

Annona Nova

2010

A Kerényi Károly Szakkollégium évkönyve

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Kerényi Károly Szakkollégium

Pécs, 2011

Köszönjük a tanulmányokat lektoráló oktatók és kutatók lelkiismeretes munkáját:

Bertók Rózsa
Böhm Gábor
Guld Ádám
Kleiber Judit
Mándi Nikoletta
Medve Anna
Platthy István
Rosner Krisztina
Szabó Ádám

A kötet megjelenését támogatta:



PTE EHÖK



Pécsi Bölcsész



Oktatási Közalapítvány OKA-I-059

ISSN: 2061-4926

Felelős kiadó: Bagi Zsolt
Felelős szerkesztő: Vörös Dóra
Borítóterv: Vörös Zoltán, Glied Viktor
Borítófotó: Bihari Szilvia Anna

© A szerzők, 2011
© A szerkesztők, 2011
Minden jog fenntartva.

Tartalom

Dr. Jankovics László

Előszó

7

Theoria – Megismerés és tudás

Mátyási Róbert

„Minket csak úgy elfog a természet” –

Cselekvési normák, indokok, és vágyak viszonyáról

11

Zárdai István Zoltán

Analitikus cselekvésfilozófia, avagy mit tudhatunk meg cselekvéseinkről a nyelv által?

19

Praxis – Társadalom és művészet

Danilezsk Rita

A magyarul hallható film

31

Galambos Attila

Európa, mint dezertáló társadalom

43

Kornai Lilla

Beszédakadályozottak anyanyelvi nevelése integrált oktatásban

53

Lengyel Ibolya

Az orosz társadalom képe Fonvizin komédiáiban

69

Orbán Ida

Drogfüggés és felépülés családdinamikai megközelítése –

A másodfokú változás jelentősége

83

Szabó Ernő

Magánegyesületek temetkezési hozzájárulása Pannoniában

97

Szigeti Eszter

A homoszexualitás médiareprezentációja –

Összehasonlító mikroelemzés: index.hu vs. Company

113

Takács Bálint

Hová tűnnek a gyerekrajzok? –

A kifejezőkészség és a grafikus tevékenység motivációjának alakulása a fejlődés és az iskolai elvárások tükrében 129

Hermeneia – Értelmezés és megértés

Balassa Zsófia

Önreflexivitás a színházban – Párhuzamosság, játék 145

Komjáthy Zsuzsanna

A Kegyetlenség Színházának karcolatai 163

Márjánovics Diána

„Milyen faluba tévedhettem? Hát van itt valami kastély?” –

Franz Kafka A kastély című regénytöredékének hermetikussága 177

Tóth Viktória

Kréta kör történetek –

A nézői magatartás megváltozása Schilling Árpád rendezéseiben 195

Vörös Dóra

Az önéletrajzi dráma fogalma felé –

Arthur Miller A bűnbeesés után című drámáján keresztül 207

Beszédakadályozottak anyanyelvi nevelése integrált oktatásban

KÉSZÍTETTE: KORNAI LILLA

BEVEZETÉS

Dolgozatomban összefoglalom mindazokat a tudnivalókat, amelyek révén valamely beszédjében akadályozott tanuló oktatása létrejöhet, megfelelően alakítható, és rehabilitációja sikeressé válhat.

Sok beszédhibás, beszédzavaros tanul a közoktatásban, az őket tanító pedagógusokat azonban erre nem készítik fel. Ez a tanuló személyiségfejlődésének károsodásához is vezethet.

A hazai és európai törvényalkotás is az integrált oktatást, nevelést támogatja, ennek megvalósulását részesíti előnyben. Ebben a közegben megvalósuló sérülésspecifikus ellátás magyarországi feltételeit, korlátait és lehetőségeit gyűjtöttem össze, tisztázva azokat a felmerülő fogalmakat, amelyek ismerete szükséges a témában.

A beszédakadályozottak sikeres integrációja számára a legtöbb feltétel már adott az anyanyelvi nevelésben. Dolgozatomban ezeket a feltételeket vizsgálom.

ALAPFOGALMAK

Alábbiakban áttekintjük a dolgozatban használt legfontosabb alapfogalmakat. Nincs konzekvens fogalomhasználat e területen, ezért Metzger Balázs nyomán a hatályos közoktatási törvény értelmében használt kifejezéseket, definíciókat alkalmazom. Ezek tekinthetők hivatalosan helytállóknak, jogszerűnek.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNY (SNI)

A Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (Organisation for Economic Co-operation and Development: OECD) országaiban végzett összehasonlítás alapján három csoport különböztethető meg az SNI-n belül: 1. szervi rendellenességen alapuló fogyatékosság, 2. nem szervi, de tanulási rendellenességből adódó különleges szükségletek, 3. társadalmi, kulturális vagy nyelvi tényezőkön alapuló sajátos szükségletek. Hazánk a 3. csoportot

is beemeli a sajátos nevelést igénylők közé, azaz jogilag fogyatékosnak minősíti azokat (Csányi, 2009). Ez a helyzet elkerülhető akkor, ha az integrált nevelés megvalósul.

Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra visszavezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd,

b) a megismerő funkciók vagy a viselkedés fejlődésének organikus okra vissza nem vezethető tartós és súlyos rendellenességével küzd. = Kt. 121. §(1) 29.

A sajátos nevelési igényű gyermeknek, tanulóknak joga, hogy különleges gondozás keretében állapotának megfelelő pedagógiai, gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai ellátásban részesüljön attól kezdődően, hogy igényjogsultságát megállapították. =Kt. 30. § (1).

INKLÚZIÓ

Az inklúzió fogalma helytelenül, de gyakran az integráció szinonimájaként használt, azonban ez téves. Az inklúzió jelentése befogadás. Ez egyfajta szellemiséget, magatartásformát jelent, amelynek megjelenését integráció, azaz gyakorlati megvalósulás követhet, vagy fordított esetben pl.: integrált oktatást vállaló iskola inkluzív válik, hiszen az integráció gyakorlata inkluzív szemléletet kíván meg.

Az adott közösség természetes társadalmi mikrokörnyezetként biztosítja az egyén fejlődéséhez szükséges feltételeket. Az oktatásban ez differenciálással, önértékeléssel valósítható meg. (Jenei, 2006)

INTEGRÁCIÓ

Az integráció fogalma a közoktatási törvény a pedagógia és a gyógypedagógia megfogalmazásában az alábbiak alapján alakul.

A törvény szerint az integráció együttnevelésként értelmezhető: A sajátos nevelési igényű gyermek [...], tanuló iskolai nevelése és oktatása, [...] az e célra létrehozott gyógypedagógiai nevelési-oktatási intézményben [...]vagy a többi gyermekkel, tanulóval együtt, azonos [...] iskolai osztályban [...] történhet. =Ktv. 30.§ (2).

Az integráció pedagógiai jelentése: „minden gyermek és tanuló (megle-
vő akadályozottságának módja, súlyossági foka miatti kirekesztés nélkül),
egymással együttműködve, a mindenkori fejlettségi szintjén (pillanatnyi
észlelési, gondolkodási és cselekvési kompetenciájához mérten), egy közös
tárggyal és tárgyon (projekt/terv/tartalom/téma) játszik, tanul és dolgozik.”
(Réthy, 2000)

A gyógypedagógia által elfogadott definíció szerint integráció a sajátos
nevelési igényű gyermekeknek és tanulóknak az épek (másképpen „többsé-
gi”) óvodáiban, alapfokú, középfokú oktatási intézményeiben, illetve a fel-
sőkutatás intézményeiben megvalósuló nevelése, oktatása, képzése megfe-
lelő feltételek biztosítása mellett. (Jankó-Brezovay – Vargáné, 2001)

A törvényi és gyógypedagógiai értelemben használt integráció fogalom
csak a lokális integráció szintjén értelmezett, amíg a pedagógia által használt
fogalom a szociális, illetve funkcionális integráció szintjén is értelmezhető.

AZ INTEGRÁCIÓ FAJTÁI (CSÁNYI 2001)

Formája szerint beszélhetünk a) lokális integrációról, ha az épek iskolájá-
ban sajátos iskola vagy sajátos osztály működik; b) szociális integráció ese-
tén az épek iskoláiban külön oktatott fogyatékosok a tanítási órákon kívüli
közös tevékenységekben (sport, étkezés, játék) az épekkel együttesen vesz-
nek részt; illetve c) funkcionális integrációnak nevezzük, ha az integrált fo-
gyatékos gyermek a tanórák és egyéb foglalkozások többségén az iskolában
osztálytársaival együtt vesz részt.

Típusa szerint az integráció lehet: a) részleges, amely többnyire a loká-
lis és a szociális formát valósítja meg = Kt. 30. § (2). b) teljes integrációnak
azt a formát nevezzük, ha a nevelés-oktatás sajátos megsegítéssel történik
a nem fogyatékosok osztályaiban a tanítás teljes időtartamában. c) Spontán
vagy rideg integrációnak nevezzük azokat az eseteket, amikor a tanuló igé-
nyelné a sajátos ellátást, azonban erről az intézmény nem tud, így az együtt-
neveléskor nem veszik figyelembe szükségleteit. Így az együttnevelés nincs
előkészítve, nem segíti gyógypedagógiai kompetencia a munkát.

A magyar közoktatásban ez a rideg integrációs helyzet mindennapos, és
rengeteg fejtörést okoz a tanuló és a pedagógus számára is, hiszen a tanu-
lónak nem attól lesznek sajátosak az igényei, hogy a nevelési tanácsadó ezt
papírra veti, hanem attól, hogy érzi, a jelen oktatásban nem tud teljes érté-
küen részt venni, nem kapja meg az egyenlő esélyeket, így sérül tanuláshoz
való alapjoga is. A pedagógus pedig nem tud eredményes munkát végezni,

hiszen nincs elégséges tudása ilyen helyzetek helyes ellátására, kezelésére. E problémák végső soron a logopédiai ellátókat terhelik.

Szegregáció

A sajátos nevelési igényű gyermekek és tanulók óvodai, alapfokú és középfokú nevelése és oktatása, amelyet kifejezetten erre a célra létrehozott és működtetett gyógypedagógiai intézmények látnak el, esetenként bentlakás biztosításával. (Jankó-Brezovay – Vargáné, 2001)

Az elkülönítő eljárás alternatívájaként jelent meg az integráció. A fogalmak önállóan nem hordoznak pozitív vagy negatív jelentéstöbbletet, azonban a hazai oktatási eljárások, a rossz gyakorlat negatív képet ad. Gyakran tanári kompetencia hiányában a szegregáló speciális intézmények jelentik a „szabadulást” egyes tanulóktól, tanulócsoportoktól. Természetesen ez a törvényi előírásoknak is köszönhető. Elsősorban szociokulturális különbségek hátrányos megkülönböztetésekor jelenik meg ez a gyakorlat, azonban e kérdéskör nem közvetlenül kapcsolódik a dolgozathoz.

Beszédakadályozottság

A beszédhiba és egyéb beszédbeli akadályozottság az ember teljes életére rányomja bélyegét. Pszichikai fejlődésünk egyik építőköve a makro- és mikro környezetünk általi elfogadás. Ennek elégtelen alakulása nem várt következményekkel jár, kihatása életünk egyéb területeit is érinti, szabadulni tőle igen nehéz, gyakran csak újabb szakember segítségével lehetséges. Egy beszédje miatt évekig kigúnyolt gyermek, hiába kerül új iskolába, a durva megkülönböztetés nyomait évekig, akár élete végéig hordozza. Keveset kommunikál, igyekszik elkerülni az olyan helyzeteket, ahol esetleg ismét megkülönböztetés érheti, vagy akár agressziót, magatartászavart is kiválthat belőle a diszkriminatív helyzet, illetve annak emléke.

Az ilyen esetek egy része a korai prevencióval, szűréssel, intenzív terápiával elkerülhető lenne. Sokan azonban nem részesültek megfelelő szűrővizsgálatokban, vagy éppen elhanyagolták a kialakuló problémát, illetve egyesek számára semmilyen eljárás nem biztosíthat végleges szabadulást a fennálló akadályoktól. Ezek a jelenségek nem ritkák, de jó hír, hogy a probléma észlelése és a re/habilitációs szándék már önmagában is hatalmas előrelépést jelenthet a helyzet orvoslásában, hiszen a beszédakadályozottság egy része lelki okokra vezethető vissza.

A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a következő módon definiálja a beszédfogyatékos tanulót: „az a tanuló, akinél veleszületett vagy szerzett idegrend-

szeri működési zavarok és a környezeti hatások következtében jelentős mértékű a beszédbeli akadályozottság. Ennek következtében átmeneti, illetve tartós zavarok léphetnek fel a nyelvi, kommunikációs és tanulási képességekben, a szociális kapcsolatok kialakításában. Az akadályozottság megmutatkozhat a beszédhangok helyes ejtésének, a beszédészlelés és -megértés zavaraiiban, a beszédrítmus sérülésében, a grafomotoros és a vizuomotoros koordináció éretlenségében, valamint az általános beszédgyengeséggel együtt járó részképeség-kiesésben. A különböző jellegű diszfóniák, a hangadás kóros elváltozásai szintén a beszéd fogyatékoság körébe sorolhatók.”

AZ AKADÁLYOZOTTSÁG RENDSZEREZÉSE (VÁNYI 2007, SALNÉ 2004)

Súlyosság szerint három fokozatot különböztethetünk meg a legsúlyosabbtól kezdve.

Beszéd fogyatékoság: A beszéd és nyelvi teljesítmények súlyos zavarai, amelyek háttérben biológiai (organikus, funkcionális) okok állnak.

Beszédzavar: a beszéd szervek központi fejlődési és működési akadályozottsága nyomán jön létre, a kommunikáció több területét (alaki, tartalmi) érinti.

Beszédhiba: beszédhangok képzésének eltéréseit jelöli, háttérben a nyelvi fejlődés, beszéd szervek ügyetlensége, hallási észlelés gyengesége állhat.

Az akadályozottság megjelenési *formája szerint* rendszerezhető a következőképpen:

Megkésett beszédfejlődés

Jó beszédértés mellett beszéd elmaradás. Problémának kb. 3 éves kortól tekinthető.

Tünetei: amuzikalitás, makacs pöszeség, agrammatizmus (pl.: helytelen raghasználat).

Feltételezhető okok: hallás elégtelenség, értelmi fogyatékoság, genetikai, agyi, magzati, születési sérülés.

Beszédészlelés és -megértés zavarai

A közlések megértése korlátozott.

Tünetei: reakcióhiány, gyakori visszakérdezések, szegényes szókincs, tanulási nehézségek (olvasás, memoriter stb.).

Feltételezhető okok: organikus, pszichés; kódváltó család, verbálisan inger-
szegény környezet.

Elektív mutizmus (választott némaság)

Tünetei: jól beszélő gyerek bizonyos helyzetekben, helyeken, személyek je-
lenlétében nem szólal meg.

Feltételezhető okok: pszichológiai.

CENTRÁLIS ZAVAROK

Dizartria

A beszédmozgások koordinációs kivitelezése jelent zavart.

Feltételezhető okok: agyi sérülés folyamánya.

Afázia

A már kialakult beszéd részleges vagy teljes elvesztése.

Feltételezhető okok: betegség, sérülés (stroke) következtében.

EJTÉSBEN FELLEMLHETŐ AKADÁLYOZOTTSÁG

Pöszeség (diszlália)

Artikulációs normáktól való eltérés.

Motoros: amennyiben a diszláliás észleli saját pöszeségét; kondicionált:
nem észleli, csak másoknál veszi észre a pöszeséget; szenzoros: nem észle-
li sem magán, sem másokon.

Kondicionált és szenzoros diszlália esetén gyanakodni kell diszlexiára is.
Feltételezhető okok: hibás beszéd utánczása, az intenzív beszédtanulás fázi-
sában fizikai állapot erős romlása, anatómiai rendellenesség (ajkak, fogak,
állkapocs stb.), korlátozott nyelvi kód, hallási rendellenességek.

Orrhangzósság (rhinolália)

Az élettani nazális rezonancia kórosan elváltozik (pl.: b, d, gy – m, n, ny he-
lyett)

Tünetei: kóros artikuláció, orron-szájon egyszerre történő levegővétel,
gyors, egybefolyó beszéd, arc és orrfintor, hogy akadályozza a levegőáram-
lást.

Feltételezhető okok: egyéni sajátosság, organikus eredet, szájpahasadék.

BESZÉDRITMUS SÉRÜLÉSE

Hadarás

Az egyén olyan gyorsan beszél, hogy beszédszervei ezt nem tudják megfelelően kiszolgálni.

Tünetei: beszédhangok/szótagok kiesése, dallam, ritmus torzulása, monotonia, gyér szókincs.

Feltételezett okok: öröklött (amuzikális, beszédhibás család), halmozott beszédproblémák következménye, laterális (agyfélteki dominancia).

Dadogás

A beszéd összerendezettségének zavara.

Tünetek: ritmus, ütem felbomlik, görcsös szaggatottság, beszédfélelem.

Feltételezett okok: pszichológiai, idegrendszeri, öröklött, koordinálatlan légzésből következő.

GRAFOMOTOROS ÉS VIZUOMOTOROS KOORDINÁCIÓ ÉRETLENSÉGE

Diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia

Tanulási részképességzavar; adottság, tanítás, gyakorlás alapján elmaradást mutat az átlagtól.

Tünetek: betűcsere, kihagyás, betoldás, irányzavar, elvonatkoztatási képesség nehézségei (pl.: nincs számfogalma a diáknak)

Feltételezhető okok: organikus képességzavar (a grafomotoros és vizuomotoros mozgásokban).

Részképesség-kiesés. Valószínűleg beszédgyengeség miatt diszlexiának tűnik az egyén, de valójában nem az, mert nem organikus eredetű a problémája. Okai lehetnek nem megfelelő minőségű oktatásból származó, kulturális, nyelvi kódból adódóak is.

HANGADÁS KÓROS ELVÁLTOZÁSAI

Diszfónia

Zöngképzesi probléma a hangszalagok eltérő mozgása miatt.

Tünetek: a beszédből hiányzik vagy torzultan van jelen a zöngé, zörejszerű, fátyolos, suttogó hangokat hallat a beszélő.

Feltételezhető okok: túleröltetés, betegségek, pszichés elváltozás.

TÁRSADALMI BEFOGADÁS

„Befogadó felnőtt társadalom azonban csak akkor lehetséges, ha ez már a gyermekek társadalmára is jellemző. Ebből fakad az a meggyőződés, hogy ha valóban komoly a befogadó felnőtt társadalom létrehozásának és megerősítésének a célja, azaz egy olyan társadalomé, amelyben természetes módon együtt élnek a fogyatékossgal élők és a nem fogyatékossgal élők, akkor ennek valahol az oktatásban, a gyermekkorban kell kezdődnie.” (Hálás, 2004)

Európai Unió tagságunk egyik elérendő mérföldköve a szociális inklúzió, tehát a társadalmi befogadás növekedése. A szociális inklúzió a közösség céljainak meghatározó eleme (Amszterdami szerződés, 1997). Ebbe természetesen beletartozik társaink elfogadása nemi, faji vagy etnikai származás, vallás vagy meggyőződés, fogyatékossg, életkor alapján is. Ehhez azonban szükséges a szocializáció különböző területein végbemenő szemléletváltozás, amely semmiképpen nem deficit alapú, éppen ellenkezőleg: az emberek diverzitását, különlegességeit pozitívan figyelembe vevő gondolkodás (Madridi Nyilatkozat, 2002 – a diverzitás tiszteletben tartásáról, az iskolarendszerek integrativitásáról) az otthontól az oktatási intézményeken, munkahelyeken át akár a szabadidős tevékenységekig, azaz az élet minden területén, ahol embertársainkkal érintkezésbe kerülünk. Ez a folytonos érintkezés az információs társadalom 21. századi szabályainak megfelelően olyan intenzív kommunikációt igényel, amelyből ha a kommunikáló felek egyike kimarad, óriási hátrányt szenved el. A fenti irányelvekhez igazodva lépett érvénybe a 2003. évi CXXV törvény az Egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról.

AZ EURÓPAI BEFOGADÓ TÁRSADALMAK ALAKULÁSA (VARGÁNÉ 2006)

A szociális inklúzió nem a 21. század vívmánya, azonban maradéktalan oktatáspolitikai megvalósulásának még éppen csak a kezdeti fázisában járunk hazánkban.

1965-ben megalakult Európai Szociális Alap (ESZA) a tagállamoknak az aktív munkaerő-piaci politikák, a társadalmi kirekesztés elleni harc, a gazdasági és szociális változások miatti megfelelésben való segítség, a férfiak és nők munkaerő-piaci egyenlősége mellett az élethosszig tartó tanulás fejlesztésében azóta is jelentős anyagi segítséget nyújt.

Már az 1950-es években megfogalmazták Dániában a normalizációs koncepciót, azaz, hogy minden különbözöt normálisnak tekintünk, ezzel erősítve az elfogadó attitűdöt. Hiszen minden egyén rendelkezik az átlagostól eltérő tulajdonsággal. Ez alapján való stigmatizációja diszkriminációs helyzetekre ad okot.

Amennyiben megteremtjük a beszéd fogyatékos tanulók akadálymentes tanulási környezetét, a tanulóknak nem kell számukra irreális helyzetekhez, feladatokhoz kényszerűen alkalmazkodniuk, így akadályozottságuk megszűnik, rehabilitációjuk pedig sikeres lehet, nem eleve kudarcra ítélt.

1990-ben az EU oktatási minisztereiből álló testület, a Miniszterek Tanácsa határozatot fogadott el a közös oktatási integrációs politikáról. Az unió egyik elérendő célja tehát a befogadó társadalmak létrejötte. Ennek érdekében igen nagy elkötelezettség mutatkozott a fogyatékos emberek integrációjának ügyében is. Az EU 16–64 éves korcsoportjába tartozók 14,5%-a fogyatékosnak minősítette magát 2001-ben, míg az akkor még tagjelölt országok, mint Magyarország is jelentésükben 25%-osra tették a saját munkaképes korú lakosság fogyatékosainak arányát. Mára ez az arány összeolvadt EU-ba való integrációnkkal, ezzel azonban a fogyatékosok integrációja is közös EU-s céllá érett (Eurostat, 2001; Eubarometer, 2002).

Az integrációt több szinten megvalósító integrációs politika a foglalkoztatás és a szociális védőrendszerek fejlesztése mellett az oktatásra is kiterjesztette hatását, és az uniós államok között létrejött egységes stratégia keretében ezt határokon átívelő közös célul tűzte ki. Ennek egyik szimbóluma a 2003-as év, mint a Fogyatékos Emberek Európai Éve.

2003–2010 között pedig az Európai Cselekvési Terv megvalósítására vállalkozott, amely négy alapvető szempontot vett figyelembe: foglalkoztatási képesség javítása, vállalkozásösztönzés, a vállalkozások és alkalmazottaik alkalmazkodóképességeinek javítása, esélyegyenlőség feltételeinek megteremtése. Erre jó példa a Helios-program (1986–1996), amely jótékonyág helyett egyenlő esélyek megteremtését szorgalmazta. Az EU 2000-ben kiadott, minden tagállamra egyaránt érvényes direktívájával a fogyatékkal élők munkaerő-piaci esélyegyenlőségét kívánta biztosítani.

Mivel az államok saját gazdasági érdeke a minél magasabb foglalkoztatottsági arány, ezért ennek segítségét már korábbi szinten, tehát a – foglalkoztatást megelőző – képzési szinten meg kell valósítani. Az oktatás ezért tölt be kulcsfontosságú szerepet nem csak állami, de uniós szempontból is.

A közös, államok közötti gondolkodás (European Disability Forum – Európai Fogyatékosügyi Fórum, 1996), szervezetek (European Agency for Development in Special Needs Education – Európai Ügynökség a Sajátos Nevelési Szükséglettel Rendelkezők Oktatásának Fejlesztéséért, 2006) és irányelvek harmóniája pedig ebben segíti a tagállamokat. Az oktatás kérdését azonban a tagállamok saját oktatáspolitikák kidolgozásával, az uniós irányelveknek megfelelően alakítják.

A MAGYAR KÖZOKTATÁSBAN

A beszédben akadályozott tanulók igen nagy számban vannak jelen a közoktatásban: 2008-ban 77 222 közoktatásban részt vevő gyermeket soroltak valamilyen szintű beszédbeli akadályozottsággal élőknek (Közoktatási Statisztikai Kiadvány, 2008), erre a helyzetre azonban a pedagógusoknak csak igen kis hányada van felkészítve. Ez az anomáliás helyzet pedig nehezen segítheti a re/habilitációt, hiszen szakértelem nélkül akár hatalmas károk is okozhatók.

Az iskolai integráció négy faktora

- a személyiségében és a sérülés mértékében integrációra alkalmas gyermek
- a támogató családi háttér,
- a felkészült gyógypedagógus és
- a motivált, a többlettudás elsajátítására kész pedagógus.

Ha ezek a tényezők biztosítottak, akkor egymást kölcsönösen kiegészítve, segítve megvalósítható a pedagógus valódi hivatása: eljuttatni a felnövekvő fiatalat az iskolai integráció „élettapasztalataival” a számára lehetséges legautonómabb társadalmi integrációig. (Szabó, 2007)

A magyar közoktatás egyik célkitűzése a sikeres integráció. A magyar nyelv és irodalom oktatása pedig alkalmas táptalaja a beszédjében akadályozott tanulók képességfejlesztésének, integrálásának.

Az általános iskolában a tanítók gyakran több időt töltenek a gyermekkel, mint maguk a szülők, így befolyásuk is igen nagy a gyermek életére. A Nemzeti Alaptanterv (NAT) alapján az összes tanóra számának 17-24%-a (5–6. osztályban), 10-15%-a (7–10. osztályban), 10%-a (11–12. osztályban) a magyar nyelv és irodalom tantárgyé. Felső tagozattól a tanárok már egyenként kevesebb időt vannak a diákjaikkal, hatásuk, befolyásuk azonban így is jelentős marad. Egy átlagos diáknak közel tíz tanárral kell kapcsolatba ke-

rülnie, találkozniuk hétről hétre és tíz különböző egyénnek a különböző elvárásai szerint megfelelni. Ebből a tíz személyből, ha csak egy is diszkriminatív mentalitással fogadja beszédproblémás diákját, kártyavárként omolhat össze a másik kilenc tanár, a szülők és a fejlesztő pedagógus munkája. Ezt az összefüggő munkafolyamatot csak egy jól kooperáló csapat képes sikerrel véghezvinni.

Korszerű oktatási eljárásokkal anyanyelvi nevelőként gyorsabb változást érhetünk el, mintha a probléma orvoslásában külső erőttől (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus) várnánk segítséget ölbe tett kézzel. Különösen nehéz is ezt a segítséget várni, ugyanis a jelenlegi logopédiai ellátásban túlterhelt szakemberek próbálnak segítséget nyújtani, de ezáltal sajnos hatékonyságuk csökken, az ellátottak mennyisége az ellátás minőségét teszi kockára.

Támaszt nyújthat azonban a Nemzeti Alaptanterv (NAT), hiszen nem tételes tematikai előírást ad a pedagógusok kezébe, hanem elérendő célokat a különböző kompetenciaterületeken. A NAT rugalmasabb kereteket jelent tehát az oktatásban, így az eszközök tárháza is sokkal szélesebbé válik. Lehetőség van a tanulók tanórán belüli képesség- és készségfejlesztésére akár egyéni szinteken is (lásd: differenciálás, kooperatív módszerek).

A magyar közoktatási törvény

Ez Európai Unió Alapjogi Chartájában megfogalmazott alapvető emberi jogokhoz és a közös európai oktatásügyi irányelvekhez igazodva, a „Magyar Köztársaság Alkotmányában meghatározott művelődéshez való jog esélyegyenlőség alapján való gyakorlásának biztosítása, [...] a tanszabadság és a tanítás szabadságának érvényesítése, a gyermekek, tanulók, szülők és a közoktatásban foglalkoztatottak jogainak és kötelességeinek meghatározása, továbbá korszerű tudást biztosító közoktatási rendszer irányítása és működtetése céljából” fogalmazta meg az Országgyűlés a közoktatásról szóló törvényt.

A törvény az európai áramlatokhoz idomulva már az integrált oktatásról beszél, tehát olyan oktatásformákról, ahol az esélyegyenlőség biztosított. =Kt. 121. § (1) 28.

A NAT ELŐÍRÁSAI A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANÍTÁSÁRA

„A nyelv az emberi kommunikáció, a gondolkodás, a tanulás közege, előfeltétele és legfőbb eszköze. Ily módon alapvető szerepe van a kulcskompetenciák kialakításában, fejlesztésében, és meghatározza a tanulás teljes fo-

lyamatát. Az irodalom mint nyelvi művészet a kultúra egyik fő hordozója és megújítója, miközben pedagógiai szempontból a szövegértési és szövegalkotási képességek fejlesztésének egyik legátfogóbb és leghatékonyabb eszköze, vagyis az anyanyelvi, a kulturális és a szociális kompetencia párhuzamos fejlesztését teszi lehetővé.” – így kezdődik a NAT magyar nyelv és irodalom című fejezete.

Világos, hogy a NAT tulajdonképpen a nyelvre, kommunikációs készségekre építi előírásait. A nyelvi képességek elégtelensége azonban megnehezíti a kitűzött oktatási célok elérését.

A NAT fejlesztési feladatainak szerkezete: 1. Beszédkészség, szóbeli szövegek megértése, értelmezése és alkotása. 2. Olvasás, írott szöveg megértése. 3. Írás, szövegalkotás. 4. A tanulási képesség fejlesztése. 5. Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről. 6. Irodalmi kultúra, irodalmi művek értelmezése. 7. Az ítélőképesség, az erkölcsi, esztétikai és történeti érzék fejlesztése.

Mindegyik fejlesztési feladat szervesen épül a biztos, magas szintű beszédkészségre. Vegyük például az írás, szövegalkotást: amennyiben a tanuló diszlexiás, diszgráfiás – amely szindrómák kezelése logopédiai kompetenciát igényel – lehetőségei máris csökkennek az adott területen, vagy az ismeretek az anyanyelvről, illetve irodalmi művek értelmezése területeken egy diszkalkuliás tanuló, akinek az elvonatkoztatási képességével komoly gondjai vannak, nem kizárólag a matematika területén fog akadályokba ütközni, de ugyanígy egy bonyolultabban felépített ok-okozati összefüggésekből álló nyelvtani, irodalmi magyarázatnál is komoly értelmezési problémái támadhatnak. Említhetjük akár egy dádógó vagy hadaró tanuló vitakészségét szóbeli szituációban. Nehezen juttathatja érvényre mondandóját, és mindeközben súlyos pszichés problémák is következhetnek egy-egy számára kényelmetlen, akár megalázó helyzetből. Ezek a példák is azt igazolják, hogy a fejlesztési feladatokat ellátni igyekvő pedagógusnak nagyon sokrétűen, egyének szintjére lebontva kell meghatározni a rövid és hosszú távú célokat, illetve az azok eléréséhez szükséges eljárásokat. Valószínűleg ez a roppant felelősségteljes fejlesztési eljárás riasztó lehet azon pedagógusok számára, akik elzárkóznak az integráció elől.

SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYŰ TANULÓK ISKOLAI OKTATÁSÁNAK IRÁNYELVE

A 2/2005. (III. 1.) OM rendelet az integráció elsőbbségét mondja ki: „A beszéd fogyatékos tanuló iskolai fejlesztésében, sajátos nevelési igényeinek ki-elégítésében elsőbbséget kell biztosítani az ép beszélő környezetben integráltan történő oktatásnak.” Csak nagyon súlyos esetekben, intenzív terápiáknál javasolja az elkülönített iskolában, gyógypedagógiai intézményben való tanulást, és csak bizonyos ideig, amint lehetséges, kerüljön integráló iskolai intézménybe az adott tanuló.

A fejlesztés történjen integráló vagy szegregáló környezetben, legyen a lehető leginkább körültekintő, vegye figyelembe a tanuló fiziológiai, pszichikai, életkori, értelmi képességbeli sajátosságait, és ezeknek megfelelően alakítsa ki a fejlesztő eljárásokat, kifejezetten ügyelve a sérülésspecifikus ellátásra.

A tanulók iskolai fejlesztésének pedagógiai szakaszai megegyeznek a NAT-ban alkalmazott szakaszolással, mivel a NAT-ban leírt fejlesztési feladatok megvalósítása általában lehetséges, bár az idő és a mód eltérő lehet. Ezen túl azonban kiemelt fejlesztési feladatok is várnak az SNI-s tanulókat nevelőkre: tudatosan kommunikáló egyének nevelése, informatikai eszközök alkalmazása az akadálymentesítés szolgálatában, illetve a testi és lelki egészség megőrzése érdekében motiváció a beszédprobléma leküzdésére, felkészítés, hogy esetleges maradandó tünetekkel megtanuljon együtt élni a tanuló.

A helyi tantervek, a tantárgyak tartalmi, követelménybeli kialakításánál figyelembe kell venni az esetleges eltérő fejlődési időtartamú, -módú tanulók igényeit, lehetőségeit, sérülésspecifikus nevelési eljárást dolgozni ki, azaz a beszédakadályozott tanuló beszédproblémájának megfelelő technikákat. Mind a művészetek, mind a testnevelés, sport kiválóan szolgálja a fejlesztést. Ehhez elengedhetetlen a téri orientáció, mozgás-, ritmus-, beszédkoordináció követelményeinek megvalósítása. A dráma és a tánc kiemelt szerepet kap a rehabilitációs célú feladatokban.

KOOPERATÍV TANULÁSSZERVEZÉS

A funkcionális együttműködési készség fejlesztést szolgáló hazánkban új típusúnak számító, a frontális, ismeretközlő, követelő, tanárközpontú oktatási modellt háttérbe szorító oktatási forma. Cél a gyermek átélésen keresztül való felkészítése az életre. A kooperatív tanulás során kialakul egy össze-

hangolt tevékenység, amely során kölcsönös a hatás pszichikai, szociális és intellektuális készségek fejlődésében egyaránt (Orbánné 2006). A kooperatív tanulásszervezés hatékony eszköze a sikeres integrációnak.

ÖSSZEFOGLALÁS

A hazai oktatásban az integráció elve nehezen tud meggyökerezni, sokan érvelnek ellene, azonban fontos és érdemes is lenne időt hagyni, hogy több olyan „oktatógeneráció” is megszülessen, amely ebben a szellemiségben és elhivatottan dolgozik.

Az integráció a túlterhelt logopédiai ellátást is segíti, de csak a felek közötti jól működő kommunikáció, együttműködés esetén.

A sérülés súlyossága szerint azonban szegregált oktatási formák is szükségesek, létjogosultságuk törvényi oldalát azonban felül kell vizsgálni, mert gyakran indokolatlanul kerülnek egyes tanulók ilyen intézményekbe.

Egy osztályteremben mindig lesz néhány olyan tanuló, amelyik nagymértékben különbözik a többitől, akár integrálunk, akár nem. Ezen tanulók különbözőségeit csak megfelelő felkészültséggel, hozzáértéssel lehet kezelni, legyen szó bármilyen eltérésről is.

Az integráció nem csak a tanárokat, de a diákokat is megtanítja arra, hogyan kezeljék társaikat, legalábbis nagyobb eséllyel sajátítható el kompetencia e téren, ha együtt nevelik a különböző tanulókat. És a végső célt is nagyobb sikerrel lehet ilyen tanulási/tanítási környezetben elérni, azaz az egy társadalomba való tartozást, együttélést társainkkal. Ezt a folyamatot szolgálja a kooperatív tanulásszervezés eszköztára is.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- | | |
|----------------|---|
| Ajtony 1987 | AJTONY Péter (szerk.) 1987. <i>Logopédia a gyakorlatban</i> . Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. |
| Cole-Cole 1997 | COLE, Michael – COLE, Sheila R. 1997. <i>Fejlődéslélektan</i> . Budapest, Osiris. |
| Csányi 2001 | CSÁNYI Yvonne 2001. <i>Az együttnevelés fontosabb tényezői, feltételei. A tanulásban akadályozott, értelmileg akadályozott látássérült, hallássérült mozgáskorlátozott gyermekek integrált oktatása-nevelése</i> . Budapest, ELTE BGGYTF. |

- Csányi 2009 CSÁNYI Yvonne 2009. *Helyi adatgyűjtés a sajátos nevelési igényű gyermekek körében egy OECD-projekt keretében* <http://www.ofi.hu/tudastar/helyi-adatgyujtes> (2010. november 23.)
- Dr. Salné Lengyel 2004 Dr. SALNÉ LENGYEL Mária (szerk.) 2004. *Logopédia*. Budapest, Sulinova.
- Fehérné Kovács 2003 FEHÉRNÉ KOVÁCS Zsuzsanna – V. KOVÁCS Emőke 2003. *A logopédia jövője*. Gyógypedagógiai Szemle, 1.szám., 28–38.
- Gósy-Menyhárt 2003 GÓSY Mária – MENYHÁRT, Krisztina (szerk.) 2003. *Szóveggyűjtemény a fonetika tanulmányozásához*. Budapest, Nikol.
- Gósy 2000 GÓSY Mária 2000. *A hallástól a tanulásig*. Budapest, Nikol.
- Gósy 2004 GÓSY Mária 2004. *Fonetika, a beszéd tudománya*. Budapest, Osiris.
- Gósy 2005 GÓSY Mária 2005. *Pszicholingvisztika*. Budapest, Osiris.
- Halász 2004 HALÁSZ Gábor 2004. *A sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása: európai politikák és hazai kihívások*. Új Pedagógiai Szemle, 2. szám.
- Illyés 2000 ILLYÉS Sándor (szerk.) 2000. *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Budapest, ELTE BGGYTF.
- Jankó-Brezovai, Vargáné JANKÓ-BREZOVAY Pálné – VARGÁNÉ MEZŐ Lilla 2001. Az integrált nevelést-oktatást segítő módszertani központ modellje a gyengénlátók iskolájának gyakorlatában. Budapest.
- Mező 2001
- Kassai 2005 KASSAI Ilona 2005. *Fonetika*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lajos 2001 LAJOS Péter 2001. *A beszédhelyzeteket nem lehet elkerülni. A serdülőkori dadogás*. Fordulópont, 1. szám, 79–84.
- M. Tamás 2006 JENEI Andrea – LOCSMÁNDI Alajos – MEGYERI Józsefné 2006. *Együttnevelés kéttanáros pedagógiai modellben*. In M. Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió*. Budapest, Trefort.
- Metzger 2006 METZGER Balázs 2006. *Előtérben az integráció*. In M. Tamás Márta (szerk.): *Integráció és inklúzió*. Budapest, Trefort.
- Dr. Orbán 2009 DR. ORBÁN Józsefné 2009. *A kooperatív tanulás: szervezés és alkalmazás*. Pécs, Orbán & Orbán B.
- Réthy 2000 RÉTHY Endréné 2000. *Integrációs törekvések Európában – Az ép és sérült (fogyatékos) gyermekek együttnevelésének elmélete és gyakorlata*. Budapest.

-
- Dr. Szabó 2007 DR. SZABÓ Ákosné (szerk.) 2007. *Inkluzív nevelés – kooperatív tanulás, Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Budapest, Sulinova.
- Subosits 2001 SUBOSITS István 2001. *A beszéd rendellenességei*. Budapest, Egyetemi fonetikai füzetek.
- Ványi-Roth 2007 VÁNYI Ágnes – RÓTH Márta 2007. *Útmutató beszédfigyeltékos gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Budapest, Sulinova.
- Vargáné Mező 2006 VARGÁNÉ MEZŐ Lilla 2006. *Inkluzív nevelés – Az integrált oktatás jogi háttere*. Budapest, Sulinova.
1993. évi – többszörösen módosított – LXXIX törvény a közoktatásról.
- 2/2005. (III. 1.) OM rendelet a Sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a Sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról
2003. évi CXXV tv. az Egyenlő bánásmódról és az esélyegyenlőség előmozdításáról, 27-29.§, Oktatás és képzés.
- 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- MTA Politikai Tudományok Intézete, Szakmai beszámoló, 2007. http://www.egyenlobanasmod.hu/tanulmanyok/a_diszkriminacio_ot_teruletenek_kutatasa.pdf (2010. november 23.)
- Közoktatási Statisztikai kiadvány, 2008. <http://www.okm.gov.hu/miniszterium/oktatasi-statisztikak/kozoktatasi-statisztikai-090803-4> (2010. november 23.)