:** ha a kiskorú testi, értelmi vagy erkölcsi fejlődését veszélyeztetik;
- **szemérem elleni erőszak;**
- **természet elleni erőszakos fajtalanság.**

Ezekén kívül meg kell említenünk azokat a bűncselekményeket, amelyekben a fiatalok — sajnos egyre gyakrabban — gyermekkorú elkövetőként érintett lehet:

- lopás;
- jármű önkényes elvitele;
- garázdaság.

Az **ügyészség** szerepének bemutatása jelen munka kereteit meghaladja, így térjünk át a **bíróság** szerepére. Ezen belül is egy problémakört emelnék ki: előfordulhat, hogy a gyermeknek meg kell jelennie a bíróságon. Erre fel kell őt készíteni, jó lenne, ha a bíróságon belül biztosítanák a gyermek érdekeit védő szociális munkásokat, segítőköt. Sokat segítene, ha a gyermekkel megismertetnék az eljárást (például ha egy alsó tagozatos gyermekről van szó, el kell neki mesélni, hogy kik lesznek ott, milyen ruhájuk lesz, miért vannak ott, hová kell állnia).

5. Gyermekjogi képviselő

IV. Gyermekvédelem az iskolában

A jelzőrendszer utoljára, de nem utolsósorban, említett tagja a közoktatási intézményeken belüli gyermekvédelem. Mivel ez a program elsősorban általános iskolák számára íródott, így legyen konkrétan szó az iskolán belüli gyermekvédelmi felelős szerepéről.

Nagyon sokszor éri az a vád az iskolákat, hogy csak oktatnak és nem nevelnek, elhárítják maguktól az oktatáson kívül eső problémákat, ezen belül is a gyermekvédelmi problémákat. A következőkben egyrészt a gyermekvédelmi felelősről lesz szó, másrészt az iskolán belül megjelenő gyermekvédelmi problémákról, annak megoldási lehetőségeiről.

1. A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős

A gyermekvédelem területén az iskola feladatait az *1993-as közoktatási törvény*, illetve ennek módosítása, valamint a *11/1994. MKM rendelet* határozta meg. A közoktatási törvény *1996. évi LXII. számú módosításának 1. számú melléklete* előírta az oktatási intézményekben félállásban a gyermekvédelmi felelős alkalmazását. Azonban nem történt meg a gyermekvédelmi felelős végzettségének pontos meghatározása, mely miatt nagyon gyakran a gyermekvédelmi feladatokra kevésbé felkészült pedagógusoknak kellett ellátni ezt a korántsem hálás és sikerekben gazdag feladatot.

Nézzük meg konkrétan, hogy mely feladatokat kell ellátnia a gyermekvédelmi felelősnek a fent említett rendelet és a közoktatási törvény alapján:

- * **segíti** az iskola pedagógusainak gyermek- és ifjúságvédelmi munkáját,
- * az osztályokat felkeresve **tájékoztatja** a tanulókat arról, hogy milyen problémával, hol és milyen időpontban fordulhatnak

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

hozzá, továbbá, hogy az iskolán kívül milyen gyermekvédelmi feladatot ellátó intézményt kereshetnek fel. Az alsósok esetében érdemes rajzzal „elmagyarázni”, hogy kihez fordulhatnak, ha valamilyen problémájuk van,

- * a pedagógusok, szülők vagy tanulók jelzése, a velük folytatott beszélgetés alapján megismert veszélyeztetett tanulóknál — a veszélyeztető okok feltárása érdekében — **családlátogatáson** megismeri a tanuló családi környezetét,
- * indokolatlan iskolai hiányzások okainak feltárása,
- * észre kell vennie az osztályban tanító pedagógusokkal közösen, ha a tanuló tanulmányi eredménye látszólag indokolatlanul leromlik. **Rendszeres óralátogatásokkal** a hátrányos helyzetű tanulók tanulmányi előmenetelét, a tanórán kívüli viselkedését nyomon kell követnie,
- * biztosítani kell a hátrányos helyzetben lévő gyermek, tanuló felzárkóztatását, ha szükséges korrepetálásokat kell **szerveznie**,
- * fel kell figyelnie az osztályfőnökkel közösen a családban jelentkező gondokra, problémákra. Például a szülők anyagi helyzetének, családi életben belüli rendszeres viták és veszekedések hatására,
- * gyermekbántalmazás vélelme vagy egyéb pedagógiai eszközökkel meg nem szüntethető veszélyeztető tényező megléte esetén **értesíti** a gyermekjóléti szolgálatot,
- * a gyermekjóléti szolgálat felkérésére részt vesz az esetmegbeszéléseken,
- * a tanuló anyagi veszélyeztetettsége esetén **kezdeményezi**, hogy az iskola igazgatója indítson eljárást a tanuló lakó-, illetve ennek hiányában tartózkodási helye szerint illetékes települési önkormányzat polgármesteri hivatalánál rendszeres gyermekvédelmi támogatás vagy kiegészítő családi pótlék megállapítása, szükség esetén a támogatás természetbeni ellátás formájában történő nyújtása érdekében,
- * az iskolában a tanulók és a szülők által jól látható helyen **közzéteszi** a gyermekvédelmi feladatot ellátó fontosabb intézmények (pl. gyermekjóléti szolgálat, nevelési tanácsadó,

drogambulancia, ifjúsági lelkisegély telefon, gyermekek átmeneti otthona stb.) címét, illetve telefonszámát,

- * az iskola nevelési programja, gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatai keretében egészségnevelési, ennek részeként **kábítószer-ellenes program kidolgozásának segítése, végrehajtásának figyelemmel kísérése**; szükség esetén intézkedés megtételének kezdeményezése az iskola igazgatójánál, tájékoztatás nyújtása a tanulók, a szülők és a pedagógusok részére.
- tájékoztatást nyújt a tanulók részére szervezett szabadidős programokról
- a veszélyeztetett és hátrányos helyzetű gyermekek **felmérése** az osztályfőnökök közreműködésével
- drog és bűnmegelőzési programok szervezése
- tanácsadás tanulóknak, szülőknek, pedagógusoknak
- szociális ellátások számbavétele

A gyermek- és ifjúságvédelmi felelős bemutatkozására és a szülők tájékoztatására jó alkalom az év elején megtartandó szülői értekezlet, akár a szülőknek nyomtatott formában oda is adhatják a gyermekvédelmi felelős fogadóóráját, elérhetőségét. A diákok számára fent lehetne tartani egy „postaládát”, melybe üzenetet lehet hagyni a gyermekvédelmi felelősnek, hiszen nagyon sok gyermek nem meri nyíltan elmondani a problémáit. Nagyon fontos, és ez nemcsak a gyermekvédelmi felelősnek a kötelessége, hanem mindenkinek, aki gyerekekkel foglalkozik: **Nem szabad a gyermek bizalmával visszaélni!**

Már fent említettem, hogy a gyermekvédelmi felelősnek kapcsolatban kell lennie a Gyermekjóléti Szolgálattal, hiszen „*Az iskola kapocs a család és a Gyermekjóléti Szolgálat között*”. Elengedhetetlen, hogy aktív, mindennapos kapcsolatban legyenek egymással. Érdemes a Gyermekjóléti Szolgálat munkatársát megismertetni egyrészt a tantestület tagjaival, másrészt pedig a szülőkkel. A szülői értekezleten és fogadóórán a szülők is megismerhetik a Gyermekjóléti Szolgálatot. Jó lenne, ha írott formában is meglenne a kapcsolattartás: a Gyermekjóléti Szolgálat készítsen egy hírlevelet az iskola számára működéséről, ezt lehet tőlük kérni, illetve a gyermekvédelmi felelős

írásban is jelezzen minden esetet. A Gyermekjóléti Szolgálatok által összeállított adatlap segíthet ebben.

Nemcsak a Gyermekjóléti Szolgálattal való együttműködés jelentőségét kell kiemelnünk, hanem az iskolán belüli kommunikáció fontosságát. A gyermekvédelmi felelős egyik legfontosabb feladata, hogy a pedagógusokat, elsősorban az osztályfőnököket, felvilágosítsa a veszélyeztetettség jeleiről, illetve ezek észlelése esetén a gyermek és ifjúságvédelmi felelős felé való jelzés lehetőségéről. Ha ez a kapcsolat nincs meg, komoly problémák, a gyermek jelzéseinek figyelmen kívül hagyásához vezethet. Nem biztos, hogy a gyermekvédelmi felelős minden gyermeket teljes mértékben meg tud ismerni, az osztályban tanító pedagógusokban tudatosítani kell, hogy ők azok, akik leginkább felismerhetik a gyermek problémáit. A GYERMEKVÉDELMI FELADATOK ELLÁTÁSÁBAN RÉSZT KELL VENNIE MIND-EGYIK PEDAGÓGUSNAK!!!

2. Gyermekvédelmi problémák az iskolában

Már korábban említettem azt a jelenséget, hogy a társadalmon belül is szemmel láthatóvá vált a szegényebb és a gazdagabb rétegek közötti egyenlőtlenség, amely az iskolában is megjelent: az éhező, a padból kiájuló gyerekek ellentétben ott vannak a 7-8 éve mobiltelefonos, legújabb márkás ruhába öltöztetett gyerekek, akiknek ugyan megvan mindenük, csak egy valami hiányzik életükből: a család, az apa és az anya odafigyelő szeretete. Mindezek mellett az iskola nem mehet el szórtanul. De mit tehetünk?

Az első esetben, az éhező gyerekek esetében — látszólag — viszonylag könnyebb dolgunk van, hiszen kedvezményes/kötelező napközis ellátás, gyermekvédelmi támogatás révén ételhez, pénzhez juttathatjuk a gyermeket. De mi történik akkor, ha a gyermekvédelmi támogatásként kapott pénzt nem a gyermekre költik? Ez ellen egyetlen megoldás lehet, nem készpénzként adják oda a támogatást. Új segélyezési formaként elterjedőben van a rendszeres ruhasegély, a tűzifa-támogatás, vagy ösztöndíjak kiosztása.

Ott van a másik oldalon az anyagi javakban nem szűkölködő gyermek, akivel mégis gondok vannak. Hogyan kelthetnénk fel a munkájával elfoglalt anyuka és apuka figyelmét a gyermekre? Ez egy nehéz kérdés, hiszen jogilag nem vonható felelősségre, de ugyanakkor a gyermek személyiségfejlődése nem lesz zavartalan. Természetesen recepteket nem lehet adni erre, de talán nem ártana egy új típusú kapcsolat kialakítása a szülői házzal. Ennek első

lépése az lehetne, hogy amikor a szülő beírja az iskolába gyermekét, úgynevezett "szülői szerződést" kötnek, amelyben nem csak az iskola tesz vállalásokat a gyermekért, hanem a szülő is. Másfajta attitűddel kell a szülők felé fordulni: az kell erősíteni bennük, hogy mi nem számon kérni akarunk, nem akarjuk felelősségre vonni, hanem partnerek akarunk lenni, akik vele együtt egy közös célért: a gyermekük minél harmonikusabb fejlődéséért küzdünk. Tudatosítani kell bennük, hogy ez nélkülük nem megy.

Átalakulóban a család

Napjainkra egyre szembetűnőbb lett, hogy a család átalakulóban van. Hiába deklarálták az 1994-es évet a család évének, a család egysége, a család harmóniája egyre ritkább. A statisztikai adatok, és sajnos a közvetlen, mindennapi tapasztalatok is azt bizonyítják, hogy a gyermek egészséges személyiségfejlődése egyre többször veszélyeztetett, a családok nagy része egyszülős család, de a teljes családokban sem kapják meg a gyermekek azt az érzelmi, szociális támaszt és azokat az értékeket, amelyek biztos alapot jelentenének adottságai, képességei, sajátos, értékes személyiségvonásai kibontakoztatásához.

Kétségtelen, hogy a házasságok válása súlyosan megterheli a gyermekeket, de a diszharmonikus családi élet, az állandó veszekedések, viták még rosszabbul hathatnak a gyerekekre. Azonban nem mindegy, hogy a válások miként mennek végbe. Ha a szülők a gyermeket használják fel egymás elleni küzdelmükben, komoly zavarokat okozhatnak a gyermekben: kinek adjon igazat? Nehéz feladatot ró rájuk, hogy osztozzanak a szülők egymással szembeni indulataiban. Gyakran traumatizáló hatású, hogy a családból kikerülő szülővel a kapcsolat radikálisan csökken. Ráadásul az egyedül maradó szülő a magánéleti problémái mellett anyagi problémákkal is küszködhet, nem lesz ideje arra figyelni, hogy gyermekének is meg kell szoknia az új helyzetet, neki is rossz, ő is úgy érezheti magát, hogy cserben hagyták, eldobták. Hogyan tud ebben segíteni a pedagógus?

Beszélgessen a gyerekekkel, tisztáznia kell a gyerek előtt, hogy nem ő a hibás, nem miatta válnak el szülei, mert ő rossz volt. Beszélni kell mindkét szülővel, rá kell mutatni arra, hogy egymás elleni harcukban nem szabad a gyermeket felhasználni. Fel kell vázolni előttük, hogy milyen káros hatása lehet annak, ha a gyermekkel nem beszélük meg őszintén a problémákat, ha nem magyarázzák el, hogy miként alakul a láthatás, a gyerek bizonytalan-

ságban fog élni, ami egyáltalán nem jó és ez kihathat tanulmányi eredményeire.

A gyermekbántalmazás

Nézzük meg egy kicsit részletesebben a gyermekbántalmazás kérdésével, hiszen ez elég sokáig tabu téma volt az iskolában. Elsősorban a gyermekbántalmazás tüneteit mutatom be, illetve egy módját annak, hogy miképpen készíthetjük fel gyermekeinket arra, hogy tudjanak NEMET MONDANI.

Amikor a gyermekbántalmazásról beszélünk nemcsak a fizikai bántalmazásra kell gondolni, hiszen a zaklatás nem egyetlen formában jelenik meg: fizikai, szexuális és pszichológiai vagy érzelmi formát ölthet, az érintett személyiségre gyakorolt hatása minden értelemben összetett. Egy gyermeknek nemcsak a csontjait lehet összetörni, hanem a lelkét is. Minden testi erőszakos bűncselekmény együtt jár az érzelmi élet megsérülésével. Gyermekvédelmi munkánk során ugyanúgy kell figyelni mindenfajta erőszak előfordulására.

Már a válás kapcsán közvetett módon érintettük az érzelmi zsarolás jelenségét, melynek többféle fajtája van:

- „Akkor szeretlek, ha megcsinálod a leckédet!”
- „Ha nem csinálod meg a leckédet, nem szeretlek!”
- „Csinálok Neked valami finomat, ha ...”
- „Annyira beteg vagyok, inkább ne menjél el az apádhoz!”
- „Ha elmész most az apádhoz, beveszek egy adag gyógyszert!”

Az érzelmi erőszak másik fajtája az érzelmi elhanyagolás, a közömbösség a gyermek dolgai iránt: „A szüleim mindent megadnak nekem, megvannak a legújabb cd-k, játékok. Csak éppen fogalmuk sincs arról, hogy én milyen zenét szeretek, mit csinálok szabadidőmben és mikor van a születésnapom.”

Emellett megjelenik az emocionális félreértés. Általában minden szülő azt hiszi, hogy az ő gyereke a legtokéletesebb. Ez természetesen nem baj, akkor van gond, amikor a gyerek nem képes teljesíteni a szülő elvárásait. A gyerek és a szülő egyaránt ideges lesz, érzelmileg elfordulnak egymástól, kapcsolatukat teljesen megfertőzi az egymás iránti elégedetlenség. Pedagógusként találkozhatunk olyan szülővel, aki — gyermeke vágyait, képességeit figyelmen kívül hagyva — már megtervezte fia illetve lánya jövőjét. Ha azonban a fiatal nem tudja vagy pedig nem akarja teljesíteni a szülő kíván-

ságát, akkor ellentétek alakulhatnak ki közöttük. Ilyenkor rá kell mutatnunk, hogy a gyermek miben alkot kiemelkedőt, milyen jó tulajdonságai vannak.

Nemcsak a szülők, hanem mi pedagógusok is akaratlanul megbánthatunk egy-egy gyermeket. Úgy gondolom érdemes Ancsel Éva gondolatait feljegyezni és fejébe vésní mindazoknak, akik gyerekekkel foglalkoznak akár szülőként, akár pedagógusként:

„A testi sértésekről készíthető láttelelet. Így az is megállapítható, hogy hány napon belül gyógyulnak. De ki mondja meg egy szóról, egy hangsúlyról, egy vállvonogatásról vagy egy röhögésről, hogy meddig lehet utána életben maradni, s miféle belső vérzésekbe hal bele ilyenkor az ember?”⁹

A fizikai bántalmazásnak is többféle fajtája van. A fizikai bántalmazástól a veszélyeztetettségén át a szexuális támadásig az erőszakos cselekedetek széles spektrumával találkozhatunk. Szexuális támadásnak a gyerekek 4 éves koruktól 14-15 éves korukig vannak kitéve. A lányok esetében a leginkább veszélyeztetett életkor a 10–15 év közötti időszak. Ezzel egyetérthetünk, hiszen a kislányból ekkor lesz felnőtt nő, az eddig gyereknek tekintett lánynál kialakulnak a nőies formák. A fiúkat főképpen 6–8, illetve 14–16 éves korukban a fajtalan cselekmények elkövetői veszélyeztetik.

Az erőszak formája	Tünetek
Elhanyagolás	• mosdatlanság • az erre még nem érett gyereket egyedül hagyják • a bőr elhanyagoltsága • alulfajlettség • fertőzés a rossz higiénés viszonyok miatt
Testi fenytés	• felszíni sérülések: mély sebek, súlyos bevérzések • a belső szervek sérülése • égések
Szexuális támadások	testi jelek: • genitális terület viszketése, érzékenysége • fájdalmas vizeletürítés • zúzódás, karmolás, harapásnyom • járásban vagy ülésben jelentkező nehézségek • szakadt, foltos, pecsétetes vagy véres alsónemű, vagy

⁹ Ancsel Éva, 111 bekezdés. É. n. 26. o.

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

Az erőszak formája	Tünetek
	arra utaló jelek, hogy a gyermeket levetkőztették • ondó a bőrön vagy a ruhákon • serdülőkori terhesség • ismétlődő húgyúti gyulladások • pszichoszomatikus tünetek Viselkedésbeli jegyek: • szexuális jellegű utalások szóban, rajzban, játékában • ha korához képest túl sokat tud a szexuális jellegű dolgokról • ha életkorához képest szexuális szempontból túl érett • hirtelen kedélyingadozás • regresszív viselkedés • evésben jelentkező változások • férfiakkal szembeni erős félelem • figyelemfelkeltő viselkedés • súlyos alvászavarok • szociális elszigetelődés • a lány átveszi az anyaszerepet a családban • az érzelmi viszonyulás inadekvát kifejeződése • kortárskapcsolat zavarai • összpontosítási, tanulási zavarok • erős ellenállás a fizikai foglalkozásokkal szemben • félelem az orvosi vizsgálatoktól • antiszociális viselkedés

Az iskolai gyermekvédelemnek nemcsak problémákat felismerő, kezelő funkciója van, hanem a megelőzésre is hangsúlyt kell fektetni. Ebben kiváló segítséget nyújt a Rendőrség Biztonságra Nevelő Iskolai Programja, azaz a DADA program. Érdemes ez ügyben felvenni a kapcsolatot a kerületi rendőrrel.

Ebben a részben kizárólag azzal foglalkozok, hogy miként lehet a gyermekeket felkészíteni arra, hogy veszélyt jelentő helyzetekre nemet tudjon mondani. Nagyon hasznos, ha az erről szóló foglalkozást úgy kezdjük el, hogy egy olyan mesét olvasunk fel, amelyben attól óvják a gyermekeket, hogy idegen helyre bemenjenek (Jancsi és Juliska). E meséből kiindulva megbeszélhetjük a gyerekekkel, hogy mit szabad és mit nem szabad megtenni:

- Miért nem szabad beszállni idegen autóba?
- Hogyan és kitől kérhetünk segítséget, ha bajba jutottunk?
- Miért nem szabad elfogadni ajándékot idegentől?
- Hogyan lehet visszautasítani a tolakodó emberek közeledését?

Nagyon fontos, hogy a beszélgetés során elmondott szabályokat szituációs játékokban is kipróbálják. Például játsszák el a gyerekek azt, hogy egy idegen felhívja őket a lakásába azzal az indokkal, hogy van egy aranyos kiskutyája, amit meg szeretne mutatni neki. Vagy eltévedt a gyerek, és akit megkérdezett, hogy merre menjen, kocsival akarta elvinni. Mit csináljon?

Ilyen és ehhez hasonló szituációs játékokkal már az alsós gyerekekkel el tudjuk sajátítani azokat a viselkedési módokat, mellyel könnyebben meg tudják védeni magukat.

Befejezés

Nagyon sok olyan probléma van, amelyről nem esett szó, de fontos lett volna. Nem beszéltünk arról, hogy mit tegyünk, ha a gyerek lop, hazudik, csal, vagy egyszerűen a gyerek napok óta nagyon szomorú, nem szól senkihez. Nem beszéltünk arról, hogy miként bánjunk azokkal, akiket bántottak, akiket mi bántottunk meg. Nem volt szó arról, hogy a gyermekvédelmi munka milyen nehéz, mennyire nem kapunk segítséget ehhez, mennyire bele lehet fáradni, mennyire meg lehet rémülni azoktól a sorsoktól, melyekkel találkozunk. Nem volt szó arról, hogy én mint gyermekvédelmi felelős hogyan tudom feldolgozni a sikertelenségeket, hogyan tudok tovább menni ezen az úton, miképpen Márai Sándor is megírta:

„S mert vándor vagy, minden nap tovább kell menned az úton.

... menj minden nap tovább, sebes lábakkal és szegényen is.”

(Márai Sándor: Füves-könyv).

E hiányosságok ellenére bízom abban, hogy adtam Önöknek egy kis segítséget és hitet abban, hogy ezt a munkát érdemes és kell csinálni, még akkor is, ha többnyire nem kíséri semmilyen szemmel látható elismerés.

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

LELKI SEGÉLYSZOLGÁLATOK,
ALAPÍTVÁNYOK KRÍZIS ESETÉN

NÉV	TELEFON-SZÁM	CÍM	Megjegyzés
Budapesti Lelki Elsősegély Telefonszolgálat	06 80 / 505-525		éjjel-nappal
Caritas Lelkisegély Telefonszolgálat	06 80 / 505-503		Kedd, csütörtök, péntek, vasárnap 18–06 óra között
Eszter Ambulancia	466-9872	1525 Bp. Pf. 41	pszichoterápiás szakrendelés a szexuális erőszak áldozatainak
Kék Vonal Gyermek és Ifjúsági Telefonszolgálat	06 80 / 505-000	1364 Bp. Pf. 125	Hétfő–péntek 8–21 és szombat, vasárnap 15–19 óra között
Lelki Segélyvonal	317-2555		20–07 óra között
NANE Egyesület	267-4900	1462 Bp. Pf. 660	
Nővonal	06 80 / 505-303		
Református Telefonos Lelkigondozás	201-0011	1346 Bp. Pf. 190	17–21 óra között
S.O.S. Krízis-telefon	242-1599		17–09 óra között

TANULÁST SEGÍTŐK

NÉV	TELEFON-SZÁM	CÍM	Megjegyzés
Józsefvárosi Tanoda Alapítvány	333-0153	1085 József krt. 50. III/13.	felzárkóztató és tehetség-gondozó elsősorban roma fiataloknak
Cigány Ház	307-6397	1151 Énekes u. 10/b	

HÁTRÁNYOK ÉS STRATÉGIÁK

DISZLEXIÁSOK

NÉV	TELEFON-SZÁM	CÍM	Megjegyzés
Beszédvizsgáló Országos Szekértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Fejlesztő Központ	203-8497	1115 Halmi u. 26.	
Dyslexiás Gyerekekért Egyesület	365-8804	1114 Villányi út 11–13.	
Legyen a betű jó barát Alapítvány	317-7329	1088 Baross u. 15.	

PEDAGÓGIAI INTÉZMÉNYEK ÉS SZAKMAI SZOLGÁLTATÁSOK

NÉV	TELEFON-SZÁM	CÍM	Megjegyzés
Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola Pedagógiai Szakszolgáltató és Szakmai Szolgáltató Központ	321-3526/170	1071 Damjanich u. 41–43. C ép. II.	
Fővárosi Pedagógiai Intézet	338-2158	1088 Vas u. 8–10.	

PSZICHOLÓGIAI, PSZICHIÁTRIAI ELLÁTÓK

NÉV	TELEFON-SZÁM	CÍM	Megjegyzés
Vadaskert Kórház és Szakambulancia — Alapítvány a Lelki Sérült Gyermekéért	275-1461, 275-0007	1021 Hűvösvölgyi út 116.	
Budai Gyermekkórház Neurológiai Osztálya	345-0600	1027 Ali u. 14.	
Ép Lélek Információs Iroda	311-3040	1067 Szobi u. 5. II. 6.	
Kompánia Alapítvány	356-8363	1016 Pirooska u. 11.	
Országos Rendőrfőkapitányság Bűnmegelőzési Osztály	443-5500	1139 Teve u. 4–6.	

CSALÁDVÉDELMI ÉS SZOCIÁLIS INTÉZMÉNYEK

HEGEDŰS JUDIT:
GYERMEK- ÉS IFJÚSÁGVÉDELEM

NÉV	TELEFON- SZÁM	CÍM	Megjegyzés
Országos Család- és Gyermekevédelmi Intézet	320-2200 320-2205	1134 Tűzér u. 33- 35.	
Családi Nevelésért Alapítvány	200-7023	1026 Orló u. 11– 15. A. ép. Fsz.1.	
Fehér Kereszt Gyermekvédő Alapítvány	352-8886	1077 Rottenbiller u. 26.	
Kelj fel és járj Alapítvány	342-7482	1078 István út 47.	
Mikkamakka Játékközpont	331-4942	1055 Balaton u. 15.	
Kapcsolat Alapítvány Érted Szakszolgálat	343-4000	1073 Osváth u. 3.	

DISZLEXIÁSOK, DISZGRÁFIÁSOK AZ ISKOLÁBAN

TÓTH BEATRIX

Az olvasási zavart mint patopszichológiai jelenséget elsőként Kussmaul írta le 1877-ben, szóvakágnak (Wortblindheit) nevezve azt. Az olvasási nehézségek megjelölésére korábban — sőt a későbbiekben is — használatos volt az *alexia* szakkifejezés is. Magyarországon Ranschburg Pál kutatta először ezt a területet, ő vezette be a legasthenia terminust. A német nyelvterületen ma is inkább ezt használják a diszlexia helyett, az angol nyelvterületen viszont az utóbbi honosodott meg, jóllehet egy német orvos, dr. Berlin vezette be e fogalmat 1887-ben. A magyar terminushasználat is meglehetősen változatos. Részben a külföldi szakirodalom fordítása révén — többek között — a következő szakkifejezésekkel találkozhatunk: olvasási nehézség, veleszületett szóvakág, speciális olvasásképtelenség, ill. olvasásgyengeség, nemolvasás, gyenge olvasás, el/visszamaradott olvasás, olvasászavar. Az utóbbi években azonban egyre inkább a diszlexia terminus használata vált általánossá, ami tulajdonképpen azt jelenti: hibás, zavart, rosszul működő olvasás, ugyanakkor többnyire olvasás-írás-helyesírás zavart értünk alatta. (A görög eredetű szó jelentése: nehézség a szavakkal.) Több mint száz éve különböző szakemberek: orvosok, pszichológusok, gyógypedagógusok és pedagógusok vizsgálják, kutatják e jelenséget. Ma egyre több országban interdiszciplinárisan közelítik meg e problémát. Főleg a pszicholingvisztika, a neuropszichológia, a pszichofiziológia, a neurológia, a klinikai neurofiziológia, a gyermekpszichiátria és a genetika terén folyó kutatások szolgálnak új eredményekkel.

A diszlexia, diszgráfia jelensége hazánkban az elmúlt évtizedekben került a közoktatásban dolgozók, ill. a társadalom figyelmének előterébe. Bizonyára nem véletlen, hogy szakemberek és laikusok akkoriban kezdtek a témával intenzívebben foglalkozni, amikor az iskolákban egyre több lett az olyan kisgyerek, akinek komoly nehézségeket okozott az olvasás és az írás elsajátítása. Valószínűleg az sem véletlen, hogy éppen ez az időszak volt az, amikor

egymás után bukkantak fel új és újabb olvasástanítási módszerek, illetve programok, melyeknek többsége meglehetősen gyors tempót diktált (lerövidítve az előkészítő időszakot, egyszerre több betűt tanítva), sok és sokféle információt zúdított egyszerre a kisgyermekre, ugyanakkor az olvasás technikáját nem alapozta meg kellő gondossággal és fokozatossággal, kihagyta például a szótagolvasás automatizálását. Minden bizonnyal ez is hozzájárult ahhoz, hogy a kilencvenes években már arról lehetett olvasni, hogy 30% körüli a diszlexiások aránya. Szerencsére ez akkor sem volt igaz, s napjainkban sincs így. Felmerül viszont a kérdés: mit is értünk diszlexián, diszgrafián, s hogyan különböztethetők meg a diszlexiás, diszgrafiás gyerekek azoktól, akik egyszerűen csak gyenge olvasók, helyesírók.

A diszlexia fogalma

Legelőször is azt kell leszögeznünk, hogy a diszlexiának nincs egységes, mindenki által elfogadott definíciója. Ennek részben az az oka, hogy az olvasás folyamata rendkívül komplex, összetett, részben pedig az, hogy a diszlexia okait a tudomány egyelőre nem határozta meg egyértelműen. Meixner Ildikó (1993) a sokféle definíció közös vonásaként azt emeli ki, hogy a diszlexia, diszgráfia viszonyfogalom, ami azt jelenti, hogy a gyermek teljesítménye elmarad attól a szinttől, ami tőle adottságai, valamint a tanításra, gyakorlásra szánt idő alapján elvárható. A diszlexia és a diszgráfia együtt jár, de mértékük különböző lehet. Ami az okokat illeti, Meixner Ildikó szerint a diszlexia multifaktoriális jelenség, vagyis létrejötté valószínűleg több tényezőnek köszönhető.

Subosits István (1992) — áttekintve a különböző meghatározásokat — a következőképpen foglalja össze az olvasás-írás zavar jellemző kritériumait:

1. Az olvasás és írás zavara iskolai teljesítményzavar.
2. Jelen vannak benne az analízis és szintetizálás részleges zavarai, melyek a károsodott neurolingvisztikai szerveződés talaján jönnek létre.
3. Magasabb kérgi funkcionális rendszerek sérüléséhez kötöttek.
4. E sérülések az általában használt pedagógiai eljárásokkal nem kompenzálhatók.

Palotás Gábor szerint (idézi Szabényiné 2001) olyan részleges teljesítményzavar, amikor „a nyelvi fejletlenséget, az olvasási, írási zavart nem lehet intellektuális defektussal, érzékszervi károsodással, nevelési hiányosságokkal magyarázni”.

Csépe Valéria szerint (Csépe 2001) a diszlexia nem csak viszonyfogalom, gyűjtőfogalom is. Meghatározása függ az uralkodó szaktudományos (pszichológiai, logopédiai, lingvisztikai) elméleti kerettől, az okokról és a célszerű terápiáról vallott felfogástól, valamint az adott ország hagyományaitól.

Vannak szakemberek, akik szerint diszlexiáról, diszgráfiáról mint speciális tanulási nehézségről, ill. teljesítményzavarról csak azok esetében beszélhetünk, akiknek intelligenciája, értelmi fejlettsége átlagos vagy átlag fölötti (Selikowitz 1999). Mások — többek között hazai szerzők is — kutatási eredményekre támaszkodva azon az állásponton vannak, hogy a fogyatékos gyermekeknek is lehet részképességszavarra visszavezethető tanulási nehézsége, az olvasási zavar esetükben nem az alapfogyatékoság következménye, inkább társuló jelenség (Sarkady–Zsoldos 1992).

A diszlexia, diszgráfia kutatási és terápiás irányzatai

Gyarmathy Éva (Gyarmathy 1998) 4 fő irányzatot mutat be a tanulási zavarok, köztük a diszlexia, diszgráfia kutatásában. A neuropszichológiai elméletek közül elsőként a POS-t említi, amelynek lényege, hogy a különböző tanulási zavarok oka valamilyen agyi károsodás (pszicho-organikus szindróma). Egy másik elmélet szerint az ok az agy működésbeli rendellenessége (minimális cerebrális diszfunkció, azaz MCD). A harmadik ebben a csoportban a genetikai meghatározottság elmélete.

A percepciós és perceptuo-motoros elméletek három csoportba sorolhatók a domináns diszfunkció alapján. Az első csoportba tartozók szerint a zavar lényege a perceptuo-motoros funkciók elégtelen integrációja, ami első sorban azt jelenti, hogy a vizuális folyamatok nem adnak jól strukturált mintákat a motoros tevékenység számára (Ayres, Sindelar). A vizuo-motoros integráció és a szemmozgások szerepét kiemelő elméletek a tanulási zavar okának a szemmozgás és az egyensúlyrendszer zavarait tekintik. A percepciós elméletek (Frostig) az észlelési diszfunkciót hangsúlyozzák. A különböző elméletek képviselői közül többen terápiát is kidolgoztak a gyengén működő részképességek, ill. funkciók fejlesztésére.

A behaviorista elméletek az okokat nem kutatják, csak a tünetek kezelésére összpontosítanak, ez azonban — érthető módon — nem vezet teljes sikerhez.

A pszicholingvisztikai elméletek lényegében azt állítják, hogy a tanulási zavar hátterében valamiféle nyelvi zavar áll. V. Mann szerint (Mann 1992) elképzelhető, hogy a probléma végső soron a fonetikai percepció fogyatékosságából ered. Gósy Mária kutatásai megerősítik ezt a feltételezést: megállapította, hogy mind a gyengén olvasóknál, mind a diszlexiásoknál komoly lemaradás vagy zavar tapasztalható a beszédészlelés területén (Gósy 1990).

A legújabb kutatások is alátámasztják a pszicholingvisztikai elméleteket. Az agyi folyamatoknak az elektromos aktivitás mérésén alapuló vizsgálata azt mutatja, hogy a diszlexiások bal agyféltekéje másképp működik a nyelvvel kapcsolatos területeken, mint a jól olvasóké (Gósy 1999). Vannak azonban olyan kutatások is, amelyek a látási észlelés zavarával kapcsolatos teóriát erősítik. Geiger és Lettvin vizsgálataik során bizonyították, hogy a diszlexiások biztosabban ismerik fel a vizuális jeleket a periférián, mint a foveális látómezőben (Palotás 1994).

Magyarországon a pszicholingvisztikai elmélet vált általánossá, s a mai napig elsősorban logopédusok foglalkoznak a diszlexiás, diszgráfiás tanulókkal, míg más országokban pszichológusok, fejlesztő pedagógusok végzik ezt a munkát. Hazánkban a legismertebb és legelterjedtebb diszlexia-prevenációs és reedukációs programot Meixner Ildikó logopédus, pszichológus dolgozta ki.

A mai európai trend a komplex fejlesztési programok alkalmazása, amelyek keretében nagy hangsúlyt kap az érzékelés, észlelés, a fonológiai tudatosság, a munkamemória, az olvasástechnika és a beszéd fejlesztése, valamint a mozgásterápia.

Hazánkban a szenzomotoros képességek fejlesztésére összpontosító, prevenációs foglalkozások rendszerét Porkolábné Balogh Katalin dolgozta ki és indította el a nyolcvanas évek legvégén. Ami a kialakult problémák kezelését illeti, ma már nálunk is egyre gyakrabban alkalmaznak komplex terápiát. Ez a diszlexia-diszgráfia reedukáción túl grafomotoros és pszichomotoros fejlesztésből, alapozó mozgásterápiából, szükség esetén pszichoterápiából áll (Szebényiné 2001).

Diszlexiások, áldiszlexiások, gyenge olvasók

Hogyan lehet megkülönböztetni a valódi diszlexiásokat a gyenge olvasóktól és az áldiszlexiásoktól? Ez már csak azért is problematikus, mert a diszlexiának nincs egyértelmű definíciója, ill. egzakt tudományossággal feltárt oki

háttere. Éppen ezért leginkább a gyakorlati tapasztalatokra, az autentikus szakemberek megfigyeléseire hagyatkozhatunk. Meixner Ildikó tapasztalatai szerint nem könnyen válaszolható meg a fenti kérdés, hiszen az áldiszlexiások, a gyenge olvasók ugyanazokat a hibákat követik el, mint a valódi diszlexiások. Csakhogy a gyenge olvasók hibái kevésbé súlyosak és gyakoriak. A diszlexiások tízszer, harmincszor többet hibáznak, szövegek olvasásakor pedig kétszer, ötször hosszabb időre van szükségük. Teljesítményük csak hosszabb idő alatt, szakszerű terápiája mellett javítható, hiszen oka nem pusztán megkésett fejlődés vagy valamiféle környezeti ártalom, hanem rész-képesség-kiesés, ill. -deficit. A gyenge olvasók, helyesírók tanulási képességei általánosan gyengék. Az azonban egyáltalán nem ritka, hogy a diszlexiás, diszgrafiás tanulók a természettudományos tantárgyakban egészen jó eredményeket tudnak elérni, sőt — hallás után tanulva — a humán tárgyakban is. Az áldiszlexiások nehézségeinek hátterében többnyire a kedvezőtlen szociokulturális háttér, a környezet alacsony nyelvi kultúrája, vagy éppen a nem megfelelő tanítás található; így problémájuk a célszerű és módszeres iskolai különfoglalkozások (pl. korrepetálás) keretében is rendezhető.

Sok esetben a valódi diszlexiások felismerése sem könnyű, különösen a kiemelkedő intelligenciájú gyerekek esetében, hiszen ők sokáig képesek különféle technikákkal kompenzálni nehézségeiket — pl. megjegyzi kívülről a tankönyvi olvasnivalót —, így nem ritkán csak a felső tagozaton derül fény diszlexiájukra. (Éppen ezért érdemes a jó képességű gyermekeknél az egészen apró jeleket is komolyan venni.) Másfelől a diszlexiának is vannak fokozatai, s nyilván könnyebb felismerni a súlyos, középsúlyos eseteket, mint az enyhe változatokat. A diszlexiások aránya Meixner Ildikó szerint 7–10% (Meixner 1993), mások szerint kevesebb: 4–7% (Torda 1991). Akárhogy is nézzük, nem kevés gyermekről van szó, s elméletileg majd minden osztályba jut belőlük egy-kettő, esetleg több is.

A tanítóknak képeseknek kell lenniük arra, hogy megkülönböztessék növendékeik olvasás-írás problémáinak természetét ahhoz, hogy a megfelelő pedagógiai segítséget meg tudják adni nekik. A gyenge olvasók, helyesírók fejlesztése és az áldiszlexiások kezelése nem haladja meg a tanítók kompetenciáját. Nem egészen ez a helyzet a diszlexiásokkal, hiszen az ő kezelésükre jelenleg csak a logopédusok, ill. a fejlesztő pedagógusok kapnak felkészítést. Esetükben tehát a tanító elsődleges feladata a mielőbbi felismerés, mivel a szakértők egyetértenek abban, hogy minél korábban kezdik a szakszerű

terápiát, annál jobb eredményre lehet számítani (Csépe 2001). (Ennek az a magyarázata, hogy az iskolai sikeresség szempontjából fontos szenzomotoros képességek az ún. szenzitív szakaszban, vagyis az óvodáskorban és a kisiskoláskor kezdetén fejleszthetők legeredményesebben.)

Ugyanakkor vannak, akik óva intik a pedagógusokat attól, hogy túl korán rásüssék egy-egy gyermekre a diszlexia bélyegét. Gósy Mária már csak azért is elutasítja a stigmatizálást, mert a különböző diszlexia-meghatározásokat, ill. kritériumokat áttekintve arra a következtetésre jutott, hogy a kutatások egyelőre nem adnak pontos választ arra, ki a valódi diszlexiás, s ki az, aki olvasási nehézséggel küzd (Gósy 1994b). Gyarmathy Éva szerint első és második osztályban célszerű fejlődési sajátosságnak tekinteni, s egyúttal fejleszteni a gyermek rész képességbeli lemaradását (Gyarmathy 1998). Ennek kapcsán meg kell jegyezni, hogy van olyan szakember, aki az első osztály megismétlését tartja jó megoldásnak, természetesen a megfelelő kezelés, terápia mellett (Torda 1991).

A diszlexia, ill. diszlexia-veszélyeztetettség megállapítására szakértői bizottságok hivatottak, különböző vizsgálatok elvégzése után. A szakértő bizottságokhoz a nevelési tanácsadókon keresztül lehet eljutni. A vizsgálatot akár a pedagógus, akár a szülő kezdeményezheti, de természetesen az az ideális, ha egyetértenek annak szükségességében. Ha a szakértő bizottság szerint valóban fennáll a diszlexia, akkor a gyermek a 1993-as közoktatási törvény rendelkezése szerint a „más” fogyatékosok csoportjába tartozván fel emelt fejkvótára, állapotának megfelelő pedagógiai ellátásra és meghatározott kedvezmények igénybevételére jogosult.

A diszlexia, diszgráfia tünetei, a tünetek oki háttere

Mielőtt a különböző területeken megfigyelhető tüneteket számba vennénk, meg kell jegyeznünk, hogy ezek nagyon változó mértékben és kombinációkban jellemezhetnek egy-egy gyermeket, de minél több jel utal arra, hogy a gyermek diszlexiás — vagy legalábbis veszélyeztetett —, annál előbb érdemes kezdeményezni a szakértői vizsgálatot.

A diszlexiás gyermekek gyakran tűnnek figyelmetlennek, mozgásuk ügyetlen, összerendezetlen vagy éppen görcsös. Egyensúly-érzékelésük zavart, célirányos mozgásukban sok a kapkodás, a felesleges mozdulat. Nem képesek bonyolultabb mozgásokat végrehajtani. (Általában későn tanulnak meg gombolni, cipőt fűzni.) Finommozgásuk nem elég fejlett, rajzaik csú-

nyák, rossz a ceruzafogásuk, a kéztartásuk, vonalvezetésük szálkás, nem tudnak a vonalrendszerhez alkalmazkodni, eltorzítják a betűformákat.

Bizonytalan a testsémájuk, azaz nem tájékozódnak megfelelően a saját testükön. Nem tudják, melyik karjuk hol van karkulesoláskor, nem tudják a hátukat domborítani, homorítani. Térségi tájékozódásuk gyenge, és a térbeli relációkat leíró szavak használatában is bizonytalanok. Mindez gondot okozhat a balról jobbra való írásban, az iránytartásban. Dominanciazavarok is előfordulhatnak. Ez vagy azt jelenti, hogy nem alakult ki a dominancia, azaz a gyerek mindkét kezét ugyanúgy használja, vagy azt, hogy keresztezett a dominancia, vagyis pl. jobbkezes a gyermek, de a bal szeme a vezető szem.

A diszlexiások beszédfejlődése és beszéde is jellegzetes jegeket mutat. Sokuknál későn indul meg a beszédfejlődés, sokáig nagyon hibásan, pöszén beszélnek. Gyenge a szókincsük. Ez egyrészt azt jelenti, hogy kevés szót használnak aktívan, másrészt nem találják a szavakat, ha éppen szükségük van rájuk. Nehezen tanulnak új szavakat. Mondataik rövidek, egyszerűek, olykor enyhén diszgrammatikusak. Némelyikük szövegemlékezete is gyenge, ezért aztán nagyon nehezen tanulják meg a memoriterek, verseket. Fejletlen a hallási figyelmük, beszédészlelésük. Nem tudják megkülönböztetni a beszédhangokat, tévesztik például a zöngés zöngétlen párokat.

Gyakori tünet, hogy fejletlen a ritmusérzékük, egyfajta amuzikalitás jellemző rájuk. Nem érzékelik a beszéd ritmusát, nem tudnak szótagolni.

Rosszul tájékozódnak térben és időben, azaz gyengék a sorrendiség észlelésében és reprodukálásában. A gyenge szerialitás mögött valószínűleg az áll, hogy a gyermek csak az egyidejű ingereket tudja jól feldolgozni. Ez lehet az oka annak, hogy pl. nehezen tanul meg verbális sorozatokat, vagy hogy nem tudja követni az összetett, bonyolult utasításokat.

Mint korábban már utaltunk rá, az intelligencia tekintetében nem beszélhetünk a diszlexiára jellemző szintről, az azonban eléggé jellegzetes, hogy a diszlexiások intelligenciája egyenetlen, szórt.

Az olvasásban nagyon sok hibát ejtenek. Gyakran és következetesen tévesztik a hasonló alakú, hangzású vagy kiejtésű betűket, ill. hangokat; kihagynak vagy betoldanak betűket, szótagokat; felcserélik a betűk, szótagok, szavak sorrendjét; mást olvasnak, mivel nem jól találgatnak; hajlamosak a letapadásra: egy korábban észlelt betűt olvasnak egy másik, későbbi helyett is, vagy fordítva. Ezt hívjuk távhasonulásnak. Olykor szóroncsokat olvasnak, ami azt jelenti, hogy a betűk 50%-át tévesztik, vagy rossz sorrendben

vonják össze. Leggyakoribb hibájuk az újratezdés, ismétlés. Diszlexiásra vall, ha a gyermek nem tudja a két betűből álló szótagokat összeolvasni, vagy megtagadja az olvasást. Az olvasás tempója sok diszlexiásnál nagyon lassú. A hibaszám és az olvasás ideje alapján tájékozódhatunk az olvasás technikai szintjéről. Van a diszlexiásoknak egy olyan csoportja, akiknek a technikája egészen jó, ugyanakkor alig értenek meg valamit az elolvasott szövegből. Elég, ha a három szempont — hibaszám, tempó, szövegértés — közül csak az egyikre nézve tapasztalható súlyos lemaradás, a gyermek diszlexiásnak tekinthető (Meixner 1993).

Ami az írásban megjelenő hibákat illeti, ezek egy része grafomotoros, ill. írástechnikai hiba. Ide tartozik a görcsös ceruzafogás, az írás gyakori és felesleges megszakítása, nem szabályos betűalakítás, a hasonló vonalvezetésű betűk tévesztése, bizonytalan alakítású, átírt, javított betűk, betű- és szótagkihagyások és -betoldások, betűcserék, olykor felismerhetetlen szóroncsok vagyis a hibák nagyjából megegyeznek az olvasási hibatípusokkal. Persze ez esetben nem az ismétlés, inkább a kihagyás a gyakoribb hiba, hiszen a grafomotoros ügyetlenség és a fonológiai analízis zavara miatt ezeknek a gyerekeknek sokkal több időre van szükségük egy-egy szó leírásához, mint társaiknak, ráadásul olykor még a betűk alakján is gondolkodniuk kell. Ha siettetik őket, rengeteg írástechnikai hibát követnek el. A helyesírási hibák közül leggyakoribbak a rossz időtartam-jelölés, az egybe- és különírás hibái. Gyakran elhagyják a szöveget tagoló írásjeleket, bizonytalanok a nagybetűk használatában. Nem tudják jól megjegyezni a diktált szöveget: kihagynak vagy megváltoztatnak szavakat, mondatrészleteket, módosítják a szórendet. Általában jellemző a diszgráfias gyerekekre, hogy nagyon kedvetlenek, ha írniuk kell.

Itt érdemes megemlékezni arról, hogy a szakirodalomban találkozunk néhány diszlexiatípus elkülönítésével. Kezdetben fejlődési és szerzett diszlexiát különítettek el. Manapság a szerzők többsége a vezető tünet, ill. dominánsan használt olvasási stratégia alapján csoportosítja a diszlexiásokat: vannak, akik a fonológiai reprezentáció és analízis terén akadályozottak (diszfonetikus, perceptuális, fonematikus diszlexiások), mások a vizuális észlelésben gyengébbek (diszideetikus, lingvisztikus, optikai diszlexiások), s van kevert típusú diszlexia, amikor mindkét területen nehézségekkel küzd a gyermek (Gyarmathy 1998, Vinczéné 1990). Vannak olyan kutatók, akik felszíni és mély diszlexiát különítenek el. Az előbbire jellemző, hogy az ol-

vasó csak a fonológiai rendszert használja, a betűk összekapcsolására azonban nem képes. A mély diszlexiások viszont nem tudják a globális szóképeket betűkre, a szavakat hangokra bontani, így értelmetlen betűsorokat sem tudnak dekódolni. Ha a vizuális észlelés vagy az akusztiko-motoros működés területén tapasztalható a hibák forrása, felszíni a diszlexia, ha viszont a feldolgozás szemantikai vagy grammatikai szintjein vannak nehézségek, mély (Subosits 1992).

A diszlexiás gyermekek körében gyakran fordulnak elő különböző magatartási zavarok. Ezek lehetnek elsődlegesek, amennyiben a gyermek adottságaiból következnek (pl. dekoncentráltóság, fáradékonyság), vagy lehetnek másodlagosak, amelyek az iskolai kudarcélmények következtében alakulnak ki. Schenk–Danzinger a következő magatartászavarokat említi (idézi Meixner 1993):

- védekezés és kitérés: az iskolai munka megtagadása, iskolakerülés, hazugság, lopás stb.
- agresszivitás: veszekedés, csúfolódás, dac, az órai munka zavarása stb.
- kompenzálás: bohóckodás, felvágás, sok édesség evése, vakmerő mutatványok
- félelemmel teli visszahúzódás: szorongás, depresszió, tartózkodás a kapcsolatteremtéstől.

Olykor testi tünetek is társulhatnak a magatartászavarhoz: hasfájás, fejfájás, rossz közérzet, hányás, evési-alvási zavarok, tic, dadogás, szédülés, eszméletvesztés.

Érdemes röviden áttekinteni azt is, hogy miféle részképességek zavara, deficitje áll a különböző tünetek hátterében, hiszen leginkább ezek célzott és szakszerű fejlesztésével előzhető meg a diszlexia kialakulása, ill. javítható a diszlexiások, diszgráfiások teljesítménye. Gyarmathy Éva (Gyarmathy 1998) a következő tünet-ok kapcsolatokat emeli ki:

1. Összerendezetlen, bizonytalan mozgás $\Rightarrow$ egyensúly-, térorientációs és testséma-problémák.
2. Kialakulatlan lateralitás $\Rightarrow$ testséma- és térorientációs zavar.
3. Mozdásutánzási problémák $\Rightarrow$ testséma-, térorientációs zavar, a nagymozgások fejletlensége.

4. Figyelmetlenség $\Rightarrow$ belső rendezetlenség, gyenge szerialitás, egyensúlyzavar.
5. Rossz ceruzafogás $\Rightarrow$ testsémazavar, a finommozgások fejletlensége.
6. Kusza, csúnya, kezdetleges rajzok, a rajzolás megtagadása $\Rightarrow$ térorientációs zavar, a finommozgások fejletlensége.
7. Artikulációs problémák $\Rightarrow$ beszédhang-differenciálási nehézségek, gyenge szerialitás.

A fenti tünetek már óvodáskorban, ill. az iskolába lépéskor is megfigyelhetők, a háttérükben meghúzódó okok azonosítása pedig lehetővé teszi a korai fejlesztést. (Ezért is jók azok az olvasástanítási programok, amelyekben hosszú előkészítő időszak van: lehetőséget adnak az egyes gyermekek alaposabb megfigyelésére, a különböző részkészségek és -képességek fejlesztésére.)

Amennyiben felmerül a diszlexia-veszélyeztetettség gyanúja, néhány egyszerű vizsgálattal, több alkalommal, különféle helyzetekben végzett célzott megfigyeléssel meggyőződhetünk feltételezésünk megalapozott voltáról, a különböző részképességek elmaradásáról, zavaráról.

A *testséma* fejlettségét a következő feladatokkal mérhetjük fel:

- Mozgásutánzás (kar-, lábemelés, fej-, csukló-, lábfejkörzés, cicahát, kutyahát, törökülés).
- Felszólításra mutasson a gyermek a megnevezett testrészére (pl. könyök, hónalj, térd, boka is), nevezze meg az ujjait.
- Társán vagy játékállaton is nevezze meg a testrészeket.

A *lateralitás* vizsgálata:

- Ujj- és karkeresztzés (a domináns ujj vagy kéz van felül).
- Gyufaszedés egy kézzel időre (a domináns kézzel többet tud felszedni a gyerek).
- Villanykapcsoló, kilincs használata, tárgyak átvétele.

A *térorientáció* vizsgálata:

- Mozogjon a gyerek a térben a tanító utasításai szerint (előre, hátra, balra, jobbra stb.)

- Mozogjon felszólításra a környezet tárgyaihoz képest különböző irányokba (valami elé, mögé).
- Tárgyakkal is valósítsa meg a különböző térbeli relációkat (tegye a ceruzáját a padja jobb felső sarkába).
- Használja megfelelően a relációs szókincset (pl. a tábla az ablaktól balra van).

A koncentrációs képesség megfigyelése:

- Mennyi ideig tud fél lábon állni nyitott, majd csukott szemmel (egy percen belül).
- Szavakat, számokat mondunk, s a gyerekeknek egy adott szónál vagy számnál jeleznie kell.
- Egy bizonyos jelből, esetleg betűből kell megkeresnie az összeset egy oldalon.

A finommozgások vizsgálata:

- Mennyi idő alatt tud tíz szem gyöngyöt felfűzni.
- Egyre szűkebb (3, 2, 1, fél centis) vonalközben húzza végig a ceruzáját.
- Rajzoljon egyszerű ábrákat (karika, négyzet, ember).

A ritmusérzék vizsgálata:

- Ismételje meg az általunk tapsolt egyszerű ritmusokat.

A beszédészlelés és az artikuláció vizsgálata:

- Ismételjen meg hosszú, kevésbé ismert vagy idegen szavakat (pl. felvilágosodás, dekadencia).

A szerialitás vizsgálata:

- Ismételjen meg mozgássort.
- Ismételjen meg számsort vagy szósort.
- Jegyezzen meg képsorozatot.

Vannak olyan tünetek, amelyek kifejezetten a gyermek iskolai teljesítményében mutatkoznak meg. A hibák, hiányosságok elemzése, a tünet-ok összefüggések ismerete segíthet a problémák azonosításában. Lássuk, mely funkciók gyengeségére kell gondolnunk a tanulók különböző nehézségei esetén:

1. Kusza írás, bizonytalan vonalvezetés, egyenetlen betűnagyság $\Rightarrow$ elmaradás a látás- és tapintásészlelésben, szem-kéz koordináció, finommozgások fejletlensége.
2. Betű- és szófelismerési nehézségek, hiányos betűalak, ékezetek elhagyása, betű-, szókihagyás $\Rightarrow$ elmaradás a látásészlelés területén, az egészlátás, ill. az alakszervezési folyamat fejletlensége, testsémazavar.
3. A gyerek nem ismeri meg a tanult betűket, szavakat, ha azok más színűek vagy méretűek $\Rightarrow$ látásészlelési problémák, az alak- és formaállandóság fejletlensége, testsémazavar.
4. Betűk, szótagok felcserélése, szóköz, sorköz be nem tartása $\Rightarrow$ gyenge szerialitás, a térészlelés, térorientáció zavara.
5. A b-d, d-p betűk tévesztése, betűk, számok fordított írása $\Rightarrow$ gyenge szerialitás és térorientáció, iránytévesztés.
6. A hangok megkülönböztetésének nehézségei $\Rightarrow$ artikulációs problémák, a beszédészlelés elmaradottsága.

Megerősítheti a diszlexia gyanúját, ha a szülőkkel folytatott beszélgetés során fény derül terhességi komplikációkra, nehéz szülésre, koraszülésre, besárgulásra, légzési problémákra, kisgyermekkori sérülésre, magas lázzal járó betegsége, vagy a családban örökletesen előforduló balkezességre, diszlexiára.

A diszlexiások, diszgráfiások terápiája

Amennyiben a tanító meggyőződött arról, hogy a gyermek diszlexia-veszélyeztetettségére vagy diszlexiájára vonatkozó feltevése megalapozott, célszerű azt megbeszélnie a szülőkkel, és kezdeményeznie a szakértői vizsgálatot, mivel az abban közreműködő szakemberek képesek és hivatottak a különböző vizsgálati tesztek — pl. Snijders–Oomen, Bender, Frostig, Inizan, GMP, Meixner-féle, Goodenough, Sindelar stb. — felhasználásával a funkciózavar belső szerkezetének feltárására. A Meixner-féle olvasást vizsgáló tesztet, ill. annak használatát, kiértékelését részletesen bemutatja a szerző az „A dyslexia prevenció, reedukáció módszere” című munkájában (Meixner 1993). Hasonlóképpen sajátos felkészültséget, előképzettséget kíván a megfelelő, egyénre szabott kezelés, terápia kidolgozása és alkalmazása, ami egy-

előre a logopédusok, fejlesztő pedagógusok kompetenciája. Ugyanakkor az az ideális, ha a tanítók összehangolják munkájukat a gyermek kezelését végző szakemberrel, s együttműködésükbe bevonják a szülőket is.

Természetesen abban az esetben, ha a tanító rendelkezik a terápiához szükséges tudással, vagy a hiányok, lemaradások kismértékűek, vagy nincs mód logopédus, fejlesztő pedagógus igénybevételére, a tanító is felvállalhatja a korrekciót. Ilyenkor azonban ajánlatos — legalább időnként — szakemberrel konzultálni. A súlyosabb eseteket feltétlenül specialistához kell irányítani, s ezt kell tenni akkor is, ha a diszlexiára csak 3. vagy 4. osztályban derül fény, vagy ha az addigi fejlesztő munka nem bizonyult eredményesnek.

A terápiában kiemelt szerepet kell kapnia a gyengén működő részképességek fejlesztésének, hiszen az alapfunkciók megfelelő szintre emelése nélkül nem számíthatunk komoly teljesítményjavulásra. Célszerű egyéni fejlesztési tervet készíteni, s annak alapján rendszeresen — hetente három, esetleg négy alkalommal — egyéni vagy kiscsoportos foglalkozások keretében végezni a fejlesztő munkát. A fejlesztés fő területei a következők lehetnek: testsémaészlelés, térirányészlelés, egyensúlyérzék, látási, hallási, tapintási észlelés, téri és idői rendezettség, finommozgások, grafomotorium. Mindezek mellett természetesen az olvasás és az írás, helyesírás újratanítására, célzott fejlesztésére is egyre több időt kell szánni. Különböző munkafüzetek, munkalapok, fejlesztőjáték-katalógusok segítik ma már a kezelést végző szakemberek felkészülését, munkáját.

A terápia kiegészítéseként általánosan fejlesztő tevékenységeket, játékokat kell beépíteni a gyermekek mindennapjaiba, melyeket az iskolában vagy otthon végezhetnek, játszhatnak, pl. papírhajtogatás, kirakós játékok (puzzle, mozaik), labirintusok, memory, kártyajátékok, társasjátékok, mese, vers, ének, bábozás, népi gyermekjátékok, rajz, agyagozás stb. Mivel szoros összefüggés van az észlelés, az egyensúly, a mozgás fejlődése és a tanulási képességek között, minél több lehetőséget kell biztosítani a gyermek számára, hogy mozogjon: ugráljon, fusson, táncoljon, egyensúlyozzon, hintázzon, labdázzon.

Sok esetben a terápia első és legfontosabb feladata a gyermek önbizalmának, önbecsülésének helyreállítása. Ha a gyermek már megtapasztalta, átélte a sorozatos iskolai kudarcokat, ha szembesült azzal, hogy amit más könnyedén meg tud tenni, az számára szinte megoldhatatlan feladat, köny-

nyen elveszítheti a hitét saját tanulási képességeiben, értékeiben. Ez pedig a további kudarcok ördögi köréhez, teljes motivációvesztéshez vezethet.

Nagyon fontos, hogy mind a szülők, mind a gyerek tisztában legyenek azzal, hogy a nehézségek és kudarcok oka nem a gyermek figyelmetlensége, lustasága vagy rosszasága, hanem sajátos biológiai állapota, adottságai és fejlettsége. Ugyanakkor azt is meg kell értetni a gyermekkel, hogy hiányzó vagy gyengén működő részképességeit eredményesen lehet fejleszteni vagy éppen kompenzálni, ha maga is hajlandó aktivitásra és erőfeszítésekre. (A tapasztalatok azt mutatják, hogy megfelelő segítség, terápia esetén a diszlexiások akár egyetemet is végezhetnek. Nem egy diszlexiás pedig híres tudós, művész, politikus lett felnőtt korában pl. Edison, Einstein, Rodin, Andersen, Flaubert, Churchill.)

Sokat segít, ha eleinte könnyebben elérhető célokat tűzünk ki a gyerek elé, és a fejlesztést azon a szinten indítjuk, ahol még meg tud birkózni a feladatokkal. Az is erősítheti a diszlexiás gyermek önbizalmát, ha más tevékenységben (pl. sportban, barkácsolásban) sikeres. (Sajnos előfordul, hogy a szülők éppen az ilyen örömet nyújtó hobbitól vagy sporttól tiltják el a gyereket, s ahelyett is az olvasás, írás gyakorlását erőltetik, minden eredmény nélkül.)

A környezetnek, a szülőknek és a pedagógusoknak hinniük kell a gyermek fejlődésében, és ezt a hitet, bizakodást, türelmet és nyugalmat kell sugározniuk a gyerek felé is; ez az eredményes kezelés legfontosabb feltétele a terapeutával való együttműködés mellett. Nem szabad megijedni attól, ha a kezdeti javulás után hosszabb ideig stagnál a gyerek állapota, teljesítménye, vagy ha hosszabb idő után sem tűnik eredményesnek a kezelés. Ez természetes jelenség. Lényeges javulás az olvasásban általában másfél, két évi rendszeres és szakszerű foglalkozás után érhető el (Szebényiné 1992), az írás-, helyesírászavarok leküzdése, ill. enyhítése még hosszabb időt vehet igénybe.

Kulcsfontosságú megtalálni a helyes arányokat a terhelés tekintetében: követelményeket kell támasztani, erőfeszítésre készíteni a gyermeket, de nagyon ügyelve arra, hogy — főleg kezdetben — sikerekhez juttassuk őket. Fokozatosan le kell építeni a magatartászavarokat is. A visszahúzó, passzív gyereket motiválni, aktivizálni kell; az agresszív gyerek feszültségeit oldani, frusztrációtűrését növelni kell. A tanítóknak nagy szerepük lehet abban, hogy tanítványaik kinevetés, csúfolás helyett inkább segítsék és támogassák diszlexiás társukat.

Meixner Ildikó diszlexia reedukációs módszere

A diszlexia reedukáció módszerét Meixner Ildikó gyógypedagógus, logopédus dolgozta ki. (Az „Én is tudok olvasni” olvasó- és feladatlapok, valamint a hozzájuk tartozó útmutató a nyolcvanas évek elején jelent meg.) Ennek legfontosabb alapelvei a következők (Meixner 1994):

- Az olvasás újratanítása és javítása mellett a motiváció, a figyelem, az emlékezet, a beszéd, a kitartás és az önértékelés fejlesztését is fel kell vállalni.
- A fejlesztést onnan kell kezdeni, ahol a gyermek tart, s alkalmazkodni kell haladási tempójához.
- Építeni kell a beszédre: fejleszteni kell a szókincset, a kifejezőképességet; tudatosítani kell az artikulációs mozgásokat.
- Csak olyan betűt szabad tanítani, amelynek a hangját már jól ejti a gyermek, de legalábbis nem ejt helyette másik hangot.
- Fejleszteni kell a téri tájékozódást; rögzíteni kell az olvasás helyes irányát.
- Meg kell előzni a homogén gátlás kialakulását, ezért a hasonló hangokat, betűket egymástól távol kell (újra)tanítani.
- Apró lépésekre kell bontani a tananyagot; gyakori ismételtsre van szükség.
- Több idő és bőséges anyag kell a gyakorlásra. Az anyag legyen érdekes, színes; adjon lehetőséget a kéz tevékenykedtetésére.
- Ugyanazt az anyagot többféle variációban gyakoroltassuk: egyszerre keveset sokféleképpen.
- A hibákat azonnal javítani kell.
- Sokat kell dicsérni a gyereket, ugyanakkor tényleges erőfeszítésre kell készíteni.
- Előnyös a kiscsoportos terápiás foglalkozás, mivel a gyermek látja: nem csak neki vannak gondjai az olvasással.
- Jó, ha a kiscsoportok a domináns tünetek és az intelligencia tekintetében homogének.
- Sok szemléltetőeszközre, mozgatható, manipulálható eszközre, gyakori tevékenységváltásra van szükség kezdetben.

- Eleinte több időt kell szentelni a részképességek fejlesztésének, s csak fokozatosan növelni az olvasás gyakorlására szánt időt.

A készségfejlesztés legfontosabb területei

A) A beszéd fejlesztésének fő feladatai

- A beszédszervek mozgásának, működésének tudatosítása a betűk, hangok differenciálása érdekében. A magánhangzóknál először az ajakmozgásokat figyeltetik meg, a mássalhangzóknál a hangszalagok működését (morog-e a gyerek torka vagy sem). Később tudatosítják a nyelv helyét és a képzés módját. Egyszerre egy szempontra koncentrálnak. Betűdifferenciáláskor a hangokat, ill. a hangképzés különbségeit is megfigyeltetik.
- A szókincs fejlesztése képek segítségével. A tanár kirakja a képeket a gyerek elé és megnevezi őket, majd elmondhatja a gyerekekkel is. A szavak egynegyede lehet új, ill. ismeretlen a gyerek számára. Fogalmilag és hangzásilag különböző szavakat kell egy csoportba tenni. Ha a gyerek el-elfelejti a szót, barátságosan meg kell mondani újra. Egy idő után célszerű a szavakat a főfogalom alá rendelni pl. Mutass egy bútort! Később az olvasáson keresztül történik a szókincs bővítése. Szinonimákat lehet gyűjteni, összetett szavakat alkottatni szavakból.
- A mondatalkotás gyakorlása pl. képek megnevezésével (A gyalu szerszám.), a mondatok bővítésével (tanítói kérdések segítségével), azonos szerkezetű mondatok segítségével (pl. A-Á-T: Az asztalos meggyalulja a fát.); összetett mondatok alkotása kiegészítéssel, tagmondatok párosításával.
- Szövegalkotás képsorok alapján az időrend betartásával.
- Versek, mesék tanulása.

B) A téri tájékozódás fejlesztése

- Az irányok megkülönböztetése azok megnevezése nélkül képsorok segítségével. Pl. Színezzék valamilyen színűre az azonos irányba néző kacsákat.
- A bal és a jobb fogalmának bevezetése (bal oldalon van a szívünk, a jobb kezünk a bemutatkozó kéz); megfelelő piktogramok használata

a padon, a táblán, a füzetben; az olvasás és az írás kezdőpontjának és irányának rögzítése (a piros szívtől jobbra).

- Tájékozódás a saját testen (bal, jobb testfél), a jobbra-balra-le-föl irányok gyakorlása karmozdulatokkal (a tanító félig háttal áll a gyerekek előtt, mintát adva nekik).
- Gyakorlás síkban képek, majd nyilak segítségével. A nyilak jobbra fel és le, ill. balra le és fel mutathatnak.
- A térbeli relációkat kifejező névutók gyakorlása (pl. valami mögött, alatt, közé stb.) először térben (saját testen, más gyerekekkel, tárggyal, ill. apró játékokkal), majd síkban.
- A hármas vonalrendszerben való tájékozódás gyakorlása.

C) *A ritmusérzékhez kapcsolódó készségek fejlesztése*

- A hangok időtartamának megkülönböztetése. Ezt úgy célszerű kezdeni, hogy a tanár valamiféle hangszerrel (pl. furulyával) hosszan ad egy hangot, mialatt a gyerekeknek futniuk kell, ha a hang abbamarad, meg kell állniuk. A következő lépés az, hogy hosszú hangnál futniuk kell, rövidnél pedig ugraniuk. Ezután magánhangzókkal gyakorolják ugyanezt. Később a gyerekek a padon húzzák az ujjukat a hosszú hangoknál, s felemelik a rövideknél.
- Versek, dalok ritmusának jelzése.
- A szótagolás gyakorlása képek nevének letapsolásával.
- A hangok időtartamának helyes kiejtése, írásbeli jelölésük.

Meixner Ildikó e három területet tekinti kiemelten fontosnak, ezek fejlesztéséről ír bővebben. Szükség lehet azonban más részkészségek, funkciók fejlesztésére is.

D) *A vizuális percepció fejlesztése*

- Tárgyak lényeges ismertetőjegyeinek megfigyeltetése, a leíráshoz, szerkezeti elemzéshez szükséges szókincs elsajátítása: álló, fekvő rész, ferde, görbe, kerek, gömbölyű forma stb. A részek egymáshoz való viszonyának megfogalmaztatása. Hasonlóságok, különbözőségek megfigyeltetése, verbalizálása.
- Ugyanez síkban, geometriai formák segítségével.
- Piktogramok, jelek megfigyeltetése, elemzésük, válogatásuk hasonló ábrák közül. A hasonlóságok és különbségek megfogalmaztatása.

- Információs jelek felismerésének, kiemelésének gyakorlása (egyre kisebb a különbség).
- Vizuális minta követése a sorrend betartásával.

E) Az auditív percepció fejlesztése

- Zajok, zörejek differenciálása (Honnan jönnek, mitől származhatnak?)
- Hangszerek hangjának megkülönböztetése.
- Hangok differenciálása.
- Zörejek, hangszerek, hangok sorba rendezése, majd ugyanez a ritmus megtartásával.
- Rövid-hosszú, zöngés-zöngétlen hangok differenciálása, sorrendbe állítása.
- Hasonló hangzású szavak megkülönböztetése (szómagyarázattal).

F) Vizuális és auditív inger összekapcsolása

- Sorba rendezési feladatok vizuális minta alapján.
- Ugyanez auditív inger alapján.
- Ugyanazt a szót íratjuk le másolás, majd tollbamondás után.

G) Emlékezet- és figyelemfejlesztő gyakorlatok

- Képek, tárgyak megfigyelése (3-tól egyre több), majd felsorolásuk emlékezetből.
- Képek, tárgyak bemutatása egyenként, majd felsorolásuk emlékezetből a sorrend megtartásával.
- Valamilyen időben lezajló jelenség, ill. esemény elmondása emlékezetből.
- Egy időben hallott hangok megfigyeltetése, felsorolásuk emlékezetből.
- Egymás után hallott hangok megfigyeltetése, felsorolásuk emlékezetből a sorrend reprodukálásával.
- Hangok sorrendjének megfigyeltetése, reprodukálása; eleinte különböző, később a hasonló, ill. tévesztett hangokkal is gyakoroltatjuk ezt.

A olvasás újratanítása

Az olvasás a betűk ismétlésével, újratanításával kezdődik. (Míg az olvasásgyenge gyerekeknél elegendő a tévesztett betűk újratanítása, vagyis a tünetcentrikus tanítás, addig a diszlexiás gyerekek esetében — folyamatkezelésről lévén szó — szükség van a teljes újratanításra.) A módszer szintetikus, hiszen a diszlexiás gyerekek meglehetősen gyengék az analízisben. Az olvasólapok betűtanítási sorrendje a lehető legtávolabb tartja egymástól a hasonló hangzású és/vagy ejtésű hangokat, valamint a hasonló alakú betűket. A betűk tanításakor hármasszociációt kell kiépíteni a hang, a betű és a beszédmozgás között. A gyakorlás elején van egy ráismerő szakasz, amikor a tanító olvassa a betűt, azaz ejti ki a hangját, a gyerek pedig kiválasztja 4-5 betű közül a megfelelőt.

A hasonló betűk tanítására Meixner Ildikó egy sajátos algoritmust dolgozott ki. Először megtanítják az egyik betűt, s utána sokáig gyakoroltatják. Amikor a másik, hasonló betűt tanítják, átmenetileg elhagyják a korábban tanított, hasonló betűt a gyakorlás anyagából, s az új betűre koncentrálnak. Amikor már az is jól megy, egy napra visszahozzák a régi betűt, akkor viszont az újat hagyják el. Végül egymás mellé teszik a kettőt, és nagyon alaposan, sokrétűen differenciálják.

Az összeolvasást zárt (magánhangzóval kezdődő), majd nyitott (mássalhangzóval kezdődő) szótagokon gyakoroltatják be, sokáig nem keverve a két szótagtípust. Változatos módon gyakorolják a szótagok olvasását, egészen az automatizálásig. A gyakorlást időméréssel és hibaszámlálással kötik össze. A hibákat azonnal javítják. A szavak olvasását szótipusokon gyakorolják. Egy-egy foglalkozáson akár 60 szóval is dolgozhatnak, s eközben gyakorolják az újonnan vett és a differenciálendő betűket. Az időmérés, hibaszámlálás és -javítás ezen a szinten is megmarad.

A három és négy betűs szavak olvasása után kezdődik a mondatok olvasása, eleinte rövid kijelentő és kérdő mondatokkal. (Az előbbieket megértését emlékezetből való megismétlésükkel, az utóbbiak megértését a válasz megadásával bizonyítják a gyerekek.) A gyakorlás során eleinte szavakból raknak össze mondatokat, s természetesen el is olvassák őket, majd képeket és mondatokat egyeztetnek. Később fokozatosan (tárggyal, majd különböző határozókkal stb.) bővülő egyszerű mondatokat olvasnak, végül összetett mondatokat. Az értő olvasást is gyakorolják pl. a mondat tartalmának minősítésével (igaz vagy hamis), valamint összetett mondatok alkotásával, amelynek során papírcsíkokra írt tagmondatokat használnak. Kedvelt játék a „tréfás”

mondatok olvasása, ill. javítása (pl. Ági a könyvtárba megy, hogy tejet vegyen.) Az összetett mondatok olvasását gyakoroltatja az a feladattípus is, amikor a kötőszóval megkezdett tagmondatot be kell a gyerekeknek fejezniük. Az olvasott mondatokat gyakran meg kell ismételniük emlékezetből, esetleg le is kell írniuk.

A szövegek olvasását két összetartozó mondattal indítják, majd lassanként növelik a szövegek terjedelmét. Ezen a szinten is a gyerekek alkotják meg első olvasnivalóikat, mondatcsíkok párosításával. Később feladatlapok segítségével oldanak meg hasonló gyakorlatokat. Olvasás után meg kell ismételniük a mondatokat emlékezetből. Egy másik gyakorlatlétípus, hogy eseményképhez kell mondatokat válogatniuk, majd sorba rakniuk őket. Szövegértésüket fejlesztik azok a feladatok is, amelyek megoldása során rajzolniuk vagy színezniük kell. A hosszabb történetek olvasásakor a kezelést végző 3-4 mondatonként visszakérdez az olvasottakra. Arra is külön meg kell tanítani a diszlexiásokat, hogy tudjanak a sorok között olvasni, következtessék ki a ki nem mondott, gyakran csak sejtetett gondolatokat, saját élményeikkel, tapasztalataikkal, fantáziájukkal egészítsék ki a szükségszerűen hiányos szövegeket. A negyedik vagy idősebb diszlexiásoknak gyakran leegyszerűsítik a történeteket, kihagyva a leírásokat, nehéz szavakat, átalakítva a bonyolult mondatokat. Miközben a gyermek ezt az „átdolgozott” szöveget olvassa, a kezelést végző szóban kiegészíti a történetet a kihagyott részletekkel.

Az egyéni gyakorlásra Meixner Ildikó sajátos eszközrendszer alkalmazását javasolja. Egy-egy borítékba kell tenni a feladathoz tartozó képeket, betű-, szótag-, szókárttyákat vagy mondatcsíkokat, s miután a gyerek megoldotta a feladatot, neve kezdőbetűit felírja a borítékra. Így a borítékos feladatok többször is felhasználhatók akár ugyanazon diák, akár mások fejlesztésére. Nézzünk meg néhány feladattípust:

- kép és szótag egyeztetése
- szóalkotás szótagokból (képpel vagy anélkül)
- szóalkotás betűkből (azonos szótípusokkal, betűdifferenciálással)
- szószerkezetek alkotása
- mondatalkotás szavakból
- mondatalkotás mondatrészletek párosításával
- mondatok párosítása
- kép és mondat egyeztetése

— kép és szöveg egyeztetése, a mondatok sorrendbe állításával.

A borítékos feladatokhoz a néma és hangos olvasáson kívül más tevékenységek is kapcsolhatók. Ha gyerek kirakta pl. az egyszerű mondatokat, a tanító elvehet egy-egy mondatból egy-egy szót, a gyerekek pedig emlékezetből kell leírnia a mondatot. A szószerkezetekkel úgy is lehet gyakorolni, hogy pl. jelzős szószerkezet esetén a tanító magánál a tartja a főneveket, felolvassa őket egyenként és megkérdezi, kinél van olyan melléknév, ami illik a főnévhez. A kialakított szószerkezeteket elolvassák, majd leírják a gyerekek, esetleg részben emlékezetből.

Remekül használhatók a borítékos feladatok különböző részkészségek fejlesztésére is. Ha a gyerek kirakta pl. a képeket, majd azok alá a szótagokat, csukott szemmel emlékezetből elmondhatja, milyen sorrendben rakta ki a szavakat. Ez a vizuális percepciót, memóriát és a szerialitást fejleszti. Ha a kezelést végző adja meg, milyen sorrendben rakja ki a gyermek a képeket, az auditív percepcióját, a rövid távú verbális memóriáját és ugyancsak a helyes sorrend reprodukálását fejlesztheti.

Az olvasást játékosan is gyakoroltatják. Számptalan változatban játszható pl. a memory: betű-betű, kép-szótag vagy szó, szó-szó, melléknév-főnév, szó-szómagyarázat. Az Én is tudok olvasni c. feladatlapok a lottó és a szódominó játékhöz is tartalmaznak anyagot. A Fekete Péter kártyajáték megfelelő módosított változata éppúgy felhasználható gyakorlásra, mint az olvasató társasjátékok, a Szerencsekerék vagy a Scrabble.

A diszgráfia kezelése

A diszgráfia terápiáját Meixner Ildikó szerint vonalvezetési gyakorlatokkal célszerű kezdeni. Ehhez negyedikes füzetet használnak, amelyben minden harmadik vonalat megvastagítanak, így eleinte háromszoros méretben gyakorolják a gyerekek a betűelemek és a betűk, betűkapcsolatok írását, még hozzá átirással.

Nagyon fontos, hogy a diszgráfia terápiája során a gyerekekre szabják a feladatokat, azokat gyakrabban kell végeztetni, a nehezebb anyagrészeket gyakorlására pedig hosszú időt kell szánni. Gondosan kell mérlegelni, hogy a pontatlan vizuális észlelés, homályos emlékképek, vagyis bizonytalan betűismeret áll-e a háttérben, vagy inkább a fonológiai analízis zavara. Másrészt minden gyermek esetében a uralkodó hibatípusok kiküszöbölésére kell koncentrálnunk.

Fontos feladat többnyire, hogy korrigáljuk a diszgráfiásokra oly jellemző betűtévesztési hibákat. A fonológiai analízis gyengesége esetén a következő a differenciálást célzó gyakorlás menete:

- egyszerű szótagok, szavak írása
- szótagok kiegészítése szavakká
- szavak másolása
- szavak kiemelése szövegből, másolásuk
- szöveg másolása szótagolva
- szavak kirakása betűkből
- kiemeléssel másolás (meghatározott betűk, szótagok aláhúzása vagy átírása)
- tollbamondás
- önálló írás képről.

A vizuális percepció és memória gyengesége esetén inkább a következő gyakorlatokat érdemes végezteni:

- a betűelemek megformálása drótból, huzalból, a betűk felépítése az elemek összeillesztésével
- a betűformák kivágása papírból, a tévesztett betűk formájának összehasonlítása
- a betűk másolása
- a betűk írásának gyakorlása átírással
- szavak kiemelése szövegből, csoportosító másolásuk
- tárgyképek nevének leírása emlékezetből
- a betűk pótlása hiányos szövegben
- tollbamondás utáni írás

A szóírást sokáig szótípusokban gyakorolják. Itt is az átírás az első lépés, először nagy, majd kisebb méretben, végül önállóan írnak a gyerekek diktálás után. Valójában ezen az írásformán van a hangsúly, hiszen a jól működő másolás is öndiktáláson alapul. A sikeres tollbamondás érdekében gyakorolni kell az akusztikus analízist és a szintézist: azaz eleinte rövidebb, egyszerű szerkezetű szavakat kell hangokra bontani, ill. hangokból szavakat összerakni. Erősíteni kell a verbális memóriát is.

Az egyéni gyakorlás során a következő algoritmust kell a gyerekeknek alkalmazniuk:

1. Elolvassák a szót. (Jó, ha elemzik: hány betűből áll, mi azok sorrendje, milyen helyesírási nehézség — pl. hosszú hangot jelölő betű, nagybetű, ly vagy j — van a szóban.)
2. Letakarják a kártyát.
3. Leírják a szót.
4. Összehasonlítják a kártyával.
5. Javítják a hibát.

A mondatok tollbamondását célszerű azzal előkészíteni, hogy először megszámlálják a gyerekek, hány szó van a mondatban, és annyi vonalat húznak. Majd szótagolják a szavakat, s rövidebb vonalakkal jelölik a szótagokat a szóvonal alatt. Végül a hangokat is ábrázolják, pontokkal. Így tudatosítható, milyen analízisre van szükség az írás sikeres megoldásához.

A betűsorrend hibájának megelőzését segíti a lassú ütemű, szótagoló öndiktálás, valamint a mássalhangzó-kapcsolatokat, ill. -torlódást tartalmazó szavak szótövének megkeresése.

(Hasznos gondolatokat kölcsönözhetünk Vekerdy Zsuzsannától (Vekerdy 1986) a helyesírási problémák kezelésével kapcsolatban. Az időtartam helyes jelölésének gyakorlásakor fontos a rövid és hosszú hangok pregnáns megkülönböztetése tanítói mintaadáskor. (Mozgás vagy hanginger társítása is segítheti a relatív hangidőtartamok megkülönböztetését.) Önellenőrzés során a gyerek ejtse ki a hibás alakot úgy, ahogy leírta. Ha nem képes erre, a tanító mutassa meg neki. Ezután fontos rögzíteni a helyes kiejtést. Az időtartam-jelölés gyakorlásakor (pl. a hosszú és rövid hangokat jelölő betűk különböző színnel való átírásakor) mindig olvassák is el a szavakat, szópárokat, ügyelve az időtartam pontos érzékeltetésére.

A j hang kétféle jelölése során a vizuális rögzítés a fő cél. Először olvassák a gyerekek a szavakat, majd felsorolják emlékezetből. Ezután a tanár olvassa a szókárttyákat, s aki tudja, milyen j, megkapja. Ezt követően a gyerekek csoportosítják a szókárttyákat, majd lemásolják őket. Betűkárttyával is gyakorolnak: a tanár olvassa a szavakat, a gyerekek pedig felmutatják a megfelelő betűkárttyát. Többszöri másolás után következhet a tollbamondás, majd az emlékezetből írás s végül a hibajavítás.

Az ejtésben és írásban eltérő hangkapcsolatok helyes jelölése szóbeli gyakorlással, szótagolással alapozható meg. Ezt követheti az éles szótagolással való olvasás, majd pedig a szavak alaktani elemzése, vagyis a szótó megkeresése.

Az egybe- és különírás gyakorlását azzal célszerű kezdeni, hogy a gyerekek próbáljanak meg szavakból mondatokat összeállítani úgy, hogy egy borítékban megkapják 6 különböző színnel írt mondat szavait. Az ellenkező feladattípus az, hogy állapítsák meg: hány szóból áll a tanító által elmondott mondat. Eleinte rövid mondatokat kell mondani, szünetet tartva a szavak között.

A terápiás foglalkozások felépítése

A terápiás foglalkozásoknak meghatározott felépítése van, ami biztonságérzetet ad a gyerekeknek. A foglalkozás elején kerül sor a különböző részképességek fejlesztésére. Az olvasást betű-, szótag-, ill. szóolvasással kezdik (időre). Ezután néhány szó diktálása következik a szószedetből. Az ismeretlen szavakat értelmezik, egyet-kettőt mondatba is foglalnak a gyerekek. A harmadik részben nyelvtani-helyesírási gyakorlás kerül sorra, pl. szavak hiányzó magán- ill. mássalhangzóit, kezdőbetűit kell a gyerekeknek pótolni, szavakat kell toldalékkal ellátni (tárgyraggal, -val/vel határozóraggal, a középfok jelével stb.), gyakorolják a j hang kétféle jelölését, a múlt idejű vagy az igekötős igék helyesírását, megkezdett mondatokat fejeznek be. Az írás gyakorlását valamilyen szöveg olvasása követi, azt pedig játék.

Egyéb terápiás és fejlesztő programok, anyagok, gyakorlatok

Számos publikáció jelent meg a közelmúltban különböző terápiás programokról. A Fejlesztő Pedagógia legelső számában Gerebenné ismerteti részletesen a Frostig-koncepciót, amely a szenzoros és motoros funkciók szoros összefüggését hangsúlyozza (Gerebenné 1990). Ugyanezen folyóirat 1994. évi 4–5. számában olvashatni a Delacato-módszer alapján kimunkált idegrendszer-fejlesztő mozgásterápiáról, melyet alapozó terápiának neveznek (Marton–Dévényi–Szerdahelyi–Tóth–Keresztesi 1994). Egyéb szenzomotoros integrációs terápiákkal (Ayres, TSMT, HRG) ismerkedhetünk meg Lakatos Katalin tanulmányában (Lakatos 2000). Mindezen módszerek ismertetése azonban messze meghaladná e munka kereteit, alkalmazásuk pedig a pedagógusok kompetenciáját. Ezért áttekintésünkben elsősorban azon kiad-

ványokra és szakirodalmi közleményekre összpontosítunk, melyekre a tanítók is támaszkodhatnak fejlesztő munkájuk során.

Szebényiné Nagy Éva egy új szempontokkal kiegészült, komplex terápiáról számolt be a Fejlesztő Pedagógia c. folyóiratban (Szebényiné 1992.), amely a diszlexia-diszgráfia reedukáción túl diszkalkulia-kezelést, grafomotoros és pszichomotoros fejlesztést, valamint pszichoterápiát is tartalmaz, s amelyet a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola Gyakorló Beszédjavító Intézetében dolgoztak ki és alkalmaztak sikerrel.

A kiindulópont az olvasás-írás motivációjának megerősítése. Már az első órákon igyekeznek sikerélményhez juttatni a gyermekeket. A különböző részterületeken párhuzamosan, összekapcsoltan folyik a fejlesztés.

A nyelvi képességek formálását a szókincs és a kifejezőképesség fejlesztésével kezdik. A helyes szóhasználat kialakítása érdekében — a szómagyarázatok mellett — rendszeresen gyűjtetnek rokon értelmű és ellentétes jelentésű szavakat. A nyelvi analízist és szintézist, kreativitást, kombinációs képességet is fejleszt a feladat, amikor egy szó betűiből újabb szavakat kell a gyerekeknek alkotniuk. Fejlesztteni kell a grammatikai készséget is, azaz a nyelvi szerkezetalkotó képességet. A szintézisgyakorlatok keretében a gyerekek értelmes szavakat alkotnak, majd mondatná fűzik őket különböző szempontok szerint, a válogató gyakorlatok keretében pedig szavakat és képeket egyeztetnek, ill. csoportosítanak kérdések (Mi? Ki? Mit csinál? Hol? Hová? Mit? stb.) segítségével. Később meghatározott logikai rend vagy időrend alapján szöveggé fűzik a mondatokat. Különösen sokat kell gyakoroltatni az okhatározói, időhatározói és a feltételeességet kifejező struktúrákat, mert ezeket nehezen sajátítják el.

Az előbeszéd fejlesztése mindig megelőzi az írásos feladatokat. Az írás reedukációját a grafomotoros fejlesztéssel indítják (rendezni kell pl. a görcsös ceruza fogást, gyakran újra kell tanítani a betűelemeket, betűket), csak ezután lehet a helyesírás fejlesztésére koncentrálni. A finommozgások fejlesztése részben otthoni gyakorlással is megoldható, pl. homokba írással, gyöngyfűzéssel, agyagozással, hajtogatással stb. A foglalkozásokon a precíziós fogás és az ún. mozgásmelódia kialakítására törekszenek. Az utóbbit nagyobb mozgások kivitelezésével, előrajzolt ábrák kifestésével érik el. A nagyobb mozgásoktól haladnak a kisebbek felé. Az írás során fellépő fáradtságot lazító- és erősítőgyakorlatokkal csökkentik. Az írás-előkészítő gyakorlatokat gyakran dallammal, énekkel kísérik. A helyes vonalvezetést először a

betűelemek sokszori átírásával rögzítik. A betűelemek, betűk írásakor verbalizáltatják a mozgást. A tévesztett betűk differenciálásakor vizuális, fonetikus, kinesztétikus, taktilis és akusztikus támpontokra és az irányok megfigyeltetésére egyaránt építenek. A gyakorlatoknak szilárd szerkezete, algoritmusa van, amit a diákok is elsajátítanak egy idő után, s ez is megkönnyíti munkájukat. Az írásmozgás automatizálása során az a cél, hogy a gyermek képes legyen proprioceptív ellenőrzésre, azaz látás nélkül, csupán a mozgásos ellenőrzéssel is tudjon írni. A helyes írásszokások kialakítására (testtartás, ceruzafogás, kéztartás, szemtávolság stb.), ill. az e téren tapasztalható hibák korrigálására is gondot kell fordítani.

Gyarmathy Éva az Új Pedagógiai Szemle 1998/12. számában azt a fejlesztő anyagot — és annak alkalmazását — mutatja be, amelyet részképesség zavarokkal küzdő gyerekek problémáinak kezelésére dolgozott ki. A különböző funkciók fejlesztésére játékokat gyűjtött, gyakorlatsorokat állított össze: ezek közül a pedagógusok aktuális céljaiknak megfelelően válogathatnak; s a megadott minták alapján fejlesztőanyagokat készíthetnek. A program új elemként sorba rendezést és analízist kívánó feladatsort is tartalmaz. A másik sajátosság, hogy a játékokat, gyakorlatokat feladatlapok használatával kötik össze, amelyeket rejtvényként kell megoldatni.

A fejlesztés három fő részből áll, amelyek további három területre bomlanak:

1. Mozgásfejlesztés: — testséma
— egyensúly
— térorientáció
2. Észlelésfejlesztés: — látás
— hallás
— tapintás
3. Sorba rendezés: — sorozatok a térben
— időbeli sorba rendezés
— verbális sorozatok

Néhány példa az utóbbi gyakorlatsorozatból:

Sorozatok a térben: Mi van messzebb? (két-két távolságot kell összehasonlítani).

Mi van feljebb és lejjebb?

Sorba rendezés nagyság szerint (kockák, gombok stb.), majd a kész sorozatokba elemek beillesztése.

Időbeli sorba rendezés: Én elmentem a vásárba ... c. játék

A gazda rétre megy ... c. játék

Adj hozzá egy mozdulatot! c. játék: (a korábbiakat meg kell ismételni)

Verbális sorozatok: Minden szóra rakjanak ki egy pálcikát (eleinte rövid, 2-3 szóból álló mondatokkal)

Találd ki, hány szó?

Robotparancsnok (Szótagolva közölt utasításokat kell a gyerekek végrehajtani. Minél hosszabb szünetet tartunk a szótagok között, annál nehezebb a feladat).

A sorba rendezés, szerialitás fejlesztését számos „rejtvény”, feladatlap is szolgálja:

- sorozatokat kell befejezni, ill. alkotni
- sormintákat, logikai rendeket kialakítani
- képsor elemeit kell sorba rakni (mennyiségi, térbeli és időbeli sorozatokat)
- a történések egymásra következésének értelmezésével kell a képsort rendezni.

A nyelvi analízis gyakoroltatása:

- hány szótagból, hangból áll egy szó
- melyik kép neve kezdődik egy bizonyos hanggal
- hol helyezkedik el a szóban egy bizonyos hang vagy szótag.

Beate Lohmann *Diszlexiások az iskolában* c. könyvében bemutat számos olyan gyakorlatot, feladatípust, amelyet terápiája során a részképességek, valamint az olvasás és a helyesírás fejlesztésére felhasznál. Javasolja, hogy a foglalkozások általános fejlesztéssel kezdődjenek. Pl. azzal, hogy a gyerekek zenére mozgást improvizálnak. Nagyon fontosnak tartja a pszichomotoros fejlesztést, főleg a test középvonalát keresztező gyakorlatok rendszeres végzetését, mivel az segíti az agyféltekék jó együttműködését. A bal félteke integrálódása szempontjából különösen fontosnak tartja a zene és a beszéd, vagy a kép és a szó egyidejű jelenlétét a gyakorlás során. Javasolja az író-

géppel való gyakorlást, mivel az egyes betűk megkeresése és félhangos ki-mondása gyakoroltatja a vizuális, akusztikus és motoros koordinációt. Ugyanerre jó a kollázs is: a gyerekek újságokból betűket, képeket, számokat vágnak ki, majd ezek felragasztásával plakátot vagy bármilyen értelmes szöveget készítenek.

A szövegértés fejlesztésével kapcsolatban kiemeli, hogy az olvasandó szövegeket gondosan kell megválogatni, hogy azok a gyerek számára érdekesek, ugyanakkor élmény- és tapasztalatvilágához közel állóak, szókinc-sükben ismerősek legyenek. Felhívja a figyelmet arra, hogy a diszlexiások gyak-ran mormogva olvasnak, s arra is, hogy ezt hagyni kell, mert segíti őket.

A betűformák rögzítésére taktilis érzékleteket is felhasznál, pl. gyurmá-ból formált vagy keménypapírból kivágott betűket kell a gyerekeknek bekö-tött szemmel letapogatni. A diszgráfia kezelésében nagy jelentőséget tulaj-donít mind a szókép vizuális rögzítésének, mind a szó akusztikus elemzésé-nek. Idősebb diszgráfiasok esetében kiemeli a szabályok begyakorlásának fontosságát, valamint a saját hibák felismerését. A gyakorlást másolással in-dítja, s annak érdekében, hogy a helyes forma vésődjön be a gyerek memóri-ájába, először alaposan megfigyelteti a szót, majd levegőbe, padra írhatja, s csak ezután papírra. Nagy súlyt helyez az alapos önellenőrzésre: irányítottan végezteti, kezdetben betűről betűre, később szótagról szótagra, majd szóról szóra és így tovább. Tollbamondáskor érthetően, jól artikulálva kell diktálni, szükség esetén el kell végezni az akusztikus elemzést: hány hangból áll a szó, mi ezek sorrendje stb. A gyenge szóképemlékezettel bíró gyermek írás-kor a hallására és a gondolkodására van utalva a megértés érdekében. Így vi-szont több időre van szüksége az íráshoz.

Állandó ismétléssel, gyakorlással lassanként kialakítható a gyermek alap-szókinccse. Ennek módszere az, hogy a gyerek által rosszul írt szavakat kiír-ják egy-egy cédulára, ezt követően csoportosítani kell őket — pl. az írás-technikai vagy helyesírási problématípus alapján —, majd felírni a csopor-tokat lapokra, s ezekről íratni, ill. diktálni. Naponta 6 szót célszerű gyako-rolni. Akkor tekinthető megtanultnak a szó, ha legalább hatszor leírta jól a gyerek. A következő lépcsőfok az, amikor a gyermek csukott szemmel, csak képzeletben írja le a szót. Eközben megtanulja „látni” a szót. Végül tagolja, analizálja is a szóról őrzött vizuális emlékképet, amikor a kezelést végző megkérdezi tőle, hány betűből áll a szó, melyik a 3. betű stb. Naponta leg-

alább 3 szóval érdemes gyakoroltatni a belső látással megjelenített és a leírt szó összevetését.

Marosits Istvánné *Tudod-e?* című feladatlap-gyűjteménye jól használható a vizuális és az akusztikus észlelés és emlékezet, a ritmusérzék és a beszéd fejlesztésére, az irányok megkülönböztetésének, valamint a helyes soralkodás és sorváltás gyakoroltatására.

Csabay Katalin *Lexi* c. kötetei is a különböző részképességek fejlesztését segítik. B. Gaál Katalin *Hasonló? Különböző!* c. kiadványai a nyelvi fejlesztésre és az olvasás javítására használhatók.

A grafomotoros fejlesztésről, annak területeiről és feladatairól közöl érdekes és gazdagon szemléltetett tanulmányt Müller Zsuzsanna az *Alapok* című, dr. Kovács Ferenc és dr. Vidovszky Gábor szerkesztette könyvben. Ugyancsak a *grafomotorika* fejlesztését szolgálja Adorján Katalin Szebben akarok írni, valamint Rosta Katalin *Színezd ki ... és rajzolj te is!* c. feladatlap-gyűjteménye, valamint Hamrák Anna – Magyar Eszter – Muraköziné Balogh Judit – dr. Szászi Ferencné *Ákom-bákom* c. munkafüzete.

Dr. Ligeti Csákné a Fejlesztő Pedagógiai 1996/4., Duróné Kecskés Zsuzsa ugyanezen folyóirat 1998/6. számában egymásra épülő fejlesztő foglalkozások terveit, anyagát közlik.

Herceg Dóra a térorientáció, az auditív és vizuális percepció fejlesztésére alkalmas gyakorlatokat, feladatsorokat ismertet a Csengőszó 2000. májusi számában; a 2001. szeptemberi számban pedig arról számol be, hogyan használható a számítógép, valamint a különböző számítógépes programok (a Crayolától a Dyslex szoftverig) a fejlesztő pedagógiai foglalkozásokon a térorientáció, a mozgáskoordináció, a finommozgások, a vizuális meg az auditív percepció és emlékezet, az analízis és szintézis fejlesztésére, valamint az olvasás gyakorlására.

Gósy Mária olyan programot állított össze szülők számára — *A beszéd-észlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és írásban) iskolásoknak* címmel —, amellyel sikerrel fejleszthetik gyermekeik beszédészlelését és beszédmegértését, szóbeli és írásbeli nyelvhasználatát (Gósy 1994a).

Mindez természetesen csak ízelítő mindazokból publikációkból és kiadványokból, amelyek segítségével a pedagógusok — vagy éppen a szülők — célirányosan segíthetik, támogathatják a diszlexiás, diszgráfias gyermekek fejlődését. Folyamatosan jelennek meg újabb könyvek, segédkönyvek, fo-

lyóirat-közlemények e témában, érdemes tájékozódni felőlük, s a hasznosnak ígérkező anyagokat beszerezni.

Diszlexiások, diszgráfiások a tanítási órán

A diszlexiás gyermek teljes értékű tagja az osztályközösségnek. Az persze nem baj, ha a gyermek maga és társai is tisztában vannak azzal, hogy sajátos nehézségei vannak az olvasás és az írás terén, ahogy mások az ének, a rajzolás vagy a mozgás terén nem jeleskednek. Ez azonban soha nem lehet csúfolódás vagy gúny tárgya. Inkább azt kell elérni, hogy a jobban teljesítő gyerekek segítsék társukat; s együtt örüljenek vele minden apró sikernek.

Annak érdekében, hogy egyértelmű helyzetet teremtsünk, célszerű minden érdekelt bevonásával tisztázni a megsegítés, illetve a könnyítések módját és szabályait. Elsősorban azt, hogy mit vállal a gyerek, a tanító és a szülő. Szó lehet arról például, hogy egy ideig csak szóban, esetleg írásban értékelje a tanító a gyermek fejlődését, haladását — elsősorban önmagához képest —, s majd csak a tanév végén osztályozza. (A követelményeket a tanév során hangsúlyozottan, de valamelyest az év végén is a gyerekhez kell igazítani.) Fontos, hogy az egész osztály tudjon a tanító és a gyermek, illetve a család közötti megállapodásról s annak hátteréről; máskülönben joggal bánthatná a társak igazságérzetét, hogy egyikükre más szabályok vonatkoznak, mint a többiekre.

Alapelveként leszögezhetjük, hogy a diszlexiások, diszgráfiások sok területen együtt haladhatnak osztálytársaikkal — pl. új ismeret, tananyag feldolgozásakor — ugyanakkor szükség lehet arra, hogy ilyenkor is differenciáltan vonjuk be őket a munkába. Erre már az óra tervezésekor gondolnunk kell. Új szöveg olvasása, feldolgozása esetén pl. megkönnyíthetjük a gyermek dolgát azzal, ha fénymásoló segítségével felnagyítjuk számára a szöveget. A nagyobb, vastagabb betűket ugyanis sokkal jobban el tudják olvasni. (Természetesen a szülőket is megkérhetjük, hogy ha módjukban áll, tegyék meg ezt az olvasókönyvi szövegekkel.) Nemhogy engedjük meg, de javasoljuk is a diszlexiás gyermekeknek, hogy ujjukkal kövessék, amit olvasnak, vagy használjanak olvasóablakot. Ez olyan átlátszó, halvány színű fólia, aminek a közepén van egy kivágott „ablak”, melyben éppen egy-két szó fér el. Ha az „ablakkeretet” fekete színnel kiemeljük, az ablakban megjelenő betűk nagyobbak látszanak.

Megkönnyíthetjük a gyerekek számára a szöveggel, ill. a tananyaggal való találkozást, ha az új olvasmány vagy tananyag kulcsszavait, nehéz szavait előre kigyűjtjük, értelmezzük, s olvasásukat is gyakoroljuk. Mivel a diszlexiások — amellet, hogy szűkös a szókincsük — nehezen tanulnak új szavakat, változatos gyakorlatokkal kell biztosítanunk a tartalom reprodukálásához szükséges szóanyag elsajátítását. Például úgy, hogy párosítsák a külön papírcsikokra írt szavakat a szómagyarázatukkal, gyűjtsék össze az adott szó szinonimáit a *Szinonima szótár*ból vagy a *Szókincstár*ból. A környezetismeret- és matematikaórán — vagy bármely egyéb órán — tanult szakszavakat írják be egy szótárfüzetbe, természetesen a szómagyarázattal együtt. (Ez akár rendszeres házi feladat is lehet.) Később a gyakorlás során másoltathatunk e füzetből, ill. a tanító vagy osztálytárs diktálhat belőle néhány szót, s végül emlékezetből is leírhatják a gyerekek a legfontosabb gyakorolt szavakat.

A diszlexiás gyerekek esetében különösen fontos, hogy az új szöveg vagy tananyag megismerését előzze meg a témával kapcsolatos meglévő ismeretek felidézése, felelevenítése. Ha ez nem történik meg, a megértés sokkal nehezebb számukra.

Diszlexiás gyerek sose olvasson hangosan az osztályban ismeretlen vagy kevéssé ismert szöveget, csakis olyat, amit már gyakorolt. Ha nem szívesen vállalkozik az olvasásra, gátlásos, lehet bábozással összekötni az olvasást, vagy szerepelhet rádióbemondóként. A lényeg, hogy ilyenkor nem látszik. Az is jó, ha szótagolva olvas a gyerek. Ezt játéknak is nevezhetjük, mégpedig robotos játéknak.

A gyakorlás során célszerű személyre szabni a feladatokat. Ha pl. a gyerek a terápiában a t-f differenciálásánál tart, érdemes ilyen betűket tartalmazó szavakat kerestetni a gyerekekkel az olvasmányból, s azokra összpontosítani a gyakorlást. Annak sincs akadálya, hogy míg az osztály néma olvasással, rajzolással vagy írással old meg egy feladatot, a diszlexiás gyermek a hangos szótagoló olvasást gyakorolja Gósy Mária *Varázsló* c. könyvéből, vagy a *Szó-ta-gol-va* c. segédkönyvből. Ha ugyanazt a feladatot kapja a gyerek, mint a többiek, akkor másképp kell differenciálnunk. Mivel a diszlexiás gyerekeknek nehéz az olvasás, s gyakran a legkisebb zaj is nagyon zavarja a koncentrálásban, nem várhatjuk tőle, hogy adott idő alatt ugyannyi munkát végezzen el, mint a többiek. Vagy több időt adunk hát a feladatra, vagy kevesebb megoldást is elfogadunk tőle.

Az írás külalakja terén is elnézőnek kell lennünk a diszgráfias tanulóval. Elsősorban azt kell elérni, hogy elfogadható, tehát nem túl megerőltető, fáradtságos technikával, olvashatóan írjon, durva írástechnikai és helyesírási hibák nélkül. Mind másolásnál, mind tollbamondáskor elégedjünk meg kevesebb írásmunkával. Tollbamondáskor esetleg kapja meg a gyerek a hiányos szöveget, s csak a hiányzó szavakat írja le, esetleg gyakorolja előzőleg másolással a szöveg leírását. Ösztönözzük viszont, hogy használja azokat az algoritmusokat, amelyeket a terápián megismert, s amelyek erősítik a szóképelemelkezést, ill. fejlesztik a fonológiai analízist.

A helyesírás gyakorlásakor is körültekintően kell eljárunk. Az időtartam-jelölés esetében eleinte csak a felismerés legyen a gyerek feladata. Pl. ha a szóban vagy a végén hosszú magánhangzó van, húzza végig mutatóujját a padon, ha rövid a magánhangzó, koppintson a mutatóujjával. Hosszú ideig csak a szabályos alakokon gyakoroltassuk az auditív felismerést, majd pedig csak a kivételekkel. Eleinte tehát arra kell súlyt helyezni, hogy a gyerek meghallja a különbséget a hosszú és a rövid hangok között. Később elkezdődhet az írásos gyakorlás, itt azonban hosszabb ideig kell időznünk egy-egy szakaszban. Miközben tehát egy-egy szabály alkalmazását a többiek már a mondat vagy éppen a szöveg szintjén gyakorolják tollbamondással, a diszgráfias gyerek szavak, szóalakok kiemeléssel másolását vagy a hiányzó betűk pótlását végezheti.

Az önellenőrzést azzal tudjuk ösztönözni, ha az önellenőrzés során felfedezett hibát nem számítjuk be értékeléskor. Egy másik lehetőség: jelöljük a hibát ceruzával a margón, s ha a gyerek megtalálja és ki tudja javítani, kiradírozzuk a ceruzás bejegyzést, s nem számítjuk be a hibát. Az biztos, hogy semmi értelme teleírni pirossal a gyerek füzetét. Páros gyakorlással is fejleszthető az önellenőrzés. A társ diktál, az író gyerek pedig „Stop!” jelzéssel megállítja, ha észreveszi, hogy valamit rosszul írt, s kijavítja. A hibákat megelőzendő, használhasson a gyerek helyesírási szótárt vagy szójegyzéket. (Természetesen arról is meg kell győződünk, ill. gondoskodnunk kell, hogy a diktálás megfelelően a kiejtési és kommunikációs normáknak.)

Ami a nyelvtan tanítását illeti, a szófajok lényegi megkülönböztető jegyét — egyáltalán minden absztrakt, elvont tartalmi jegyet, ismeretet — célszerű valamilyen módon szemléltetni (cselekvéssel, képpel, példával), s a későbbiekben is vissza-vissza térni erre. Az igék esetében a különböző cselekvéseket, történéseket eljátszatni, mimetizálni, a tulajdonságokra, megneve-

zésre sok-sok konkrét példát felsoroltatni. Ugyanazt változatos módon kell gyakorolni, gyakran élve a szemléltetés módszerével.

Új feladattípusok bevezetésekor célszerű bemutatni a feladat megoldásának algoritmusát, majd a továbbiakban irányított gyakorlást végeztetni. A diszlexiásoknak erre különösen nagy szükségük van. Ha szavakkal dolgozunk, a tananyag szempontjából releváns szókészletből válasszuk ki őket.

A szintézist kívánó gyakorlatok sem könnyűek a diszlexiás gyermekek számára. Ilyenek pl. azok, amelyek megoldása során betűkből, szótagokból — esetleg morfémaiból — szavakat kell alkotni, szavakból mondatokat, mondatokból szöveget; ill. hiányos mondatokat vagy szavakat kell kiegészíteni. Az ilyen feladatok megoldásánál segíthetünk színekkel úgy, hogy az azonos pozíciójú — első, második, harmadik — egységet azonos színnel jelöljük, hiányos mondatok, szöveg esetében megadhatjuk a szavakat is, amelyekkel ki kell egészíteni a nyelvi anyagot.

A tagolási feladatok szinte megoldhatatlanul nehezek a diszlexiás gyerekek számára. Egy szóközők nélkül leírt mondatot csak akkor tudnak szavakra bontani, ha egy takarólapot fokozatosan húzunk az első értelmes szó határáig, majd felolvastatjuk a gyerekekkel, amit lát, s bejelöltetjük a szóhatárt. Sokáig kell így gyakorolni, mire a gyerek önállóan meg tud oldani egy ilyen típusú feladatot.

A fogalmazások írásakor is szükség lehet differenciálásra. Sok diszlexiásra jellemző, hogy fogalmazásai nagyon kezdetlegesek, nehézkesek, szűkszavúak, mégis tele vannak ismétléssel. Ez valószínűleg abból adódik, hogy bár a gyermek beszédshókincse nagyobb, csak azokat a szavakat meri használni, amelyeknek a leírásában biztos. Hogyan segíthetünk ezen a helyzeten? Például úgy, hogy adunk valamilyen megfigyelési feladatot a gyerekeknek a saját környezetével, életével kapcsolatban; majd megkérjük, hogy mesélje el, amit tapasztalt. Közben segíthetjük őt a pontos, találó kifejezések megkeresésében, a nyelvi szerkezetek megalkotásában. Az első írások így se legyenek hosszúak, együtt hozzuk létre őket a gyerekekkel úgy, hogy a gyerek diktálja, a tanító pedig leírja. A jól sikerült írásokat a társaknak is be lehet mutatni.

A közös témáról való fogalmazásokat általában alaposabban előkészítjük, lehet azonban, hogy a diszlexiás gyerekeknek ez nem elég. Miközben a többiek már írnak, segíthetjük a gyereket a téma szempontjából releváns kulcsszavak kiválasztásában, sorrendjük tisztázásában. Jó, ha gondoskodunk arról, hogy

igényes, választékos szókészlet álljon a gyermek rendelkezésére egy-egy szöveg megalkotásakor. Ehhez természetesen szükség van szómagyarázatokra, ill. a szavak mondatba foglalására. Az események vagy a bemutatás sorrendjét előkészíthetjük képek, szavak, mondatcsíkok stb. sorba rakásával. Az alapos előkészítést követően a fogalmazás megírása lehet házi feladat.

Egyéni téma esetében a közös előkészítés minimális és rövid, így még több időt szentelhetünk a diszlexiás gyermekek közvetlenül irányított fejlesztésére.

A diszlexiás gyerekeknek fokozott nehézséget jelentenek a tömörítési és bővítési feladatok. Ezekben tehát sokáig irányításra, támogatásra szorulnak.

A legfontosabb az, hogy a gyermek mindenkor érezze és tudja: tekintettel vagyunk a nehézségeire, igyekszünk őt mindenben segíteni és támogatni, de természetesen elvárjuk, hogy ő is maximális igyekezettel dolgozzon.

Diszlexiás gyerekek otthon

A szülők elsősorban azzal tudják segíteni a gyermeket, ha nyugalmat és bizalmat sugároznak felé. Ha hagyják a gyereket mozogni, játszani, sőt együtt játszani vele olyan játékokat, amelyek fejlesztik a különböző részképességeket. Páli Judit az Alapok c. kötetben megjelent tanulmányában a következő tevékenységeket, játékokat ajánlja:

- természetes mozgások: járás, futás, egyensúlyozás, csúszás, kúszás, mászás, pörgés, lógás, forgás, ugrálás
- finommozgások: papírfűzés, hajtogatás, fonás, szövés, faragás, marokkó
- puzzle, mozaik, tangram, árnyjáték
- keresztütéses játékok: tenisz, pingpong, tollas, tánc
- kártya, társasjátékok, memory, malom stb.
- papagájjáték
- sorba rakás
- építőjátékok minta után (LEGO)
- pantomim
- körülírás (tárgykitaláló)
- bábozás, szerepjáték, Activity
- Dolgozzatok, legények! stb.

Az otthoni gyakorlás jól kiegészítheti a szakember által végzett terápiát és az iskolai fejlesztést. Ehhez az szükséges, hogy a szülő kész legyen az együttműködésre, akarjon és tudjon részt vállalni a közös munkából. Mind ezt úgy, hogy az otthoni gyakorlás ne menjen a szülő-gyerek kapcsolat rovására. Semmiképpen nem szabad pedagógus szerepbe lépniük, hiszen így a gyermek „elárvul”.

Az otthoni gyakorlás legyen rövid, rendszeres és élvezetes. Kerülni kell minden negatív megjegyzést, reakciót. Legyen sok érdekes, vonzó olvasnivaló a gyerek környezetében. Olvasson a szülő felváltva a gyerekkel, vagy olvasson vele együtt. Beszélgessenek az olvasottakról. Esetleg másolja le a gyerek azt a néhány szót, amivel a legutóbbi kezelésen foglalkoztak.

Az a fontos, hogy a gyerek érezze: a szülei megértik és elfogadják, hogy neki gondjai vannak az olvasás és az írás tanulásában; ugyanakkor türelemmel és szeretettel támogatják, segítik őt.

A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK – *ÉNEK-ZENE*

DÖBRÖSSY JÁNOS

*(főként normál iskolák 1–4. osztályos énekközpontjainak
és tanítóképzős hallgatóinak)*

„... kiben nem él a zene,
S kin nem fog édes hangok egyezése;
Az árulás-, felfurfang-, rablásra termett,
A lelke komoran jár, mint az éj,
És amit érez, sötét, mint pokol:
Ilyenbe sohse bízz!”
(Shakespeare: *Velencei kalmár* V. 1.)

Bevezetés

Az iskola fő feladata, hogy neveljen, mégpedig teljes embert neveljen. A sokat (talán nem eleget) idézett görög nevelésben a zene központi helyet foglalt el. A testi nevelés területével mintha kicsit többet foglalkoznánk manapság, de a lélek nevelése, a zene „nemzetközi” nyelvének alaposabb megismerése valamiért sokak számára nem tűnik elég fontosnak. Pedig az óvodai, az 1–4. osztályos megfelelő zenei indítás, (indíttatás) segítséget nyújthat az egyre többet hallható multikulturális vagy kisebbségi neveléshez is a saját eszközei segítségével. A zeneiskolák, a művészeti iskolák, illetve az emelt szintű (NAT előtt: zenei tagozatos) általános iskolák 2001-es szolnoki művészeti nevelési konferenciájukon¹ a 90-es évek végéhez képest előrelépést állapítottak meg az ebben a képzési formákban résztvevő gyerekek létszáma terén. Ez a (talán) erősödő zenetanulási kedv, vagy legalább a szülők belátá-

¹ A művészeti nevelésről — Szolnokon. In: Parlando, XLIV. évf. 2002. 1. sz.

sa, hogy a művészeti nevelés említett formái nem elhanyagolhatók gyermekeik teljesebb fejlődése érdekében, a siker csíráit jelentik.

Ugyanakkor a szakmai közvélemény könnyen átsiklik a közoktatás általános ének-zenei nevelésének problémáin. Akik mégis elgondolkodnak ezen, legtöbbször kénytelenek lelkiismeretüket nyugtatgatni a körülmények nehezedésére, általános értékválságra hivatkozva. Kodály tanár úr évtizedeken át folytatott harcot a körülmények javítása érdekében, de ezek a harcok nemcsak az óraszámokat jelentették, hanem az énekoktatás és a teljesember-nevelés céljainak újra és újra történő megfogalmazását is. Írásaiban több helyen hangsúlyozottan olvashatjuk, mire is való a zenei nevelés, milyen eredményeket érhetünk el a rendszeres énekléssel, énekkari munkával, s ezeknek mennyi, a nevelésben, személyiségfejlődésben tükröződő, rendkívül pozitív hatása van.

Vállalkozásom naiv háttere: hátha sikerül ezzel az írással s a felhasznált ajánlott újabb szakirodalom gondolataival a figyelmet felkelteni a művészekkel való nevelés *kikerülhetetlenségére*. Hátha sikerül a tanítók figyelmét még inkább a *gyerekekre*, a *gyerekek érdekeire* irányítani. S ha ily módon, még az egyre romló körülmények közepette is valami eredményt fel lehetne mutatni, bizonyára realisabb lenne az órákért való küzdelem, s az ismeretnyújtás-központú alsó tagozatos szemlélet átformálása.

Kik a „hátrányos helyzetűek”?

Egyre gyakrabban hallható ez a kifejezés. Míg korábban ezt a kifejezést anyagi lehetőségeik miatt szellemileg is nyomorban élőkre használtuk, legtöbb esetben a cigány kisebbséget értve ez alatt, addig mára kiderült, hogy egész másképp kell erről gondolkodni. Talán nem is erős túlzással szinte minden harmadik iskolás valamilyen szempontból hátrányos helyzetűnek számít, függetlenül az anyagi lehetőségektől, vagy épp azért. A gyerekeikre nem *jól* odafigyelő szülők legtöbb esetben az igazi értékektől tartják távol őket, vagy legalábbis keveset tesznek annak érdekében, hogy ezekben minél többször részesedjenek. A nehéz körülményekből hirtelen jó anyagi helyzetbe jutottak kínosan „vigyáznak” arra, hogy gyerekeiknek „mindent” (tényleg mindent?) megadjanak, de sokszor ellentétes célt érnek el, s a „minden”-ből itt is az igazi értékek maradnak ki. Ezt a kört bővítik a csonka családokban felnővők, valamint az ún. alsó középosztálybeliek is, akik a mindennapi lé-

DÖBRÖSSY JÁNOS:
A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — *ÉNEK-ZENE*

tért hatalmas küzdelmet folytatnak, vagy legalábbis erre hivatkozva munkájukba temetkeznek, s „nem jut idő” a családra, pedig „értük tesznek mindent”. Lehetne folytatni a példákat, de mindig az értékeknél, az „értékes” helytelen értelmezésénél kötünk ki. Ha nagyon kritikusak akarunk lenni, vigyáznunk kell arra, nehogy hátrányos helyzetűekké váljanak azok a tanítványok, akiket (az életkori sajátosságok figyelmen kívül hagyásával) a túlzott, s igazi céljaitól mentes ismeretszerzésre készítetünk, s nem *neveljük* őket, *rávezetve* a körülöttünk lévő világ értékeire, szépségeire.

Ezekhez az értékekhez, szépségekhez a legteljesebb módon a művészetek vezetnek el bennünket. „Minden művészet: világmodell. Az 'egészről' készült híradás. Szemben a tudományok bizonyított részizagságaival, a művészet a bizonyíthatatlan egész kifejezése. De attól, hogy bizonyíthatatlan, nem kevésbé reális. ... Csodája mégis éppen az, hogy nagy és érvényes alkotásaiban mégse hat önkényesnek, hanem olyan egyetemes igazságot közvetít, mely attól, hogy bizonyíthatatlan, semmivel se kevésbé reális. Ellenkezőleg. Meggyőzőbb minden bizonyított reálisnál: a teljesség lélegzétvétele.”²

Véleményem szerint nem a hátrányos helyzetűek számára kell külön zenei feladatokat találni, hanem az énekórákat, s vele együtt az osztály, a gyerekek zenei képességeit – órai, órán kívüli tevékenységekkel – kell folyamatosan magas szintre hozni, ezzel segítve elérni más területek és a személyiség hatékonyabb fejlesztését. Aki eddig is ezt tette, és jól, annak látnia kell ezek eredményét.

Megfontolandó megállapítások az agy kutatás eredményei alapján

(az agyféltekék aszimmetriái; kapcsolódó területek: neuropszichológia, neurológia):

Az emberek 95%-ánál a bal féltekében van — többek között — a beszédközpont, mind az írott, mind a beszélt nyelv, függetlenül attól, bal- vagy jobbkezes-e az illető. Ma már bizonyított, hogy a jobb félteke képessége a muzikalitás (ének-, melódiaképzés). Az énekkel együtt tanult szöveget valamilyen formában a jobb félteke is memorizálja, de beszédként alkalmazni már nem képes. Sérült bal félteke esetén (beszédkiesés) is képes szöveget visszaadni, de csak a dallamával együtt (zeneterápia). „Pedagógiai

² Pilinszky János: Szög és olaj. 280. o.

szempontból figyelemre méltó megfigyelés, hogy énekkel kapcsolt szövegek tanulása, főleg idegen nyelveknél, könnyebb, mint melódia nélkül, s hogy az így megtanult szövegek, persze, csak az énekkel asszociálva, évtizedek múlva is sokkal könnyebben 'hívhatók elő', mint a kizárólag a bal félteke által tanult, melódia nélküli versek vagy prózai szövegek."³ A muzikalitás – a beszédhez hasonlóan *csak emberi tulajdonság*. A muzikalitásnak nincs olyan konkrét haszna, mint a beszédnek, mégis a melódiák felidézése *örömmel* tölti el az embert. A passzív és aktív muzsikálás „emberi kifejezési, kommunikatív és egyben *örömszerző készség* is.”⁴

Fontos: „... alapján mindkét tulajdonságunk (beszéd, muzikalitás) örökletes jellegzetessége a bal vagy jobb féltekének, de a genetikai képesség kibontakoztatásához az kell, hogy a tulajdonságok kifejlődésének érzékeny periódusában, azaz a korai gyermekkortól 10 éves korig (beszéd) vagy még azon is túl (ének-zene, melódia) megfelelő hatások érhék a fejlődő agyat.”⁵

A térlátás, térérzékelés, arcfelismerés, színárnyalatok megkülönböztetése szintén jobb féltekés terület. Mint ahogy a beszéd egyedi, a látás is az, s függ a fiataalkori látás-tanulástól!

Az állati ösztönök, érzelmek agyunk csaknem felét kiteszik (fajfenntartás, védelem). Az emberi érzelmek központ fontos az egyed érzelmi életének kialakulásában (gyönyörérzet, „jutalomközpont”, *motiváció, dicséret!*). Részben ehhez tartozik a *humorérzék*, s a *kreativitás* is, s ezek fejlettségi szintje összefüggésben van a többi jobb féltekés tulajdonsággal.

Mivel ezeket is *el kell sajátítani*, felbecsülhetetlen szerepe van az érzelmi életben az *anyai* hatásoknak, a humorérzékben, értékítélő képességben, erkölcsi érzékben, beleérző képességben a fiatal kori társadalmi hatásoknak (>hagyomány, kultúráközvetítés, identitás, erkölcs, tolerancia, stb.).

A tudomány mai állása szerint nem tudható, milyen mértékben örökölt és szerzett az emberi intelligencia. Az azonban biztos, hogy az öröklött tulajdonságok *nem működnek gyakorlás, tanulás nélkül*, épp ezért a környezet és az iskola hatásai döntő fontosságúak.

³ In: Hámosi József: Az emberi agy aszimmetriái, 2001. 40. o.

⁴ In: Hámosi, 42. o.

⁵ In: Hámosi, 43. o.

DÖBRÖSSY JÁNOS:
A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — ÉNEK-ZENE

„Mit kell tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket és zenét, hogy ne gyötrelmem, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életre beoltsa a nemesebb zene szomját. Nem a fogalmi, racionális oldaláról kell megközelíteni ..., a közvetlen megérzése útját kell egyengetni. Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év közt egyszer sem járja át a gyermeket a nagy zene éltető árama: akkor később már alig fog rajta.”⁶

A jelenlegi helyzetről

Külföldi tanulmányutak során, vagy nemzetközi konferenciákon, mikor az általános közoktatásban folytatott zenei nevelésről van szó, kiderül, hogy – az itthoni általános helyzethez hasonlóan – a tanítók jól-rosszul végzik a dolgukat (jelképes óraszámban), de legtöbbször a célokat, feladatokat, eszközöket nem gondolják végig alaposan, illetve rosszul választják meg. Ezeket a zsákutkákat teszik jól láthatóvá Kodály írásai, illetve az ezekben felvetett problémákra, valamint a túlnövésekre, az utódok félreértéseire rávilágító tanulmányok (Dobszay László). Kodály fantasztikus, egyetemes érvényű meglátásait a tudományok mai eredményei (agy-, idegrendszeri, pszichiátriai, zenepedagógiai és zeneterápiái kutatások magyar és nemzetközi vonatkozásban) igazolják, talán még jobban kiemelve ezek fontosságát.

„Húsz esztendő megszakítás után befejezve a Visszatekintés 'III. felvonásának' összeállítását: csodálattal és tisztelettel hajtok fejet e nagyszabású prózai életmű megálmodója, Kodály Zoltán előtt. Egy olyan korban, melyben mind jobban kísért a veszély, hogy felbomlik ember és kultúra sok ezer esztendő egysége: szavakká formált gondolatainak gyűjteménye megdöbbentő dokumentum Első diagnózisa egy világméretű járványnak, melynek – ha egyáltalán létezik ellenszere – egyszersmind első, mindmáig leghatásosabb terápiája is. Bizonyos, hogy ha az emberiség és kultúrája túléli súlyos válságát: tudva vagy öntudatlanul visszatér Kodály ígéreihez. Akkor mutatkozik majd meg, hogy e *visszatekintés* valójában *előrettekintés*.”⁷

A NAT-ban és a Kerettantervben meghatározott, egyre csökkenő óraszámokkal (tudomásom szerint csak az iskolák töredéke használja a szabad keretet az énekórák számának megtartásához) ezek megvalósítása tovább nehezedik. Emlékeztetőül: NAT: Művészetek, 1–6. évf.: 12–16% (ének-

⁶ Kodály: Gyermekkarok. 1929. In: Visszatekintés I. 39. o.

⁷ Bónis Ferenc: Szerkesztői visszatekintés. In: Kodály Zoltán: Visszatekintés III. 682. o.

zene; tánc, dráma; vizuális kultúra, mozgóképkultúra és médiaismeret), 7–8. évf.: 9–12%. Ezeken az arányokon hat terület osztozik. A kerettantervben egy árnyalattal jobb csak a helyzet. Összehasonlításképpen: az alternatív iskolákban 35–40% a művészetek aránya.

Tovább növeli a gondokat, hogy kevés a tanító- és óvóképzésben énekenzenére fordítható órák száma (az ének-zenei műveltségterületes képzés kivételével, de ebben csak kis számú és bizonyos előképzettséggel rendelkező hallgató részesül). Ha az 1976-os mélyponthoz képest (összesen 45 óra!) javult is a helyzet, még mindig kevés tanóra áll rendelkezésre (az 1964-es töredéke), tetéztve a problémát azzal, hogy az 1990 óta (újra) létező alkalmassági vizsga is csak a legreménytelenebbeket szűrheti ki, mivel az intézményeknek szükségük van a hallgatókra.

Így a problémák tovább gyűrűznek. Ennek egyik eredménye, hogy a 60-as, 70-es, 80-as években végzett, minimális zenei képzésben részesült és alkalmassági nélkül bekerült hallgatók (hát még, ha estin vagy levelezőn végeztek) tanítanak zömmel a mai iskolákban, közülük a leglelkesebbek, illetve a szakkollégiumot, majd — 1999 óta — műveltségterületet végzettek próbálnak zenei téren helytállni, több-kevesebb sikerrel. Néhány intézményben a felsős szaktanár „letanít” (ha az óraszámai megengedik), vagy a képzetebbek átvállalják kollégáiktól az énekórákat. De ez sem minden szempontból helyes megoldás, gondoljunk az alsó tagozat egységes nevelői szerepére, a tárgyak integrációs lehetőségeire stb.

Ezek ellenére — reméljük, nem túl későn — tapasztalhatók pozitív törekvések. Nemcsak a pávakörökre, furulyaszakkörökre, alsós „kisénekkarokra” gondolok, vagy a NAT-tal bevezetett tánc és dráma órákra (bár ennek is voltak előzményei). Ez a két utóbbi természetesen nagyon fontos, hasznos, de a megfelelő tanárképzés kezdetlegességének problémáit is felveti. Elsősorban az alternatív iskolák törekvéseit említem, ahol elfogadják a *fejlesztélektan egyik alaptételét*, miszerint az elvont gondolkodás (ami a matematikai és nyelvi képzés alapja) legjobban a művészetekkel fejleszthető. (Gondoljunk Kodály ezt taglaló írásaira, melyek több ezer év szakirodalmára hivatkoznak; ld. az esztétikai tárgyú ajánlott irodalmat.) Nem elhanyagolható a kérdés, persze, milyen és mennyire értékes zenei anyaggal végzik a fejlesztő munkát ezekben az intézményekben.

DÖBRÖSSY JÁNOS:
A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — *ÉNEK-ZENE*

Ugyanakkor nem feledkezhetünk el a fő kiindulópontról: a *művészi értékről* és eszközeiről. Dobszay László tanulmánykötetében (Kodály után. Tűnődések a zenepedagógiáról), Kodály írásait alaposan végiggondolva, kifejti többek közt a következőket:

- mit is kell művészeti érték fogalma alatt érteni;
- miért a népdalok, ott is főleg a régiak (s ezek részei: a gyerekdalok) a legértékesebbek;
- ne engedjünk a csábításnak, az önmagukban üres eszközök ne váljanak fő céljainkká;
- a zene és a többi művészet nem azért van, hogy szórakoztasson, hanem, hogy az embert, a lelkét nevelje.

Néhány idézettel megerősítve: „A zene a hatalmas eszközök egyike, amellyel a pedagógusok a lélek formálására rendelkeznek.”⁸ „Van az emberi érzés- és gondolatvilágnak egy rétege, amit csak a zene tud kifejezni és semmi más.”⁹ Énektanárokként hajlamosak vagyunk a felületen megragadni. Az agykutató írja, hogy nem érti, miért nem becsüljük azt, ami a mienk. Külföldön több helyen jól működik a kodályi koncepció (ld.: Kodály Z. nevelési eszméi a harmadik évezred küszöbén konferenciakötet). Mi könnyen félreértelmezzük (tisztelet a kivételnek). Bizonyos elemeket használunk belőle, a lényeg sokszor háttérbe szorul. Hibáztatjuk a zenei írás-olvasást, pedig nélküle (ha megfelelően használjuk) nem tudjuk elérni azt a célunkat, hogy a zenét belülről ismerő, értő, igénylő embereket neveljünk, akik hangversenylátogatókká, operabarátokká, a népzene (magyar és egyéb, pl.: cigány) is helyesen értékelő és használó emberekké válhatnak. Nem napi használatra tanulják a kottaolvasást (mint ahogy a nyelvtant sem azért tanuljuk, hogy folyamatosan elemezzünk), hanem hogy jobban megérthessük, milyen üzenetet hordoznak a zenei „szavak, kifejezések”, stílusok. Így töltheti be a zene egyébként a magasabb értelemben vett szórakoztatás szerepét is.

Még a szakemberekkel is könnyen előfordul, hogy a „módszert” hibáztatják. Persze, nehéz személyesen meggyőződni arról, mi lehet az igazi ok a sokszor rossz végeredményben, hogy a gyerekek nem szeretik az órákat, nem értik a feladatokat, vagy épp ellenkezőleg, az órai tevékenység kimerül

⁸ Kodály: Visszatekintés I. 309. o.

⁹ Kodály: Visszatekintés II. 274. o.

öncélú „virtuózkodásban”. Nem a tanári tévedéseket, mulasztásokat, az esetleg csak hiányos felkészültséget hibáztatják, hanem már Kodály nevét is kezdik cinikus mosollyal kiejteni. Ezért nélkülözhetetlen, hogy mind többször olvassuk el, gondoljuk át Kodály szavait, példáját, s ennek fényében küzdjünk azért, hogy mind a szakzenész-, mind a tanár-, tanítóképzés teljesebb értékű lehessen, a kívánatos feltételekkel együtt.

A „Kodály-koncepció” néhány alap gondolata:

- A nemzeti hagyományok elsősége, s ezen (!), a saját kultúra megismerésén keresztül a világkultúra, más népek kultúrája felé előrelépni;
- *Aktivitás:* a „csinálás”, mely minden szónál többet ér gyermekkorban. Ez utalás a zenehallgatásra is, annak szerepe nem nőhet az éneklés és más aktív zenélés, játék és tánc fölé. (Ezt azóta pszichológiai kísérletek is bizonyítják.)
- A műveltség („kiműveltség”¹⁰) kötelezettsége, mely a társadalom egyre magasabb fejlettségéből következő írásbeliséget, a zenei írás-olvasás igényét jelenti a zenepedagógia szempontjából. Ez az alsó tagozatos munkában nem feltétlen folyamatos kottaolvasást, írást takar, hanem a zenében való egyre mélyebb eligazodást segíti, a zene „nyelvtanának” megértését és ezzel egyidejűleg sajátos hatásának, akár a katarzisznak az átélését, megérzését jelenti, melyet *csak* a művészet segítségével tudunk előidézni.
- A csecsemőnek, kisgyermeknek járó „vitamindús”, mindig jól megválogatott zenei „étel”. Nem akármilyen, hanem a legjobb, a legművészebb, amit az évszázadok csiszoltak, életkori sajátosságainak minden szempontból a legjobban megfelel, akár a beszédtanulás különböző stádiumaiban is. Az, ami a gyermek- és népdalokban hagyományként, magyar kulturális örökségként fennmaradt. Ezen kívül a műzenéből is a nekik való, a fokozatosság betartásával.

¹⁰ „... a jó zenész kellékeit négy pontban foglalhatjuk össze: 1. kiművelt hallás, 2. kiművelt értelem, 3. kiművelt szív, 4. kiművelt kéz. Mind a négynek párhuzamosan kell fejlődnie, állandó egyensúlyban. Milyen helyet egyik elmarad vagy előreszalad, baj van. *Kodály: Ki a jó zenész?* Beszéd a Zeneművészeti Főiskola 1953. évi tanévzáró ünnepélyén. In: Visszatekintés I. 283.

DÖBRÖSSY JÁNOS:
A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — *ÉNEK-ZENE*

„Aki ízlés nélkül ruházkodik, testi épségét még nem veszélyezteti. De a művészetben a rossz ízlés valóságos lelki betegség, amely kiéget a lélekből minden fogékonyságot. Elzárja a remekművekkel való érintkezéstől, s így a belőlük áradó éltető fluidumtól, amely nélkül a lélek sorvad, összezsugorodik, s az ember egész lényé sajátos bélyeget kap. Ez a betegség felnőtt korban többnyire gyógyíthatatlan.”¹¹ S folytatja gondolatait az iskola felelősségének indoklásával.

Divatos hangoztatni, miért nem „világzenét” tanítunk, miért marad ki az oktatásból az „értékesebb” könnyűzene? Azt nem vitatja senki (Kodály sem), hogy zene csak kétféle van, rossz vagy jó, de ettől még nem feltétlen az órákon van a könnyűzene helye, oda a legértékesebb alkotások valók. Ha igényesen és ízlésesen épül fel az anyag, a gyerekek az ízlésformálás által más zenékből is ki tudják választani az értékeset. Sajnos, a „zenefogyasztási szokásokban” így is túlzott mértékben van jelen a szórakoztató zene, a folyamatos háttérzene sem segíti a koncentrált, odafigyelő zenehallgatás képességfejlesztését, felületes zenehallgatóvá tesz.

A zenei felszínesség érdekes vetülete a *túlzott* játékosság. Bár az alsó tagozatos korosztály igényli a játékosságot, ha ebből cél lesz, ugyanolyan félrevezető! Nem véletlenül szaporodik a játékos módszerek irodalma. Nem lehet a játékosság köntösébe rejteni az igénytelenséget, az elegendő hozzá nem értést.

A *játékos készségfejlesztéshez*, más típusú énektananyaghoz nagyon hasznosnak tartom a Bánki Vera – Kismartony Katalin által írt tankönyvsorozat eddig megjelent 2 kötetét, melyek az 1–4. osztály számára készültek (*Zene-Játék* 1., 2.). A jó és gyakorlatban kipróbált és bevált ötletek, a (nem öncélú) játékok nagy száma és a többféle tudásszinthez alkalmazkodó differenciált tananyag-elrendezés miatt legalább „kézikönyvként” javaslom mindenkinek. További hasznos gondolatokat és ötleteket találhatunk a most megjelent Bánki Vera – Bálványos Huba: *Differenciálás a művészeti nevelésben* c. kötetben.

Mai szemlélet az is, hogy azt a minimális időt, mely az éneklésre szolgálna, más, „fontosabb” dolgok pótlására használjuk! Lehet-e fontosabb, mint a mozgásos, sokféle készséget használó, koncentrációt segítő, és (ha jól

¹¹ Kodály: *Gyermekkarok*, 1929. In: *Visszatekintés* I. 39. o.

csinálják) tökéletes élvezetet nyújtó énekóra, melynek hatása (Platón óta folyamatosan igazolva) minden, az alsó tagozaton fejlesztendő képességre jó-tékony hatást gyakorol?

Egyik kedves ismerősöm büszkén vallja, hogy ő majdnem annyi dalt tanít az osztályának, mint az énektanár (szaktanár tanítja az éneket), mert látja ennek hasznát. Ha elfáradnak, vagy a téma azt kívánja, felállnak, énekelnek, netán táncolnak egyet, s újult erővel, lelkesen lehet folytatni a munkát. Kodály is említette többször, hogy a kisgyermekkorban több haszna van *napi* 10 perces koncentrált zenei tevékenységnek, mint heti 1 órának.

Javaslatok

Az alábbiakban javaslatokat állítottam össze, melyek négy részből állnak:

1. Egy nemzetközi művészeti nevelési program összefoglalása: MUS-E;
2. Egy kísérlet ismertetése, lehetőséggel, ötletekkel;
3. Tanórai lehetőségek;
4. Énekórákon kívüli és szabadidős tevékenységekhez ötletek.

1. A nemzetközi MUS-E programról

(bővebb információk: www.oki.hu — művészeti programok — muse)

A program koncepciója a neves hegedűművész és humanista géniusz: Lord Menuhin nevéhez fűződik. Ő indította útjára 1993-ban az Európai Unió égisze alatt „A világ kulturális fejlődésének évtizede” elnevezésű UNESCO projekthez kapcsolódva, a MUS-E (Music-Europe) multikulturális minta-programot. Ennek lényege: *toleranciára nevelés a művészetek segítségével*.

Menuhin elgondolása szerint az iskolákba művészeket (animátorokat) kell meghívni, akik autentikus módon közvetítik azokat az ismereteket, melyek segítségével a gyerekek betekintést nyernek egy tágabb világba. Menuhin új módszerét *elsősorban hátrányos helyzetű gyermekekkel foglalkozó iskoláknak ajánlotta* és bevezetését az általános iskola első osztályában javasolta. Mindezt kodályi alapokon nyugodva, lényegében ahhoz csak keveset hozzátéve teszi, céljait a művészetek erejét felhasználva szeretné elérni. Az egyes országok MUS-E tevékenységét nemzeti koordinátor irányítja, aki állandó kapcsolatot tart fenn az iskola vezetésével, a tanárokkal, művészekkel és a nemzetközi központtal. A jelenleg *12 európai országban, 18 régióban, 80 iskolában, 10 000 gyerekekkel, 150 művésszel folyó program* nemzeti

DÖBRÖSSY JÁNOS:
A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — *ÉNEK-ZENE*

koordinátorai és résztvevői (művészek, tanítók, igazgatók) kapcsolatban állnak egymással és a brüsszeli központú — a programot irányító — Nemzetközi Yehudi Menuhin Alapítvánnyal, hálózatot alkotnak, és évente továbbképzéseken vesznek részt.

Menuhin olyan terv kidolgozását szorgalmazta, amely különböző országokban válhat hatékonná, hozzáigazítva azt az adott ország sajátos követelményeihez. A művészet az önbecsülés és a mások iránti tisztelet kialakításának egyik eszköze.

A hazai 4 éves kísérletet követő pszichológiai hatásvizsgálat eredményei közül kiemelendő, hogy az iskola által fejleszthető területeken csaknem utolérték az énektagozatos osztályt (IQ-ban látványosan; a kategorizáció, téranalízis-szintézis, figyelem, társas kapcsolatrendszer, iskolához való viszony területein nagy arányú fejlődéssel), figyelemre méltó, hogy ezek a gyerekek érezték legkevésbé nehéznek az iskolai munkát, pedig a program nekik többletórát jelentett.

A MUS-E program céljai:

A fagyűlölet és a társadalmi kirekesztés megelőzése; a bármilyen kényszerre való pozitív és kreatív reagálás képességének a megteremtése; bizalmon és tiszteleten alapuló társadalmi dinamika létrejöttének az elősegítése; a fiatalokat fenyegető kockázatok (erőszak, antiszociális viselkedés, kábítószer-szenvedély, stb.) megelőzése; egy új, az ember számára ismét ember mivoltot adni tudó mentalitás kialakítása; a találkozók, cserék, közös tevékenységek fejlesztése révén kapcsolatok kialakítása a projektben résztvevő különböző országok tanárai, művészei között. (Csébfalvi Éva, a program magyarországi indítója anyagából)

A MUS-E programban való részvétel által képessé kell tenni a gyermeket:

Saját kreativitásának felébresztésére; érzelmeinek kifejezésére és azok harmonikus társítására mások érzelmeivel; a többiekkel való kommunikációra; a hallgatás, a csend megismerésére; az önbecsülés és a mások iránti (fizikai és szellemi értelemben vett) tisztelet elsajátítására; az önbizalom kialakítására; az önfegyelem és a felelősségérzet kialakítására; saját kultúrájának, a lakókönyezet kultúrájának (bevándorló gyermekek esetében), valamint más országok kultúrájának a megismerésére; új gondolatokkal és eltérő szoká-

sokkal szembeni nyitottá válásra, megértésre; önállóságra, hogy a projekt végeztével saját maguk igyekezzenek megtalálni a művészeti képzésük egyéb forrásait.

A MUS-E programhoz ajánlott foglalkozások.

Menuhin Kodály koncepciójára épít, de példának hozza fel az 1988 és 1991 között 50 svájci iskolában végzett kísérletet is. Elsősorban azt kell szem előtt tartani, hogy a projekt a *művészet élményével nevel*, de *nem célja* a művészetoktatás. Tapasztalatokat kell szerezni a művészetről, tapasztalatba ágyazott ismereteknek kell kialakulnia, és ennek a tapasztalatnak fel kell ébresztenie a felfedezés, a kíváncsiság, az érdeklődés és a másfajta ismeretekhez való hozzájutás örömét. A kreatív képzés segít az egyénnek a saját, vele született, és időnként elfeledett kultúrájának a megtalálásában, de ez mások kultúrájának a megismeréséhez, elismeréséhez, és az abban rejlő eltérések tiszteletben tartásához is elvezethet.

Menuhin nemcsak zeneművészek meghívását ajánlotta az iskolába. *A tánc*, (társastánc, történelmi táncok, később tánc-improvizáció), *a néptánc* (gyermekjátékok, a saját nemzet vagy más nemzetek táncai), *vizuális művészetek*, *pantomim*, *drámaoktatás* (szakavatott művészekkel: színész, előadóművész), *harcművészeteket* (megfelelő szabályok között biztosítja az agresszivitás kiélésének lehetőségét) helyet kapnak a programban. „*Az ének, a tánc, a mimikai és a harcművészetek a szellem szintjéhez alakítják a testet, a szellemet pedig a testéhez, az érzelmeket az értelméhez, az értelmet pedig az érzelmekéhez.*” (Gstaad-i beszédéből.)

A MUS-E program magyarországi adaptációja

Magyarország 1994-ben indította nemzeti programját a Magyar Zenei Tanács égisze alatt. A budapesti Erkel Ferenc Általános Iskola egy hátrányos helyzetű gyermekeket magában foglaló osztályában folyt a kísérlet (1994–1998) neves művészek részvételével. A kísérleti fázis eredményességét, kontroll osztályok beiktatásával, *pszichológiai hatásvizsgálat* is bizonyította. A kísérleti periódus sikere a program folytatását hozta az Erkel Ferenc Általános Iskolában, működött (rövid ideig) a martonvásári Beethoven Iskolában, és elindult, valamint azóta is fennáll a baracskai Kozma Ferenc Általános Iskolában és az érdi Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskolában.

2001. márciusában megalakult a **MUS-E Magyarország Egyesület** (közhasznúként bejegyezve), mint a program hivatalos szerve.

2. Egy be nem fejezett zenepedagógiai kísérlet tanulságai az 1980-as évekből:¹²

A több iskolában elindított kísérlet kitalálói (Csillagné dr. Gál Judit és Laczó Zoltán) abból indultak ki, hogy az érzetek, képzetek megszerzése minden másnál fontosabb, s ezt csak hatalmas mennyiségű zenei élmény biztosítása mellett lehet megtenni. Ha ez megtörténik, az absztrakció sokkal könnyebben és hatékonyabban megy végbe.

Három élményszerzési forrást jelöltek meg: *a vokális élményt* (dalokon, dalos játékokon keresztül erőteljesebb éneklési készség fejlesztése, az éneklési kedv, társas éneklés elsősége); *a zenehallgatás* (az énekes anyagból kiindulva eleinte másodlagosan, majd elegendő énekes tapasztalat meglétével megfelelő „rangra” emelve); *s a gyermekhangszerek használata* (a korábbi gyakorlathoz képest) teljesen új elemnek számított, de nemcsak *hangzásélményként*, hanem a *megszólaltatás élményeként*.

Itt eleinte az újdonság varázsa, a működtetés élménye volt a lenyűgöző számukra, de ehhez gyorsan társult a felismerés, hogy szabályozhatják ezek hangzását, kipróbálhatják — eleinte ügyetlenül, de gyorsan fejlődve — az elsajátított dalokat, ezzel a manipulációs készséget és a belső hallást, koncentrációs képességet is erősítve, főleg a dallamhangszerek — furulya, metallofon — esetében. Ők is készítették egyszerű „hangszereket” (sajtos doboz, stb.).

A zenei tudatosítás, írás-olvasás késleltetett bevezetésének indoka volt, hogy a betűk írása, olvasása, a matematikai fogalmak kialakítása elegendő megterhelést ró a gondolkodásra, ezt a zenei jelrendszer bevezetésével tovább fokoznák, főleg, ha nincs elegendő képzet a háttérben. Jobb előbb alaposabban fejleszteni a memóriát, valamint a belső hallási képzeteket megfelelően kialakítani.

A meglepetést az okozta, hogy a végeredmény felülmúlta az elképzeléseket. Az első döccenők után — a tanároknak is át kellett állni a nem megszo-

¹² Csillag Ferenc: „Belülről és kívülről”. Mai szemmel egy tizenöt évvel ezelőtti zenepedagógiai oktatási kísérletről. In: Iskolakultúra, 1999/2. szám, 59–68. o.

kott oktatási formára — kiderült, hogy a vokális és zenehallgatási anyagnak is többszörösét elvégezték ugyanazon idő alatt, miközben az éneklési kedvük, a kreativitásuk, önálló gondolkodásuk is nagy fejlődést mutatott, jobban kötődtek — órákon kívül is — hangszereikhez, a zenéhez. A hangszerek kezelése is egyre tökéletesebbé vált, a ritmushangszerekkel több szólabban is. Az egyéni fejlődés is magasabb volt. Igényelték a zenét, operaházlátogatást, lemezhallgatást. A harmadik osztály első félévében az ismétlés után hetek alatt elvégezték a jól begyakorolt, kreatívan felhasznált anyag alapján a tudatosítást, beleértve a 4. o. anyagát is. Itt vége szakadt a kísérletnek és tapasztalatai feldolgozásának is a programvezető betegsége, halála és a pénz folyósításának beszüntetése miatt.

A hipotéziseket felülmúló eredmények azonban magukért beszélnek: a megfelelő motivációs bázis kialakítása során a katarzis élményének megismerése, a magasabb értelmi fejlődési szakasz optimálisabb volt az elvont fogalmak feldolgozására.

Megjegyzendő, hogy a kísérletben magasan kvalifikált, gyakorlott tanárok vettek részt. A veszély (az ismeretnyújtás későbbre halasztása terén) nagy, mert a halogatásnak csak akkor van értelme, ha

- a zenei képzetek kialakítására és az élményszerzésre a lehető legtöbb lehetőséget biztosítjuk,
- alaposan, jó ízlésről és pedagógiai érzékről tanúskodva állítjuk össze a dalanyagot és a zenehallgatási anyagot,
- a készségfejlesztésnek a tudatosítást nem követelő fázisait is rendszeresen gyakoroljuk,
- a többszólamú érzék változatos és sokirányú fejlesztését minél többet végezzük.

3. Tanórán végezhető feladatok, munkaformák:

Az alábbi feladatok, munkaformák a nem különórákon, hanem a rendelkezésre álló időben elvégzendők és végezhetők is. Nagy részük minden osztályban felhasználható, az eltéréseket jeleztem. Elsősorban figyelemfelhívó szándékkal írtam, mivel, akik képzetesebbek, rendszeresen végzik ezeket, azok számára a további hangsúlyozás a lényeges. Azok számára viszont, akik hiányosnak érzik képzettségüket, módszertani felkészültségüket, olyan

DÖBRÖSSY JÁNOS:
A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — *ÉNEK-ZENE*

feladattípusok, tantárgypedagógiai eszközök, melyek újabb ötleteket szülhetnek, esetleg (együttesen a korábban leírtakkal) alaposabb *továbbképzés* szándékát is erősíthetik a még eredményesebb munka érdekében.

A korábban említett *Bánki-Kismartony: Zene-játék 1., 2.*, illetve a *Bánki-Bálványos: Differenciálás a művészeti nevelésben* kötetekben konkrét megoldások találhatók.

A **játék**, játékosság jelentősége (életkori sajátosságok figyelembe vételével, nem öncélúan »hagyomány, motiváció);

A **tánc** szerepe (órákon — 3–4. o.) és jelentősége (mozgás, motiváció, koncentráció, hagyomány);

Gyermekhangszerek használata: ritmus- és dallamhangszerek, (nem feltétlen a vásároltak, hanem a saját készítésűek » technika tárgy; más hangzásélmény, koncentráció fejlesztése, motivációs lehetőség)

Zenehallgatás: a tankönyvcsaládokhoz (a régebbiekhez is) egyre több zenehallgatási anyag készül, így többféleképpen lehet válogatni. Az egyéni ötletek is nagyon hasznosak lehetnek, fontos szempont, hogy jól megfigyelhető részletek, vagy tételek legyenek.

Az iskolai **rendezvényekre** kis osztályműsorok készítése. Más a gyerekek felelősségérzete, ha fontosnak érzik magukat. A differenciált feladatkiosztással (tehetség, adottság szerint, de mindenkinek juthat feladat) könnyen elérhető a siker, ami egyben további motiváció. A szülőket is hamarabb meg lehet győzni a szakkörök, esetleg zeneiskola fontosságáról;

Könyvtárhasználathoz (2–4. o.) feladatok adása (egyének, kisebb csoportok — „hátrányos helyzetűek bevonásával”). A modern gyermeklexikonokból adhatunk anyaggyűjtési feladatokat, ezekről kis szóbeli beszámolót tarthatnak a következő órán (csoportmunkában is lehet). Ez is növeli a felelősségérzetet, a könnyen elérhető siker és a jutalom motiváló, lelkesítő.

Erdei iskolára előkészület — ez is tanórának számít, tömbösítve lehet ismételni, újat, lelkesítőt tanulni, a közösségi élményt könnyebb megéreztetni (nótafa; dalszövegek esténként, a kirándulásokkor). Akár projektként is elő lehet készülni (más tárgyakkal együtt), erre szolgál jó

példával a Lépésről lépésre iskolai program kiadványa (ld. irodalomjegyzék).

Népdaléneklési versenyre ösztönzés — osztályzsűri a tanárral, ki(k) mehetnek az iskolaira → egyéni fejlesztés, minta;

4. Tanórán kívüli tevékenységhez javaslatok:

Ezek a lehetőségek — főleg órákon előkészítve — szintén nagy hatást gyakorolhatnak, legtöbbjük anyagi nehézséget sem okoz.

Könyvtárhasználatra nevelés (3–4. o.) — gyereklexikonokban, nekik szóló szakirodalomban utánanézni az ő szintjüknek megfelelő témáknak;

Koncertlátogatási lehetőségek Budapestenn pl.: a Zuglói Szent István Zeneház családi hangversenysorozata a **Zeneházban** és az *Állatkertben*; a Zeneakadémia ifjúsági sorozatai; Operalátogatás). A szülők is bevonhatók ebbe (a bérletet megvásárlásához az Önkormányzat segítségét is igénybe lehet venni);

Az iskolai zenei, népzenei verseny, hangversenyek látogatása: „szurkolás” az osztálytársaknak — közösség, felelősség;

„Pávakör”, vagy ehhez hasonló, szakköri formában megszervezett foglalkozás — éneklési készség, közösség fejlesztése;

„Furulyaszakkör” — hasonló fejlesztési lehetőségekkel bír;

Alsós kisénekkar szervezése;

Gyermektánc szakkör szervezése, ha van hozzá szakember;

Gyermektánc ház-látogatás (szülők bevonása; közösség), az évenkénti országos tánc háztalálkozón részvételi lehetőség. Ilyenkor olcsón és egy helyen lehet szép és hasznos — órákon használható dolgokat, hangszereket, szakkönyveket, gyerek kazettákat (a sokszor kevésbé értékes „versmegzenésített” kazetták helyett) kapni, többféle tánc típussal meg lehet ismerkedni; el lehet dönteni, melyik eseményen vesz valaki tevékenyen részt. A jó hangulat, a színvonalas, szép műsorok magukért beszélnek.

Osztálykirándulások (esetleg néhány szülővel) szervezése: a helyszín ismeretében jó projekteket lehet tervezni és szervezni több tantárgyhoz

DÖBRÖSSY JÁNOS:
A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ
PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — ÉNEK-ZENE

kapcsolódva, sok énekléssel, stb. Ezekhez is lehet szerezni pályázati pénzeket a szegényebbek érdekében.

A vizuális nevelés tárggyal (felsős szaktanárral?) együttműködés: Gyerekkiállítás pl. az Iskolanapon, vagy az igazgató által erre engedélyezett időpontban. Az osztályból alakult „bizottság” és a tanár döntheti el, akár „titkos szavazással”, milyen „művek, alkotások” legyenek kiállítva. Ezek megnyitásakor az osztály rövid műsort adhat (kis kórus; esetleg szóló, vagy párok is, akár gyerekhangszerekkel kísérve). Ezt lehet akár több osztállyal, vagy az egész alsó tagozattal — differenciált bánásmóddal — megrendezni. Ha pályázatot írunk ki (zsűri, jutalom), ez az együttműködés még lelkesítőbbé válhat.

Kézművesség: (szülőkkal) a nagyobb ünnepeken a várban és más helyszíneken évről évre rendeznek programokat, ezek látogatása;

Informatika a zeneoktatásban: minden, ami az énekórán az énekléstől elvonja az alsó tagozatos gyerekeket, veszélyes. Ugyanakkor délutáni kiegészítő tevékenységként az informatikával, számítógéppel való foglalkozás még motiváló is lehet. Szükségesek megfelelő játékos (de zeneileg színvonalas) hallásfejlesztő programok, melyekhez ma már olcsón hozzá lehet jutni.

„*Es ist des Lernens kein Ende*”
a tanulásnak nincsen vége (Schumann)¹³

¹³ Kodály: Ki a jó zenész? Beszéd a Zeneművészeti Főiskola 1953. évi tanévzáró ünnepélyén. In: Vissza tekintés I. 284. o.

1. Kelenvölgyi Általános Iskola

Iskolánk 2002-ben ünnepelte 60. „születésnapját”. A nyolcosztályos iskola családi házas településen, egészséges környezetben működik 16 tanulócsoporthal. A kerület szélén helyezkedik el, így a XXII. kerület szomszédos területeiről is hagyomány szerint ide járnak a tanulók. A jelenlegi tanulólétszám 360 fő.

A demográfiai hullámvölgy, a gimnáziumok 6 illetve 8 évfolyamossá válása és egyéb tényezők hatására csökkenő tendenciát mutat az utóbbi évtizedben. (1997 óta stagnál.)

Tárgyi feltételek:

16 osztályterem, természettudományi előadó, két nyelvi labor, számítástechnika-terem, tornaterem, műhely, többfunkciós aula, rajzterem és a gondnoki lakásból átalakított „tanlakás” szolgálja az oktató-nevelőmunkát.

Az eszközellátottság, a tantermek felszereltsége jónak mondható. A szerzők szemléltető anyagai komoly fejlesztésre szorúlnak. Folyamatosan igyekszünk a rendelkezésünkre álló forrásokat („Iskolánkért — gyermekeinkért” Alapítvány, tanfolyami bevételek, szülői segítség) az eszközök pótlására, korszerűsítésére fordítani.

Kedvezőek a feltételek a sportolásra, mozgásra, levegőzésre. Az iskola kertjében nagy aszfaltpálya, kosárlabdapalánkkal felszerelve és egy tengő-pálya található.

Az iskola melletti egyházi tulajdonú telket a tanítványok használhatják. Önerőből bekerítettük a területet, szülői segítséggel, sok-sok társadalmi munkával szánkópályát, labdarúgópályát alakítottunk ki. Szabadtéri rendezvényekre is kiválóan alkalmas ez a hely. Folyamatos karbantartást igényel.

Évek alatt szülői segítséggel, kollégák lelkesedésével, szervező munkájukkal sikerült összegyűjteni, megteremteni a jelmez-és kelléktárat.

Pályázati díjból vásároltunk égetőkemencét, három szövőszéket is, amelyek a kézműves foglalkozások sokszínűségét szolgálják.

Személyi feltételek:

A tantestület létszáma 31 fő. (Távollévőkkel együtt). Ebből 12 fő kelen-völgyi, 8 fő a szomszédos XXII. kerületben él. Mindössze 11 fő ún. bejáró. Közülük is korábban néhányan Kelenvölgyben laktak. 20 fő 10, 15, 20 éve,

7 fő több mint 20 éve dolgozik az iskolában. Jelenleg három pályakezdő kolléga van.

E néhány számadat azt a tényt támasztja alá, hogy a tantestület tagjai erősen kötődnek a Kelenvölgyi Általános Iskolához.

A fluktuáció elenyésző. Új pedagógus alkalmazására általában nyugdíjaztatás miatt kerül sor.

Mindenki rendelkezik munkakörének betöltéséhez szükséges végzettséggel. Öt munkaközösségbe (reál, humán, alsós, osztályfőnöki, napközi) szerveződve adjuk át egymásnak tapasztalatainkat.

Egy iskolatitkár, 1 gondnok-karbantartó, 2 konyhai dolgozó, 1 fűtő-kerész, 3 takarító, 1 délutáni portás segíti elő az iskola működését.

Az iskolába járó gyermekek szülei legtöbbször az iskola közelségét és jó hírét jelölték az iskolaválasztásuk indokaként. Az utóbbi arra kötelez, hogy megtartsuk, tovább erősítsük ezt a vonzerőt.

Az emelt szintű (angol, német) nyelvoktatás, a tantárgyi versenyek eredményei, a színes diák-önkormányzati élet, az évtizedek alatt kialakított és hagyománnyá vált sikeres és látványos rendezvények, színvonalas ünnepi műsorok, farsangok, kiállítások, az iskola külső környezetének viszonylagos nyugodtsága jelent még további vonzó tényezőket.

A tehetségfelismerés érdekében évtizedek óta 12–16 szakkör működik:

- azoknak a tanulóknak, akik elméleti tárgyakban szeretnének elmélyülni matematika, magyar, történelem, biológia;
- akik művészi képességüket kívánják fejleszteni: irodalom, színjátszás, rajz, népdaléneklő kör.

A tantestület fontosnak tartja a gyermekek egészségét, testi fejlődését, fizikai erőnlétét fejleszteni, valamint a környezetvédelmi nevelőmunkát. Lehetőség van a sportfoglalkozásokra — fociedzésekre, futószakkörre — járni. Turista szakkör keretében az egészséges életmódra nevelés mellett hazánk tájegységeivel közvetlenül is ismerkednek tanulóink. Ezt a célt szolgálják az osztálykirándulások, nyári táboraink is (vándortábor, állótábor, osztálytáborok, hittantábor). Évek óta szervezünk erdei iskolát és nyelvi táborokat (Ausztria, Anglia, Skócia).

Nemcsak a jó fizikai erőnlétre, hanem a harmonikus szép testtartásra és mozgásra is szeretnénk tanítani iskola tanulóit. Ennek érdekében klasszikus

balett, történelmi korok tánca, modern táncok oktatása folyik balettművész vezetésével.

A Weiner Leó Zeneiskola tanárai hangszeres zenét (zongora, furulya), továbbá szolfézt oktatnak helyben.

A számítástechnika tárgya tanításához jók a feltételek. Informatika szakkeretében már az alsó tagozatos tanulók is ismerkedhetnek a számítógépekkel.

Az „Iskolánkért — gyermekeinkért” elnevezésű alapítvány támogatja a különböző táborban résztvevő tanítványokat, a diák pályázatokon induló leg-sikeresebb tanulókat. Lehetőség van rá, hogy a tanulók vallásuknak megfelelő hitoktatásban részesüljenek.

Az 59 év alatt többször bővült az iskola épülete. 1961-ben szülői összefogással, társadalmi munkában épült az ún. kisház (különálló építmény) két tanteremmel, szertárral, vizes helyiséggel. Ma ezek technikatermek.

1972-ben megépült a tornaterem, a természettudományi előadó szertárakkal, valamint három új terem. Ekkor valósult meg a csak délelőtti oktatás. 1982-ben a tornaterem alatti rész is beépítésre került, ezzel újabb oktatási helyiségeket nyertünk. 1994-ben 6 új tanteremmel, 1 számítástechnika teremmel, és egy gyönyörű aulával bővültünk. Ekkor vált lehetővé, hogy valamennyi osztálynak „saját” tanterme lett (így az állagmegóvás is biztosítottabb).

Az iskola diákönkormányzata színes, a gyermekeket érdeklő, változatos programjaival iskolánk régi hagyományait ápolja (műsoros farsang, családi sportdélután, környezetvédelmi feladatok, folyamatos értékelés, jutalmazás stb.) és újakat teremt.

Az iskolába járó diákok többsége viszonylag jó, megfelelő anyagi körülmények között él. Ez persze nem jelenti azt, hogy lelki támogatást, megértést is kapnak, hiszen a szülők éppen az anyagi javak megszerzésével vannak elfoglalva. Így ugyanúgy nem jut idő ezekben a családokban a beszélgetésekre, meghitt együttlétre, mint azokban a családokban, ahol a gondok anyagi természetűek, mert munkanélküli az egyik szülő, vagy nem tudja a napi kiadásait fedezni.

Mindkét helyzet sérülést okoz a gyermeknek. Nincs jogunk kutatni, hogy mi vezet a családok szétbomlásához, de a tényt ismerjük, hogy a rossz családi légkörben nevelődő gyermekek aránya kb. 30%.

Beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenység

Azokban az esetekben, amikor a magatartási-viselkedési zavarok megnehezítik, vagy lehetetlenné teszik az iskolai beilleszkedést, és nehezítik vagy gátolják a tanulást, keressük az okot. Amennyiben a pedagógus képzettségén túl nő a probléma szakember segítségét kérjük.

— Fontosnak tartjuk a differenciált óravezetést, a fejlesztő foglalkozásokat.

— Tudjuk azt, hogy a fejlődésben lévő gyermekeknek sokkal nagyobb a mozgásszükségletük, az ilyen irányú aktivitásuk. Mivel a mozgásos funkciójuknak ismételtetése, gyakorlása örömmérettel jár, ezért lehetővé tesszük, hogy ezeket a tanulókat ilyen irányú szakkörökre orientáljuk, szüleiket meggyőzzük, hogy gyermeke teljes személyiségének fejlődéséhez ez nagyon fontos (ne büntessen mozgáselvonással).

— Az aktivitásra való késztetés minden megismerő tevékenység alapja, ebből jön létre a kíváncsiságra épülő érdeklődés. Érdeklődés, amely akkor bontakozhat ki, ha a környezet az életkornak megfelelő lehetőségeket nyújt a spontán tapasztalatszerzéshez. A pedagógus ennek a lehetőségét teremti meg.

— Az integrált képzés úgy lesz eredményes, ha az osztály közössége elfogadja a „másságot” szeretettel, türelemmel, megértéssel segíti.

Tudjuk, hogy a személyiség fejlődése sajátos, egyénenként változó ütemű, eredményei azonnal nem láthatók. Éppen ezért a pedagógus segítése, amivel ösztönzi, támogatja a gyermeket saját fejlődésében, önépítésében – nélkülözhetetlen. (A fenti célok megvalósításához iskolánk Nevelési terve segítséget ad.)

A gyermek- és ifjúságvédelemmel összefüggő pedagógiai tevékenység

A legfontosabbnak a megelőző tevékenységet tartjuk.

Továbbra is megszervezzük a „nyílt osztályfőnöki órákat” 7–8. osztályos tanulók részére, mely tájékoztatja őket a különböző veszélyhelyzetekről.

Figyelemmel kísérjük a családokban bekövetkező változásokat (a házasság megromlása, munkanélkülivé válás, stb.)

A szociálisan rászorult tanulók segítése (étkezési kedvezmény, tankönyvtámogatás stb.)

„Iskolánkért — gyermekeinkért” elnevezésű alapítványunk elsősorban ezeket a tanulókat támogatja táborozási hozzájárulással, erdei iskola részvételében.

— A szakkörökön és felzárkóztató foglalkozásokon való részvétel biztosítása.

— Tanfolyamokon a térítésmentesség lehetőségének nyújtása.

A kerületi Humánszolgáltató Központ munkatársaival a további eredményes együttműködés folytatása. (kapcsolattartás, tanfolyamokon való részvétel)

Minden osztályfőnök kötelessége az iskolai gyermekvédelmi felelőssel a legjobb (naprakész) kapcsolat tartása.

Közösen kell kialakítani a megfelelő segítő módok kiválasztását, alkalmazását.

A hátrányos helyzetű, valamint veszélyeztetett gyermek és családjának pedagógiai módszerekkel történő kezelése (az értelmi megnyerés és elfogadás módszerével pótló, helyettesítő és korrigáló nevelés, szükség esetén a Nevelési Tanácsadóval együttműködve).

Általában a tanulólétszám 0,5%-a a nyilvántartott gyermekek száma.

„Tanulási kudarcnak kitett tanulók felzárkóztató programja”

— Felzárkóztató foglalkoztatásokat tartunk elsősorban magyar, matematika tantárgyból.

— Szakvélemény alapján osztályozás alól felmentjük az eredményes, képességüknek megfelelő haladás érdekében.

— Az iskolai logopédus segítségével, szaktudásával segítjük a tanuló felzárkóztatását.

— Segítjük a kudarcok elviselésében, sikerhez juttatjuk más területen.

— Elérjük, hogy tanulóink ezt a „másságot” elfogadják, segítsék.

Esetleírás 1.

L. Tamás Budapesten született 1990-ben.

Tamást az anyai nagymama neveli kicsi kora óta.

Édesanyja házassága nem volt hosszú életű, Tamás születése után elváltak, s az apával nem tartják a kapcsolatot. (Tamás nem is ismeri az édesapját.)

Feltűnt, hogy a kisfiú sűrűn ujja csavarta a haját, és helyenként csomókban tépte ki. Ezek és más apró jelzések — a nagymamával való őszinte beszélgetés — alapján úgy érzem, hogy leginkább az érzelmi, lelki problémák miatt van elsősorban Tamásnak problémája, ami nagyban kihat a tanulására. Nagypapáját tavaly veszítette el, (hosszantartó betegség után), amit a mai napig nem tudott feldolgozni. Jelenleg attól retteg, hogy a nagymamáját is elveszítheti. A nagymama pótolja családot, adja a biztonságot számára. Ugyanakkor, most, hogy a kiskamaszkorba lépett, próbálja kihasználni a nagymama szeretetét, szófogadatlan, néha szemtelen és engedetlen vele.

Édesanyja jelenleg külföldön él, és mostani társától született egy kisfia. Tamás igazán a testvérének születését sem dolgozta fel. A látogatások után viselkedése álmodozó, zavart. Tanulmányait ekkor még jobban hanyagolja, figyelme elkalandozik.

Úgy érzem, Tamás énfelődése a család hiánya miatt (más okok miatt is) már a korai szakaszban sérült. Az önbizalom hiánya, az önállótlanúság, a szeparációs szorongás, önmagával való azonosulási nehézségek jellemzik. A nagymamával egyetértésben (két évvel ezelőtt) a Nevelési Tanácsadóban felkerestünk egy szakembert, akihez a mai napig terápiára jár. (Nem rendszeresen, csak ahogy a szükség kívánja.)

Később induló beszédfejlődés volt tapasztalható, melynek következtében Tamás egy évvel később kezdte meg tanulmányait, s már az óvodás korban készségfejlesztő logopédiai terápiában részesült.

Elsős korában hamar feltűnt, hogy L. Tamás nem vállal feladatot, nem mondja el véleményét, sőt infantilisnak tűnő viselkedéssel, bohóckodással próbálja háritani ezt. Ugyanakkor szeretné, ha többet foglalkoznának vele társai és tanárai. Kerüli a szereplést, kerüli a kockázattal járó helyzeteket, minden izgalom, atrocitás erős hatással van rá.

Fáradékony tanuló, figyelemkoncentrációja, figyelemterjedelmének időtartama igen rövid, kb. 20 perc; ez azzal is magyarázható, hogy érdeklődését igazán nem köti le az iskolai tananyag. Fő tevékenysége a játék. Ami megtetszik neki, ami megérinti, azzal szívesen foglalkozik, s akkor szárnyalni is képes, ami nem, azt elengedi. Feladattudata, feladattartása nehezen alakul.

Részlet pszichológiai, pedagógiai vizsgálatból: vizsgálataink idején Tamás 10-11 éves, barátságos, szomatikusan jól fejlett kisfiú. A kétszemélyes irányított szituációban feladattartása megfelelő, a feladatvezetés során együttműködő, folyamatos biztatással kitartó munkavégzés jellemzi, azonban a motoros nyugtalanság enyhébb tünetei tapasztalhatók. Érdeklődő, fi-

gyelme könnyen elterelődik, azonban visszaterelhető. Pszichomotoros tempója gyors, szeretne minél hamarabb végezni a feladattal (hogyan kimehessen játszani az udvarra).

(Beszédvizsgáló Országos Szakértői és Rehabilitációs Bizottság és Gyógypedagógiai Szolg. Központ)

Tanulásában a következő tantárgyak jelentettek igen nagy nehézséget: matematika, magyar nyelv és irodalom.

Tamásnál a matematika terén is igen sok probléma merült fel. Kértük az *Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar Gyakorló Logopédiai Intézet* vizsgálatát.

Ennek eredménye:

— Tamás bal-jobb differenciálása, térbeli és síkbeli tájékozódása konkrét feladathelyzetben megfelelő.

— Számfogalmi kialakulatlanok. A mennyiségi relációk szóbeli és írásbeli alkotása osztályfoknak megfelelő számkörben néha bizonytalan és/vagy hibás.

— A számok százas számkörbeli leírásakor és kiolvasásakor felcseréli az őket alkotó számjegyek sorrendjét.

— Számlálása százas számkörben növekvő és csökkenő sorrendben normál tempójú és ritmusú. Csökkenő sorrendben azonban számokat kihagy, felcserél, tízes váltásoknál hibázik, ezért a számlálás ritmusa megtörik, tempója lelassul.

— Saját testén mennyiségeket konkrét feladathelyzetben jól egyeztetette, de ezt az ismeretét (bonyolultabb) műveletvégzés közben legtöbbször nem alkalmazta.

— A számok helyi értékének megnevezése bizonytalan, s maga a fogalom is további értelmezésre szorul.

— Az eddig tanult alapműveleteket lejegyzett formában is jól értelmezi.

— Alacsonyabb számkörbeli műveletvégzése — a lassabb érés és a nehezkesebb fogalmi kialakulás miatt — eszközigényes, ezáltal lassabb tempójú. Sajátságos számolási technikát alkalmaz, mely sok tévesztési lehetőséget rejt magában.

— A tízes átlépés menetét nem értelmezi.

— Magasabb számkörbeli műveletvégzéséhez helyes fejben számolási technikát alkalmaz. Ám mivel ez a technika még nem automatizálódott, in-

stabil, ezért gyakran előfordul, hogy hibás lesz a végeredmény. Ilyenkor jellemző a műveleti jelek felületes azonosítása, a más műveletre való áttérés, valamint a helyi érték hibás egyeztetése.

— Verbális számemlékezete megfelelő szintű.

— Egyszerű szöveges feladatot önállóan megold, ennek ellenére szövegemlékezete és szövegértése fejlesztésre szorul.

Jelen vizsgálat alapján diszkalkulia valószínűsíthető súlyosabb fokú figyelemkoncentrációs nehezítettség mellett.

A kisfiú vizsgálat alatti teljesítményét nagymértékben befolyásolta a figyelemkoncentráció gyenge szintje, és a (tanulási kudarcok miatti) kapkodó, bohóckodó magatartása.

Az említett hiányosságok kiküszöbölése érdekében a kisfiúnak egyéni, intenzív diszkalkuliaterápiára van szüksége, melynek egyik legfontosabb területe a cselekvésre épülő, fokozatos számkörbővítésen alapuló számfogalom-kialakítás.

A fentiek alapján 2 évig ideiglenesen egyéni értékelésre és bánásmódra szorul matematika tárgyból. Az értékelést (értékelés alóli felmentés, bukta-tás elkerülése) az önmagához mért fejlődés alapján végezzék!

Osztályzás alól matematika és magyar irodalom és nyelvtan tantárgyból fel volt mentve, így a teljesítménytől való félelem, a rossz jegy nem hátráltatta előmenetelét. A követelményektől eltérően egyéni ütemben halad, hogy sikereket tudjon elérni.

Kértük továbbá diszlexiavizsgálatát, kértük a logopédus segítségét, aki a mai napig foglalkozik vele, így Tamás egyre jobban halad a maga tempójában.

Az osztály közössége teljes mértékben tolerálja, segíti mindenben. Elfogadták és megértették, hogy ő ebben még több segítséget, egyéni bánásmódot igényel tőlem is, és tőlük is (nem ő az egyetlen lassabban haladó gyerek az osztályban). Az osztályzás alól való felmentés sem okozott konfliktust. Hiszem, hogy ahol jó szülői közösséget lehet kialakítani, ahol az „emberi igények” azonosak vagy közelíthetők egymáshoz, ott könnyebb elfogadtatni a másságot, s így szülői megerősítéssel a gyerekek is megtanulnak együtt élni, alkalmazkodni, helyzeteket megoldani, segíteni, tolerálni egymást.

Tamás leginkább a dramatikus játékok során bontakozik ki, amikor más szerepében nyilatkoztathatja ki a benne lévő gondolatokat (belső monológ, riport, szerepjáték stb.), amelyek igen mély érzésvilágról, szeretetről, ez utá-

ni vágyakozásról, teljes családról, együttérzésről tesznek tanúbizonyságot, tiszta gyermeki világról, amelyben nem mindig találja meg önmagát, ezért életkorának nem megfelelő viselkedést produkál. A drámapedagógia olyan lehetőségeket ad az órákon, melyek segítik a lelki problémákkal küszködő gyermekek fejlődését.

Tamásnak jó, hogy ebbe az osztályközösségbe jár, mert elfogadták és segítik. Környezetismeret és a testnevelés nagyon érdekli. Ebből a két tantárgyból különösen igyekszik.

Fél éve lelkesen jár a népdaléneklő szakkörbe, mert úgy érzi, az énekzene sikerhez juttatja, bízom benne, hogy segíti matematika területén is fejlődését.

Esetleírás 2.

R. J. Született Ózdon 1990-ben.

Első öt évét apai nagyszülőknél töltötte, ahol az alkoholizáló életmód volt jellemző.

Az édesanya elmondása szerint terhessége alatt a férje verte, nem volt kíméllettel másállapotára. A szülésnél is komplikációk adódtak.

A családban — apai ágon — többen idegileg terheltek, így az apa is az.

Az édesanya a válása után Budapestre költözött. fiát évekig nem látta, azonban felismerte, hogy abból a milióból menekülnie kell, és mindent elkövetett, hogy a három gyermeke vele legyen. Majd ismét férjhez ment.

Az új apa és a fiú állandó vitában állnak egymással, de ez nem csoda, hiszen az anya sem jön ki elsőszülött fiával.

Az óvodai szakvélemény alapján, (egy évet többet járt) kis létszámú csoportos oktatásra javasolták.

Iskolánk mellett laknak. Lakásuk kezdetben egy komfort nélküli, kb. 25 m²-es önkormányzati lakás volt., amelyet később az iskola és az óvoda közbenjárására bővíthettek. A mama tisztán, gondozottan járatta gyermekeit, a középső testvére is akkor lett első, a mama kérte, hogy ne kerüljön egy osztályba J.-vel, mert állandó konfliktusa volt az osztálytársaival.

Az első osztály elvégzése után áthelyezték egy közeli kerületi iskolába, ahol kis létszámú csoportban folyik a speciális oktatás. Sajnos ez 2. osztály végén lezárul.

Így 3. osztály év elején visszakerült körzetes iskolájába a testvéréhez.

Első perctől fogva látszott, hogy ez sem működik. Az osztály próbálta tolerálni az agresszivitását, lopásait, uralkodását, terrorját, de velük sem találta meg a hangot. A saját testvérét sem viselte el, naponta megverte, terrorizálta, zsarolta. Ez nem csoda, hiszen ő is ezt élte át a minden ember életében meghatározó szerepet játszó első öt évében.

Ebben az osztályban vannak rendkívül jó képességű tanulók, de helyzetén ez nem változtat.

Otthon csak vezényszavakat hall az édesanyjától és a tapasztalatlan, iskolázatlan nevelőapjától egyaránt. Ez az „ideges”, „hangos” légkör folyamatosan fokozta impulzivitását: türelmetlen, nyugtalan, gyakran agresszív volt. Folyamatosan izgalomban volt, menekült a faladat elől, nem tudott elmerülni semmiben. Ösztönei vezérelték. Alapvető biológiai szükségleteinek élt: folyamatosan evett, már-már betegesen küzdött az élelemért. (A mama mindennap rengeteg finomságot csomagolt, a büfében is vásárolhatott, az az élelemadag, amit megevett, más saját korú gyerekek kb. 3-nak lenne elegendő.) Attól sem riadt vissza, hogy más uzsonnáját egye meg, ha ő éppen éhes volt.

Ez is valamilyen pótcselekvés volt nála, egy jelzés, gyakran lopott is.

Nem voltak olyan törvények, szabályok az életében, amelyeket be tudott volna tartani. Sem a szülei, sem a tanárai nem tudták megértetni vele, mit mikor, miért tesz az ember.

A személyisége kialakulásában hiányoznak a normák.

Az iskola és annak feladatai számára nem jelentettek semmiféle kötelességet, tenni akarást, a sikerekért való munkát, a tudás elérését, a büntetés vagy jutalmazás bánatát vagy örömét. Azt gondolná az ember, hogy itt él, de nemigen fogja fel ennek mértékét. Érthető, hiszen otthon is „ösztönszinten” működik.

Semmilyen eszközzel sem tudnak rá hatni: verés, büntetés, pl. tévétől való eltiltás, jutalmazás, finomságokkal való jutalmazás stb. Pillanatnyi hatása van mindezeknek csak, s utána minden onnan folytatódik, ahol abbamaradt.

A szép szó, simogatás, ami számára ismeretlen volt, az sem hozta meg az eredményt. Illetve hosszútávon biztosan ez a megoldás, de ennek kivárása bizony a többi tanuló lelkivilágát is károsítja, hiszen J. akkor is nyugtatni kellett, amikor egy egészséges lelkivilágú gyerekek bizony a dorgálás jár.

J. egy ismerős pszichológushoz járt, akivel folyamatos kapcsolatban voltunk. Sajnos saját elmondása alapján ő is tehetetlen volt. J.-vel esetenként 30

percet foglalkozott, de a fiú semmire sem volt hajlandó, amit ő szeretett volna tőle. Elmondása alapján praxisában (ami 35 éve tart) még nem volt ilyen komplikált, bonyolult eset. (Nevelési Tanácsadóban dolgozik.) A foglalkozások nagy részében J. azt tette csak, amihez kedve volt. (Felállt, kiment, közölte, hogy megunta, nem érdekli, éhes, el akar menni, hülyeség stb.) A kolléga is azt támogatta, hogy ide más jellegű segítségre is szükség lenne.

Annyit tudtunk elintézni, hogy januárban kivizsgálták J.-t a Budai Gyermekkorház neurológiai osztályán. A háromhetes kivizsgálásról semmilyen visszajelzést nem kaptunk. Látogatásom során J. nyugtatókkal volt tele. A terápia gyógyszeres úton történt. A pszichológus, akivel beszéltem, megerősített bennünket. A kezelés csak rontott a kisfiú állapotán, mert a gyógyszerek hatására hol fáradt, hol agresszív lett. Szakemberekre, orvosokra van szüksége, olyan kis létszámú osztályra, ahol mindez együtt van. Budapesten az ilyen tanulóknak ingyenes oktatás csak elenyésző létszám számára folyik; a XI. kerületben (itt 21 önkormányzati ált. isk. működik) egyáltalán nincs ilyen speciális intézmény.

Az anyuka végül a kerületben egy másik önkormányzati iskolába íratta, ahol a demográfiai hullámvölgy miatt alacsony a létszám.

Összegezve: a fentiekben feltárt problémák eddig nem találtak megoldásra.

A fenti két eset is arra utal, hogy a hátrányok csökkentésére jobban figyelnie kell iskolánk testületének és vezetőségének. Bízunk abban, hogy megfelelő eljárasmódokat tudunk kidolgozni, és hatékonyan beépíteni mindennapi munkánkba.

IX. ker. Bakáts téri Általános Iskola

Az iskola Budapest IX. kerületében, a Ferencvárosban található, 8 osztályos általános iskolaként működik. Az intézmény irányítását a 2001/2002. tanév kezdetével Bodó László igazgató úr látja el. Fenntartó a Ferencvárosi Önkormányzat.

Az iskola tanulóinak 90-92%-a ferencvárosi gyerek. Az itt élő családok jellegzetes adottságait és körülményeit tükrözi a tanulók összetétele. Sok a hátrányos helyzetű, segítséget igénylő gyermek.

Feladat a 6–14 éves korosztályba tartozó gyerekek testi és szellemi fejlődését elősegíteni, személyiségüket széleskörűen fejleszteni. Igyekezni kell érdeklődő, nyitott, kreatív embereket nevelni. A tanulók egy része ún. normál oktatásban részesül, másik részük emelt szintű oktatás keretében választhatja a testnevelés vagy az ének-zene tanulását.

Az iskola pedagógusai rendszeresen vesznek részt szakmai, pedagógiai napokon s továbbképzéseken. A pedagógusok munkájának megítélésében az igazgató vagy a helyettesei kompetensek a munkaközösség vezetők bevonásával.

A tanulókkal el kell sajátítani az alapvető erkölcsi értékeket, az együttélés szabályait, hogy a környezetük iránt aggódó és tenni akaró emberekké váljanak. Fontos a gyermekekben a kitartás, a szorgalom erősítése. Fontos, hogy tisztában legyenek alapvető jogaikkal és kötelességükkel is.

Amikor első osztályba kerül egy kisgyerek, nagy lépést kell megtennie az óvoda és az iskola között. El kell hagynia addigi társai nagy részét, szeretett óvó nénijét s azokat a felnőtteket, akik őt addig körülvették.

Az első osztályfőnökökre éppen ezért igen nagy feladat hárul, hiszen húsznál is több kisgyereket kell egyszerre átsegítenie ezen a nehéz helyzeten. Az osztályfőnököknek ezekből az egymást nem ismerő emberkékből egy közösséget kell formálnia. Rövid idő alatt ki kell alakítsa osztályában az összetartozás érzését, s azt a légkört, hogy a kis elsős várja a másnapokat. Fontos, hogy a gyerekek érzelmileg is kötődjenek az „új” tanító nénihez. Ez csak úgy lehetséges, ha a gyermeket barátságos, koruknak megfelelő tanteremben fogadják, ahol a szeretetteljes légkör kialakítható.

Az iskola rendjének és fegyelmének elfogadtatása, betartatása már az első napok feladata kell, hogy legyen. A munka akkor eredményes, ha a gye-

rekek szívesen jönnek iskolába és a tudásvágy csíráját már első napoktól fogva elvetik bennük.

Egy osztályfőnöknek látnia kell, mikor fejlődött osztálya igazi közösséggé, s ebben a közösségben ki milyen helyet foglal el.

A felmerülő aktuális konfliktusok, események szinte napi megbeszélést igényelnek. Nemcsak a tanórákon, de a tanórákon kívüli tevékenységeknél is számos lehetőség van a pedagógus–diák–szülő „háromszögnek” helyes irányba terelésére.

A tanulmányi munkában lemaradó tanulóknak pl. felzárkóztató (korrepetáló) foglalkozásokat kell tartani, a tehetséges gyermekek délutánonkénti szakkörökön, (karének, szolfézs, hittan, kerámia, rajz, állatkerti, zene, sport) különórákon, versenyeken vehetnek részt. A tanulmányi kirándulásokat tervszerűen a tantervhez kapcsolódóan szervezik. Idén pl. a 3. osztály Ópusztaszerre megy, hiszen a magyarhoz kapcsolódóan sok olyan dologgal bővíthet tudástáruk, amelyekről idén hallottak először. A 2. osztály végén pedig egy hetet töltenek Pázmádon a Velencei-tó mellett, ahol a 3. osztályos környezetismeret anyaghoz (vízpart növény- és állatvilága) rengeteg érdekességét láthattak testközelből.

A tábor a gyermekeknek olyan élményforrás, amely lehetőséget teremt, hogy kilépve a hétköznapi tanulási folyamatból, az átélt cselekvéseken, játékokon, színes programokon keresztül mégis bővítsé ismereteit, fejlessze személyiségét.

Az együttlét nagyszerű lehetőséget biztosít arra, hogy közelebb kerüljenek a tanárok tanítványaikhoz, s a gyerekek is jobban megismerhessék pedagógusaikat és egymást.

Az osztályközösségek tevékenységét, elvégzett feladatait, fejlődését az osztályfőnökök minden félévkor és évvégén írásban értékelik, s az alsó és felső tagozat külön-külön negyedéves értékelést is tart szóban.

Ezen értékeléseknek az a célja, hogy feltáruljanak az osztályközösség életét jellemző adatok: tanulmányi helyzetkép, magatartás, szorgalom alakulása, magatartási nehézségekkel küzdő tanulók névsora, a szülői házzal való kapcsolat, a szülői értekezletek tapasztalatai, a szülők kapcsolata az iskolával stb.

Mint hazánkban minden területen, az iskolában is sokat változott a légkör az elmúlt években. Kisebb a tanulói létszám, mint korábban, a környező 12 évfolyamos iskolák nagy vonzerőnek számítanak.

Sajnos egyre több a hátrányos helyzetű, segélyekből élő család a kerületben. Sok a munkanélküli, vagy éppen állást kereső szülő. Akinek van munkája, egyre többet dolgozik, hogy megfeleljenek az elvárásoknak, így a gyermekekre csak igen kevés idő, gondoskodás, törődés, szeretet marad.

Ebben a helyzetben megnő az iskola szerepe, amely az oktató munka mellett kiemelt helyet kell adjon a nevelésnek is. Egy osztályt a közös programok, közösen átélt események formálnak közösséggé. Ilyenek a színvonalas ünnepségek: október 23., karácsony, mely az idén a Bakáts téri templomban zajlott. Mikuláskor az 5. osztályosok lepik meg már hagyomány szerint az elsősöket. Minden évben sor kerül a tavaszi Bakáts-napokra, a „Szülők napjára”, a már említett kirándulásokra, táborozásokra stb.

Osztályfőnökként és pedagógusként mindenki arra törekszik, hogy az alapvető ismeretek megszerzése mellett a diákoknak lehetőségük legyen képességeik kibontakoztatására, jól érezzék magukat a közösségben.

Az iskola ének-zene tagozata immár 45 éves múltat tekint vissza. A társadalomban végbement változások, a folyamatos elszegényedés nehezítik az e területen tevékenykedő pedagógusok munkáját is. Az anyagi gondokkal küzdő családok közül sokan már nem tudják vállalni a hangszertanulás költségeit.

A nehezedő feltételek ellenére sok szép eredménnyel büszkélkedhet a tagozat. Az iskola 150. évfordulója óta hagyománnyá vált, a minden évben megrendezésre kerülő a Bakáts-napok, mely minden esetben az iskola tanulói és tanárai által összeállított színvonalas műsorral zárul.

Az ünnepélyeken együtt énekel az egész iskola. Az ének-zene tagozaton folyó oktató-nevelő munka egyik legfontosabb területe az énekkar. Az együtt éneklés öröme, a közösen átélt sikerek mind-mind pótolhatatlan közösségformáló erő.

„Éljen, éljen aki velünk körbeáll és énekel!

Dallam itt dallammal társul, s az éneklőtáborra lel!”

Az emelt szintű oktatás másik színtere a testnevelés. 1991 óta az iskolában működnek sporttagozatos osztályok is.

A sportági eredmények is tükrözik, évről-évre egyre több sportágban érünk el kimagasló helyezéseket területi, budapesti, országos rendezvényeken.

A tanulók egészséges személyiségfejlődését több szakkör is segíti. Fejlesztő pedagógia valósul meg pl. színjátszó szakkörökön, vagy a rajz-

kerámia szakkör keretében. Az 1992/93-as tanévben egy pályázat révén kerámiaégető kemencével gazdagodott az iskola.

Sajnos persze a tanulási, beilleszkedési nehézségekkel küzdő gyermekek száma sem kevés az osztályokban. Minden eset speciális, külön egyéni bánásmódot igényel. Az okok feltárása, a diagnózis felállítása után indulhat az a munka, melyhez a pedagógus — a szakember — a szülői ház bevonásával foghat hozzá.

Ismereteink szerint **tanulási zavar** akkor áll fenn, ha a tanulási képesség sérül. Minden esetben tartós egyéni bánásmódot igényel, differenciált oktatásszervezést, fejlesztő eljárásokat.

A tanulási zavart (diszlexiát, diszgráfiát, diszkalkuliát) kiváltó okok a következők lehetnek:

1. részképességszavar;
2. agyi károsodás;
3. idegrendszeri betegségek (pl. epilepszia);
4. öröklött állapotok (familiáris tanulási zavar, kromoszóma-rendellenesség, anyagcserezavar);
5. kedvezőtlen pszichés tényezők;
6. rossz szociális háttér;
7. gyermekkori fejlődési zavarhoz kapcsolódó tanulási zavar (pl. hiperaktivitáshoz).

A tanulási zavar jelentkezhet:

1. izoláltan „csak” diszlexia vagy „csak” diszgráfia stb.;
2. társulhatnak (normál értelmi szint vagy alatta);
3. globális tanulási zavar.

A tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek gyakran „menekülési stratégiát” keresnek, pótcselekvéseket végeznek, szoronganak, s környezetük ezt nem tolerálja (pl. körömrágás, állathangok adása, zörgés, mocorgás, tikkelés, ágybavizelés).

Mindez átfordulhat súlyos depresszióba, vagy esetenként az agresszió irányába viszi el a gyermeket.

Az alábbiakban két eseteírást adunk közre:

Esetleírás 1.

A. R. Budapesten 4800 grammal időre született. 10 hónapos korában azonban egy súlyos vírusos eredetű tüdőgyulladással visszakerült a kórházba, ahol antibiotikumokkal kezelték.

Fejlődése kissé lassabban alakult, mint kortársaié, 17 hónaposan állt fel, s mozgáskoordinációja az anya elmondása szerint eleinte nagyon bizonytalan volt, a lakásban mindennek nekiment. Beszédfejlődése is késleltetve indult: 3 és fél évesen mondja ki az első szavakat. Mikor óvodába került, még nem beszélt. 4 éves kora körül vált nappalra, 7 évesen éjszakára is szobatisztává.

A szülő már az óvodából olyan jelzéseket kap, melyek arra utalnak, hogy R. hiperaktív gyerek, s mindemellett agresszív a magatartása.

Iskolaérettségi vizsgálatot végez a Nevelési Tanácsadó, melyen R.-t kis létszámú első osztályba javasolják.

R. általános tájékozottsága nagyon hiányos, vérszerinti apját alig ismeri. Az anya elmondása szerint drasztikus, brutális ember. Az apa második házasságából származó gyermek szintén hiperaktív, tanulási zavarral küzd.

A Nevelési Tanácsadó javaslatára R. a IX. kerület Mester u. 67-ben kezd meg az első osztályt. Mivel ez az iskola magatartása miatt eltanácsolta, így került a gyerek a Bakáts Téri Ének-zenei Általános Iskolába, a 2. osztályba, ahol osztályfőnöke szerint az anya mélyen hallgatott az iskolaváltás igazi okáról, nekem azt mondta: „Túl sok volt a kisebbségi a másik iskolában.” A Nevelési Tanácsadó szakvéleményét csak ezután kaptuk kézhez, melyből kiderülnek az igazi okok.

R. olyan súlyos magatartási zavarokkal küzdött, amely napi 3x1 tablettaszedését kívánta meg (Ritalin), s ha ezt Ő vagy az anya elmulasztotta iskolai és otthoni magaviselete „elviselhetetlenné” vált. A Ritalinnal viselkedése elfogadható volt.

A Ferencvárosi Nevelési Tanácsadó az elvégzett gyógypedagógiai vizsgálaton lényegileg a következőket állapította meg R-ról:

- emberrajza — bizarr, kaotikus;
- emlékezete — hibátlan (verset hibátlanul felidéz);
- beszéde — összefüggően, bár rövid mondatokban beszél;
- olvasása — nem mutat diszlexiát, bár lassú, szótagoló ill. szóképes;

írása — nem diszgráfiás, de gyakorlatlanság, figyelmetlenség, ismeretek hiányossága jellemzi.

Mikor R. másodikosként bekerült az osztályba, még nem tudta a nevét leírni. Azt mondta: „A másik iskolában nem kellett.”

A Nevelési Tanácsadó szakvéleménye R.-ről egyértelműen megállapította, hogy tanulási zavarral küzd, de ennek nem oka diszlexia vagy diszgráfia.

Az anyának felajánlották, hogy R. bekerüljön a nevelési Tanácsadó Fejlesztő Napközijébe, de az anya ezt a lehetőséget elutasította.

R. sokkal gyorsabban is fejlődhetne, ha az anya jobban odafigyelne rá, segítené munkáját.

A helyzet azonban a következő: R. gyakran késik el az iskolából, gyakori, hogy hiányzik az 1. óráról. Az anya válasza erre: „Nem tudok felkelni olyan korán.”

R. 2. osztály év végén bukásra állt. A korrepetálások segítségével azonban sikerült egy olyan szintet elérni, hogy átment.

Tanítója mondja:

„A kezdeti nehézségek után (gyenge tanulmányi munka, rossz (életveszélyes) magatartás főként napköziben) sikerült R.-t közepes szintű tanulóvá tenni. A kapcsolatunk egyre jobban alakult — „tanár néniből” — Szilvi néni lettem.

Az anyával mindig is hullámvó volt a kapcsolatom, ez főként az üzenőbe írt leveleiből, válaszaiból derül ki.

Sajnos a legutóbbi ilyen levélváltásunk óta R. ismét „kicsúszott” a kezemből, nem tudom irányítani. Megkértem a mamát, hogy R.-t leckeírás helyett ne moziba vigye, mire Ő drasztikusan visszaválaszolta, hogy semmi közöm hozzá, mit csinál Ő a gyermekével a szabadidejében, az én dolgom, hogy tanítsak.

Ettől a fordulóponttól R. teljesítménye visszaesett, állandóan rágja a körmét, osztálytársaival durva, agresszív lett a viselkedése.”

Esetleírás 2.

Sz. A. 1991-ben született Budapesten. Bár problémamentes terhességből jött világra, a köldökzsinór a nyakára és a vállára tekeredett. Születése után felsírt, de bőre napokig szürkés volt. Ehhez társult kisgyermekkorában a gyakori felső légúti megbetegedés és több alkalommal középfülgyulladás.

Bár audiológiai leletei negatívak, a hallási differenciáló képességet vizsgáló feladatok ezen képességek sérülését jelzik. Zöngés–zöngétlen tévesztés, valamint időtartamhiba egyaránt előfordul.

Beszédhibájával (súlyos pöszeség) már óvodás korában is foglalkozott logopédus. Ezenkívül téri tájékozódási zavarai (jobb-bal) is voltak. Mindezek ellenére iskolába kerülésekor az óvoda nem jelzett problémát.

A gondok az iskolában jelentkeztek fokozottan.

Az iskolában nem beszélt, a sok gyakorlás ellenére írásával állandó problémák voltak. Előfordultak betűtévesztések, reverziók, a magán- és mássalhangzók időtartamának jelölési hibái, egybeírási és különírási hibák. Ceruzafogására jellemző a helytelen tartás és görcsösség.

Ehhez társul az olvasás és szövegértés nehézsége, valamint a dekoncentráció, fáradékonyosság. Teljesítménye változó.

A 2. osztályban a szülő kérésére vizsgálja a Nevelési Tanácsadó, ahol megállapítják, hogy sem diszlexiája, sem diszgráfiája nincs, viszont logopédiai szempontból nehezen javítható zöngés–zöngétlen tévesztés jellemző rá. makacsul téveszti a „b”–„d” hangokat, valamint a magánhangzókat. Heti két alkalommal logopédus kezelte s otthoni gyakorlás is kellett. Mivel azonban látványos eredményt nem értek el, az édesanya beszüntette mind a gyakorlást, mind a logopédiai kezelést.

3. osztályos korára már kissé felszabadultabb, de még mindig alig beszél. A „b”–„d” tévesztést sikerült kijavítani, de belép helyette a „k”–„g” cseréje, valamint megmarad a hallási differenciáló készség sérülése. Bár szépen — de nagyon halkán — olvas, szövegértése gyenge. A feladatokat csak akkor tudja megoldani, ha valaki hangosan felolvassa neki. Szöveget nehezen tanul. Szegényes a mondatalkotása, mondatai rövidek, egyszerűek. írásban betűnagysága változó, gyakran a vonal felett ír.

Az iskolai kudarcot a szülők személyes kudarcukként tekintik, a gyenge osztályzatok miatt gyakran büntetik a kislányt, sőt az apa még meg is veri. Ráadásul a kislány nem is látott jól, mégis másfél év kellett ahhoz, hogy az — egyébként egészségügyben dolgozó — édesanya megvizsgáltassa a gyermek szemét, aki végre szemüveget kapott.

Idén, a 4. osztályban sikerült rávenni az édesanyát arra, hogy ismét gyakoroljanak otthon, míg az iskolában differenciált foglalkozás keretében próbálunk segíteni rajta.

Az esetek tanulságosak, gyakoriságuk miatt a gyermekvédelmi munka nagyobb figyelmet kapott az iskolában.

FELHASZNÁLT IRODALOM

GYERMEKVÉDELMI MUNKÁT SEGÍTŐ MŰVEK:

Bagdy Emőke – Telkes József

Személyiségfejlesztő módszerek az iskolában. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1988.

Herczog Mária

Gyermekevédelmi kézikönyv. Bp.: KJK, 2001.

Makai Éva

Szétszakadt és meg nem font hálók. Iskolai gyermekevédelem a '90-es években. Bp.: OKKER, 2000.

Veczkó József

A gyermekevédelem pszichológiai és pedagógiai alapjai. Bp.: Tankönyvkiadó, 1990.

Vikár György

Az ifjúkor válságai. Bp.: Animula, 1999.

Volentics Anna

Gyermekevédelem és reszocializáció. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1996.

Fővárosi gyermek- és ifjúságvédelmi kalauz. Budapest, 1999.

DISZLEXIÁSOK, DISZGRÁFIÁSOK AZ ISKOLÁBAN

Csépe Valéria

Diszlexia a kutatásban és a gyakorlatban. — Quo vadis Európa? Gyógypedagógiai Szemle 2001. Különszám

Duróné Kecskés Zsuzsa

Fejlesztő foglalkozások a tanulási zavarok megelőzésére, korrekciójára. Fejlesztő Pedagógia 1998/6.

Gerebenné Várbíró Katalin

A FROSTIG-koncepció. Fejlesztő Pedagógia 1994/4–5.

Gósy Mária

A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése iskolásoknak. Bp.: Nikol Gmk, 1994a

Az olvasási nehézség és a diszlexia határa. Fejlesztő Pedagógia 1994b 4–5.

Beszédészlelés és olvasási készség. Tanító 1990/12.

Pszicholingvisztika. Bp.: Corvina, 1999.

Gyarmathy Éva

A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. Új Pedagógiai Szemle 1998/10.

Tanulási zavarok azonosítása és kezelése az óvodában és az iskolában. Új Pedagógiai Szemle 1998/11.

A tanulási zavarok terápiája. Új Pedagógiai Szemle 1998/12.

Herceg Dóra

Az olvasás, írás, helyesírás korrekciója kisiskoláskorban. Csengőszó 2000. május.
Számítógéppel a fejlesztő pedagógia szolgálatában. Csengőszó 2001. szeptember.

dr. Ligeti Csákné

Fejlesztő foglalkozások kisiskolások számára. Fejlesztő Pedagógia 1996/4.

Lakatos Katalin

A mozgás jelentősége és fejlesztő hatásai „más” fogyatékoság esetén. In: Alapok. Szerk.: dr. Kovács Ferenc, dr. Vidovszky Gábor Bp.: Anymus Alapítvány, 1997. 154–178. o.

Lohmann, Beate

Diszlexiások az iskolában. Bp.: Akkord Kiadó, 1997.

Mann, Virginia

Miért van egyes gyerekeknek gondjuk az olvasással? Fejlesztő Pedagógia 1992/1–2.

Marton-Dévényi Éva dr. – Szerdahelyi Márton – Tóth Gábor – Keresztesi Katalin dr.

Alapozó terápia. Fejlesztő Pedagógia 1994/4–5.

Meixner Ildikó

A diszlexia felismeréséről és pedagógiai vonatkozásairól. In: Kivételesek. Szerk.: Kopasz Mária, Krafcsik Istvánné, Tordainé Vida Katalin. Esztergom, Vitéz János Római Katolikus Tanítóképző Főiskola, 1994.

A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. Bp.: Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, 1993.

Én is tudok olvasni. Olvasólapok. Feladatlapok. Útmutató. Bp.: Tankönyvkiadó, 1985.

Müller Zsuzsanna

Tanulási zavarral küzdő 6–10 éves gyerekek grafomotoros fejlesztése. In: Alapok. Szerk.: dr. Kovács Ferenc, dr. Vidovszky Gábor. Bp.: Anymus Alapítvány, 1997. 105–119. o.

Dr. Páli Judit

A játékok fejlesztő hatásai. In: Alapok. Szerk.: dr. Kovács Ferenc, dr. Vidovszky Gábor. Bp.: Anymus Alapítvány, 1997. 179–184. o.

Dr. Sarkady Kamilla – Dr. Zsoldos Mária

Összehasonlító vizsgálatok a torzulási (olvasás)zavar kognitív pszichológiai hátterének tisztázására különböző típusú fogyatékosoknál. Fejlesztő Pedagógia 1992/1–2.

Selikowitz, Mark

Diszlexia. Bp.: Medicina Könyvkiadó, 1999.

Subosits István

Az olvasás és írás zavarainak típusai. Fejlesztő Pedagógia 1992/1–2.

Szebényiné Nagy Éva

A diszlexiáról. Gyógypedagógiai Szemle 2001/különszám

Iskolás diszlexiások vizsgálata és az újabb szempontokkal bővült terápia. Fejlesztő Pedagógia 1992/1–2.

Torda Ágnes

A siker vagy sikertelenség okai az olvasástanításban. Tanító 1990/1–2–3–4.

Vekerdy Zsuzsanna

Feladattípusok felső tagozatos dyslexiás gyerekek olvasási, helyesírási készségének fejlesztéséhez. In: Szemelvények a dyslexia köréből. Szerk.: Vassné Kovács Emőke. Bp.: Tankönyvkiadó, 1986. 309–314. o.

Vinczéné Bíró Etelka

Egy részképesség-kiesés terápiájáról. Fejlesztő Pedagógia 1994/4–5.

Az olvasás és az írás zavarai. In: Montágh Imre – Montághné Riener Nelli – Vinczéné Bíró Etelka: Gyakori beszédhibák a gyermekkorban. Bp.: Tankönyvkiadó, 1990. 187–209. o.

FEJLESZTŐPROGRAMOK

Adorján Katalin

Szebben akarok írni 1–2. Bp.: Psycho Art, 1992.

Csabay Katalin:

Lexi. Készségfejlesztő feladatlapok. Bp.: Apáczai Kiadó, 1993.

Lexi. Iskola-előkészítő mesetankönyv. Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

B. Gaál Katalin

Hasonló? Különböző! 1–2. Bp.: Tinta Könyvkiadó, 2000.

Gelniczky György – Hegedűs Magdolna – Tóth Irén

Szó-ta-gol-va. Bp.: Mágus Kiadó, 1997.

Gósy Mária – Laczkó Mária

Varázsló. Bp.: Nikol Gmk, 1992.

Gósy Mária

A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése szóban és írásban kisiskolásoknak Bp.: Nikol Gmk, 1994.

Gyarmathy Éva

Játékkatalógus tanulási zavarokkal küzdő gyerekeknek. In: Porkolábné Balogh Katalin (szerk.): Iskolapszichológia, 20. Bp.: ELTE, 1991.

Hamrák Anna – Magyar Eszter – Muraközyné Balogh Judit – dr. Szászi Ferencné

Ákom-bákom. Bp.: Tankönyvkiadó, 1985.

Kovács Györgyné – Szabó Zsuzsanna – Torda Ágnes

Mondd ki! Írd le! Törd a fejed! Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1992.

Marosits Istvánné

Tudod-e? Bp.: Logopédia Gmk, 1994.

Betűző. Bp.: Logopédia Gmk, 1994.

Meixner Ildikó

Én is tudok olvasni I–III. Bp.: Tankönyvkiadó, 1978.

Rosta Katalin

Színezd ki... és rajzolj te is! Bp.: Göncöl Kiadó, 1990.

Rosta Katalin – Rudas Zsuzsa – Kisházi Gergely

Hüvelykujjam... Bp.: Logopédia Gmk, 1995.

A HÁTRÁNYOS HELYZET KEZELÉSÉT HATÉKONYAN SZOLGÁLÓ PEDAGÓGIAI LEHETŐSÉGEK — ÉNEK-ZENE

Bánki Vera – Bálványos Huba

Differenciálás a művészeti nevelésben. Az ELTE TÓFK Neveléstudományi Tanszékének differenciáló pedagógiai sorozata, BP.: OKKER 2002.

Bánki Vera – Kismartony Katalin

Zene-Játék 1. az ált isk. 1–2. osztálya számára. Tankönyv, útmutató és tartozékcsoomag; Kecskemét, Kyrios Kiadó, 1999.

Zene-Játék 2. az ált isk. 3–4. osztálya számára. Tankönyv, munkafüzet és útmutató; Bp.: Aura Kiadó, 2001.

Dobszay László

Kodály után. Tünődések a zenepedagógiáról. Kecskemét, Kodály Z. Zenepedagógiai Intézet, 1991.

Graf Gáborné

Ének-zene a Lépésről lépésre iskolai programban. In: Lépésről lépésre iskolai program, I., 208–228. o. Szerk.: Hunyady Györgyné. Bp.: Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum Sokszorosító Üzeme, 1998.

Graf Gáborné-Kismartony Katalin

Ének-zene. In: Tanulmánykötet. A fejlődés-lélektani megalapozottságú tantárgy-pedagógiák szerepe a 6–12 éves korú gyermekek tanítási-tanulási folyamatában, 47–88. o. Szerk.: Jávorné dr. Kolozsváry Judit. Budapesti Tanítóképző Főiskola, 1999.

Hámori József

Az emberi agy aszimmetriái. Bp.- Pécs, Dialog Campus Kiadó, 2001.

Katonáné Malmos Edit

Feszültségoldás a zene segítségével. In: Kommunikáció – Nyelv – Művészet; az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Kar Tudományos Közleményei, XX. 103–120. o. Bp.: Trezor Kiadó, 2002.

Kerényi Miklós György

Az éneklés művészete és pedagógiája. Bp.: Zeneműkiadó, 1985.

Kedves Tamás

Estztetikai és zeneesztetikai alapismeretek, Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.

Szöveggyűjtemény a zeneesztetikai tanulmányokhoz, Bp.: Nemzeti Tankönyvkiadó, 1997.

Kis Jenőné (Kenesei Éva)

Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában. Bp.: Tárogató Kiadó, 1997.

Kismartony Katalin – Bánki Vera

Zene-Játék 1. az ált isk. 1–2. osztálya számára. Tankönyv, útmutató és tartozékcsoomag; Kecskemét, Kyrios Kiadó, 1999.

Zene-Játék 2. az ált isk. 3–4. osztálya számára. Tankönyv, munkafüzet és útmutató. Bp.: Aura Kiadó, 2001.

Kismartony Katalin – Graf Gáborné

Ének-zene. In: Tanulmánykötet. A fejlődés-lélektani megalapozottságú tantárgy-pedagógiák szerepe a 6–12 éves korú gyermekek tanítási-tanulási folyamatában, 47–88. o. Szerk.: Jávorné dr. Kolozsváry Judit. Budapesti Tanítóképző Főiskola, 1999.

Kodály Zoltán

Visszatekintés I–II. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok; közreadja Bónis Ferenc. Bp.: Zeneműkiadó Vállalat, 1964.; 1974.

Visszatekintés III. Hátrahagyott írások, beszédek, nyilatkozatok; közreadja Bónis Ferenc. Bp.: Zeneműkiadó Vállalat, 1989.

Kodály Zoltán nevelési eszméi a harmadik évezred küszöbén. Szerk. Szőnyi Erzsébet, Kecskemét, Kodály Intézet, 1999.

Kokas Klára

Képességfejlesztés zenei neveléssel. Bp.: Zeneműkiadó, 1972.

Lázár Katalin

Népi játékok. Bp.: Planétás Kiadó, 1997. CD-ROM-mal

Parlando

Zenepedagógiai folyóirat, **kiemelten:** az 1997/6. és 1998/1–2., tematikus számok.

Sáry László

Kreatív zenei gyakorlatok. Pécs, Jelenkor Kiadó, 1999.

Szőnyi Erzsébet

Kodály Zoltán nevelési eszméi. Bp.: Tankönyvkiadó, 1987.

Tátrai Zsuzsanna – Karácsony Molnár Erika

Jeles napok, ünnepi szokások. 2. változatlan kiadás; Bp.: Planétás Kiadó, 1997.

A kötetben olvasható tanulmányok mindegyike
arra keresi a választ, milyen stratégiával
tudja ellensúlyozni az iskola azokat a hátrányokat,
amelyek egyes tanulókat családi körülményeikből
adódóan sújtanak.

Hegedüs Judit a gyermekvédelem teendőiről ír,
Tóth Beatrix azt kutatja,
miként segíthetünk a diszlexiás és diszgráfiás gyerekeknek,
Döbrössy János pedig azokat a lehetőségeket veszi számba,
amelyeket az ének-zene kínál
a hátrányos helyzet enyhítésére.

