

Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar

DOKTORI DISSZERTÁCIÓ

Marcsekné Lukács Valéria

A nehezen nevelhető gyermekek helyzetének elemzése a magyar iskolarendszerben

Neveléstudományi Doktori Iskola

Iskolavezető: Dr. Bábosik István egyetemi tanár

A neveléstudomány teoretikus és empirikus kutatásának, fejlesztésének útjai

Programvezető: Dr. Bábosik István egyetemi tanár

Témavezető: Dr. Bábosik István egyetemi tanár

A bíráló bizottság

Elnök:	Dr. Nádasi Mária egyetemi tanár
Opponensek:	Dr. Vizelyi Ágnes egyetemi docens Pásztor Miklósné Dr. PhD Dr. Bodonyi Edit egyetemi docens
Titkár:	Dr. Lénárd Sándor adjunktus
További tagok:	Dr. Barkó Endre egyetemi docens PhD Dr. Bódi Györgyi PhD

Budapest, 2007.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton szeretnék köszönetet mondani az Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet oktatóinak, különösen Bábosik István professzor úrnak, témavezetőmnek, hogy az elmúlt években tudásuk legjavát adva segítették szakmai utamat.

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés.....	9
1.1. A dolgozat témája, célja.....	9
1.2. Rövid történeti áttekintés.....	10
1.3. A témaválasztás indoklása.....	13
1.4. A célcsoport meghatározása.....	15
1.5. A kutatás célja.....	18
1.6. A vizsgálat módszertana.....	19
1.7. Hipotézisek.....	22
2. A témaválasztás aktualitása.....	23
2.1. Milyen statisztikai adatok jellemzik hazánkban a gyermeklakosság „nevelési környezetét”?.....	23
2.2. Új stratégiák az oktatás terén az Európai Unióban.....	25
3. A témára vonatkozó szakirodalom áttekintése, elemzése.....	31
3.1. Mi a magyarázata annak, hogy az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt mégis újratermelődnek a társadalmi egyenlőtlenségek?.....	31
3.2. A hátrányos helyzetű, a veszélyeztetett, a nehezen nevelhető vagy problematikus gyermek.....	37
3.3. A nehezen nevelhető gyermek – szociális inadaptáció	43
3.3.1. Pedagógiai, pszichológiai megközelítés.....	43
3.3.2. Gyermekpszichiátriai megközelítés.....	48
3.3.2.1. A fejlődés folyamatába ágyazódó zavarok.....	49
3.3.2.2. Gyermekkori magatartás zavarok.....	49
3.3.3. Tanulási zavarok.....	56
3.4. Iskolaérettség, korai megelőzés.....	60
3.5. A beilleszkedést hátráltató tényezők.....	66

3.5.1. A szubkultúra, mint a szocializáció új tényezője.....	66
3.5.2. Az iskolai pszichoterror.....	68
3.6. A témára vonatkozó szakirodalom áttekintésének összegzése.....	71
3.7. A nehezen nevelhető gyerekek iskoláztatásának, tanulási problémái enyhítésének néhány jogszabály szerinti lehetősége.....	73
4. A nehezen nevelhető gyermekek helyzete a magyar oktatás rendszerében.....	78
4.1. Demarkációs vonalak az általános és speciális oktatás között.....	78
4.2. Az iskolákból kiszoruló gyerekek a nevelési tanácsadók, gyermekpszichiátriai osztályok és a gyermekvédelem területén.....	79
4.3. Iskolák egymás mellett.....	82
4.4. Oktatási feladatok a fővárosi gyermekvédelmi szakellátásban.....	84
4.5. Nehezen nevelhető gyerekek a rendsburgi evangélikus „gyermekfalu”-ban.....	89
4.5.1. Ambuláns segítség.....	91
4.5.2. Szociálpedagógiai családsegítés.....	92
4.5.3. Iskolai, munkahelyi segítség.....	98
5. A tanulás és magatartás zavaros gyerekek támogatása Magyarországon.....	100
5.1. A humanisztikus pedagógia magyarországi gyökerei.....	100
5.2. Egy iskolakísérlet a „budapesti iskola” nevelésről alkotott szemléletmódját követve.....	109
5.3. „Egyszerűen másként”, nehezen nevelhető gyerekek iskoláztatási lehetőségei és eredményei a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolában.....	111
5.3.1. A Nyitott Világ Iskolába felvett tanulók jellemzői.....	114
5.3.2. Milyen gyermekeket küld a nevelési tanácsadó, vagy a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság a Nyitott Világ Iskolába?.....	118

5.3.3. A Nyitott Világ Iskola tanulói összetétele.....	131
5.3.4. Az oktatás szervezeti keretei a Nyitott Világ Iskolában	132
5.3.5. A beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységek.....	134
5.3.6. A Nyitott Világ Iskola tanárai.....	138
5.3.7. Kapcsolattartás a szülőkkel.....	139
5.3.8. Gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok.....	139
5.3.9. Szociológiai és forgalomjellemzők a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskola dokumentációs anyagában.....	140
5.3.10. A Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolában az elmúlt tíz évben 8. évfolyamot elvégzett diákok iskoláztatási adatainak elemzése.....	151
6.	
Összefoglalás.....	166
6. 1. A kutatási hipotézisek értékelése.....	170
6.2. Következtetések, javaslatok.....	173
7.	
Irodalomjegyzék.....	175
Összegzés.....	187
Summary.....	188

**„Aki él, az mind, örüljön,
Mert az élet mindenkinek
Kivételes szent örömmel jön.”**

Ady Endre

György Júlia, aki rendíthetetlenül hitt a tudomány és a szeretet gyógyító erejében és ez a hit hatotta át egész élete áldozatos gyermekmentő munkásságát, előadásai során gyakran mesélt el egy történetet.

Volt egyszer hol nem volt, volt egy öreg bölcs ember, talán éppen egy csodarabbi volt. A városon kívül lakott, az emberek gyakran felkeresték és tanácsot kértek tőle. Egyszer felkereste egy gondterhelt apa. Elpanaszolta, hogy fia tiszteletlen, engedetlen, testvérét durván bántalmazza. Már minden büntetést megpróbáltak, de semmi sem használt. A bölcs ezt a tanácsot adta: „Menj haza és szeresd!”

Néhány nap múlva újra megjelent a gondterhelt apa és így szólt: „Mester, megfogadtam, amit mondtál, de a fiam visszaélt szeretetemmel. Továbbra is durva, engedetlen, sőt most már csavarog és lop is. Mond meg, végre mit cselekedjem vele?” A bölcs így felelt: „Menj haza és szeresd jobban!”

Ennek a történetnek különböző változatai voltak, de a gondolat mindig ugyanaz volt, és ez a gondolat mélyen jellemző volt György Júliára: a nagyobb szeretet nagyobb segítségre képes.

Marcsekné Klaniczay Sára György Júlia sírkőavatásán (1979. október 17.) mondott szavaiból idéztem

A gyermekek jogai

A Gyermekek Jogairól szóló ENSZ Egyezményt 1989-ben fogadták el New York-ban. Az egyezmény univerzális szabálygyűjtemény, 70 éves jogfejlődés eredményeként jött létre. (Büki és Szollár, 2004) Magyarországon 1997-ben lépett hatályba a Gyermekvédelmi Törvény, mely ezen egyezmény pontjait is tartalmazza. Ezek széles körben nem váltak ismertté, emiatt az alábbiakban néhány fontosabb elemét kiemelném:

- Minden gyermeknek joga van szeretetre, gondoskodásra.
- A gyermeknek joga van testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, egészséges felnevelkedését és jólétét biztosító saját családi környezetében történő nevelkedéshez.
- Szüleitől külön élő gyermeknek joga van személyes és közvetlen kapcsolattartásra szüleivel, amennyiben ez nem áll a gyermek érdekeivel ellentétében.
- Minden gyermeknek joga van az oktatás különböző formáihoz
- Minden gyermeknek joga van a játékhoz.
- A gyermeknek joga van emberi méltósága tiszteletben tartásához, bántalmazással, fizikai, szexuális, vagy lelki erőszakkal, az elhanyagolással és az információs ártalommal szembeni védelemhez.
- A gyermek nem vethető alá magánéletével, családjával, lakásával, vagy levelezésével kapcsolatban önkényes beavatkozásnak.
- A gyermekek az őket érdeklő kérdésekben szabadon kinyilváníthatják véleményüket.
- A gyermek nem válhat szexuális visszaélés áldozatává.
- A gyermek nem vethető alá kegyetlen, embertelen, lelki durvaságnak, megalázó testi fenyegetésnek, büntetésnek, vagy bánásmódnak.

- A gyermek szülője köteles arra, hogy gyermekét családban gondozza, nevelje és gyermeke testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéséhez szükséges feltételeket – különösen lakhatást, étkeztetést, ruházattal való ellátást - valamint az oktatásához és az egészségügyi ellátáshoz való hozzájutást biztosítsa.
- Minden gyereknek joga van a szociális biztonsághoz.
- A gyermeknek joga van a gazdasági kizsákmányolás, az egészségére ártalmas munkavégzés elleni védelemre.
- A gyermekeknek joguk van kifejezni saját véleményüket.
- A gyermeknek joga van a gondolat, lelkiismeret és vallásszabadságra.
- A nemzetiségi, vallási vagy nyelvi kisebbséghez tartozó gyermekeknek joguk van saját kultúrájuk, vallásuk, nyelvük gyakorlásához.
- A gyermek szülője köteles gyermekével együttműködni, és emberi méltóságát tiszteletben tartani.
- A gyermekeknek joguk van a másokkal való együttlétre. A fogyatékkal élő gyerekeknek joguk van speciális gondozáshoz.

1. Bevezetés

1.1. A dolgozat témája, célja

Az általános iskolák az utóbbi évtizedekben egyre nehezebben kezelik az ép értelmű, de nehezen képezhető és nevelhető gyerekek problémáit. Az iskolarendszer meglehetősen teljesítmény-centrikus, ami önmagában véve nem lenne baj, ha emellett az emberi kapcsolatokra és az egyéni problémákra is súlyt helyezne. Azonban azok az általános iskolás gyerekek, akik családjukkal, szüleikkel, kortárs csoportjukkal nehezen boldogulnak, kapcsolati deficittel küszködnek, nehezen tudnak megfelelni az iskolai teljesítmény-elvárásoknak. Könnyen kerülnek „a problémás gyerek”, „a gyengébb képességű tanuló” kategóriájába és ebből a rossz pozícióból éppen kapcsolatgyengeségük miatt nem tudnak kitörni.

Dolgozatom a nehezen nevelhető gyerekek hazai helyzetét vizsgálja azzal a céllal, hogy rámutasson a problémák kialakulásának gyökereire, valamint arra, hogy a magyar iskolai ellátórendszer mennyire képes szakszerűen kezelni e jelentős számú tanulói és – tegyük hozzá – szülői csoportot. György Júlia „A nehezen nevelhető gyermek” (1965) című munkája nyomán választottam a nehezen nevelhető gyermek terminológiát a célcsoport meghatározására. Véleményem szerint még ma is ez az egyik legelterjedtebb megjelölés.

A nehezen nevelhető gyerekek száma napjainkban folyamatosan emelkedik, ez teszi a pedagógusok segítő szerepét ma is időszerűvé. A hagyományos eszköztárral rendelkező tanár sokszor tehetetlennek érzi magát az új típusú elvárásokkal szemben. A problémás tanuló megsegítéséért elsősorban a szakképesített pedagógus a felelős, szerencsére ma már a nevelési, oktatási szakterület munkáját más szakágak (jogi, szociális, egészségügyi, stb.) kompetens szakemberei, speciális képviselői is segítik. A dolgozat elméleti és gyakorlati oldalról arra vállalkozik, hogy feltárja azokat az okokat, amelyek akadályozzák a nehezen nevelhető gyerekek eredményes iskolai beilleszkedését és szereplését. Ezen ismereteket szeretném a pedagógusok számára átadni, azzal a céllal, hogy segítsem a

problémás gyerekek megértését, és felhívjam a figyelmet arra, hogy megóvásuk és beillesztésük szerencsésebb sorsú kortársaik közé, a pedagógusok feladata.

A dolgozatban áttekintésre kerül a viselkedészavarok fogalomrendszere, ismertetem a zavarokat kiváltó okok lehetséges típusait. Ezt követően felvázolom a mai magyar iskolarendszer törekvéseit a nehezen kezelhető és képezhető gyerekek nevelhetőségére és beilleszthetőségére vonatkozóan

Neveléstörténeti források, tények elemzésével ismertetem, hogy milyen felismerések, törekvések tapasztalhatóak a XX. század elején a problémás gyermek megértése és az elkallódás megelőzése érdekében. A szakirodalom tanulmányozása során kitérek arra, hogy mikortól válik szükségletté a pedagógiai jelenségek között a gyermekvédelem és a pedagógia elválaszthatatlan egységének kialakulása a mentálhigiéniai munkában.

A dolgozat két elkülönülő gyakorlati megközelítésre tér ki. Bemutatásra kerül, hogy a németországi Gyermek és Ifjúságvédelmi Törvény (KJHG = Kinder und Jugendhilfegesetz), - mely 1991-ben lépett hatályba – hogyan teszi lehetővé az állami gyermekvédelem mellett, a civil és egyházi szervezetek aktív részvételét a gyermekvédelmi munkában, kiemelt figyelmet fordítva a nehezen nevelhető gyermekek iskoláztatására, megromlott családi kapcsolataik javítására.

A másik gyakorlati példa a magyar gyermekvédelem oktatási feladatokat ellátó intézményeit mutatja be, kiemelten kitér a nehezen nevelhető és képezhető gyermekek iskoláztatását segítő, a Fővárosi Önkormányzat Gyermek és Ifjúságvédelméhez tartozó Nyitott Világ Fejlesztő Iskola pedagógiai munkájának ismertetésére.

1.2. Rövid történeti áttekintés

Az általános iskola nagyfokú uniformizáltságot teremtett: minden tanulónak ugyanazt a tananyagot, ugyanannyi idő alatt, ugyanolyan módszerekkel tanították, gondolván, hogy az adott anyagot ugyanolyan sebességgel, nagyjából azonos fokon sajátítják el. Ebben a rendszerben a tanulók teljesítményének és viselkedésének

igazodnia kellett az iskola által felállított követelményekhez. Azok a tanulók, akik ezen feltételeknek nem feleltek meg, a problémák megoldására némi korrepetálást biztosítottak, vagy osztályismétlést javasoltak. A megnyugtató „megoldás” általánosan elfogadott volt évtizedekig a pedagógiában. Súlyosabb esetben az iskolából való eltanácsolás következett. Előfordult az is, hogy a gyengén teljesítő, magatartás-zavaros gyereket valamelyik gyógypedagógiai intézménybe áthelyezték. Az 1970-es évek végén, a 80-as évek elején „a kisegítő iskola egyfajta szociálpedagógiai szerepre kényszerült. Az általános iskola tömegesen szelektálta ide az alacsony szociális státuszú, cigány, vagy állami gondozott gyermekeket. A rossz iskolai teljesítményű, nehezen nevelhető gyermekek egy jó része nem volt értelmi fogyatékos.”(Szabó, 1996)

A pedagógiai rendszer a 80-as évek elejétől kénytelen volt reagálni a társadalmi változások következtében kialakuló problémákra. Magyarország is fokozatosan nyitott a nyugati neveléseméleti irányzatok felé. A fellazult oktatási struktúrában, a pedagógusok jelzései szerint, hirtelen egyre szélesebb lett a nehezen kezelhető gyerekek köre. A nevelési tanácsadók megteltek az iskolai nehézségek miatt kezelhetetlenné vált gyerekekkel. 1983-ban Budapesten, az Árpád Kórházban dr. Vikár György által vezetett újonnan induló gyermekpszichiátriai osztály kénytelen volt iskolai képzést is bevezetni az oda beutalt gyerekek számára, mert a többség az iskolai túlterhelés és kezeletlen tanulási problémák miatt már egészségügyi segítségre szorult. Kórházi tartózkodásuk ideje alatt az orvosi, pszichológiai terápiák mellett egyéni gondjaikhoz igazodó képzésben is részesültek. A 80-as évek végétől az alternatív pedagógiák fokozatos elterjedése, a tanulási zavarok területével foglalkozó gyógypedagógiai kutatások valamint az azokra épülő terápiák eredményei az általános iskola falai közé is beszivárogtak. Kiderült, hogy az általános iskola kénytelen bővíteni tevékenységi és módszertani repertoárját, ha az egyre több gyereknél tapasztalható tanulási és beilleszkedési nehézségeket kezelni akarja. „Ma a jó pedagógus egy személyben gyógypedagógus, kommunikátor, csoportdinamikai szakértő, pszichológus.” (Sárik, 2001)

A nemzetközi tapasztalatokhoz hasonlóan a hazai pedagógiában is fokozottan előtérbe került a tanulási zavarokkal, beilleszkedési, magatartási

nehézségekkel küzdő gyerekek iskolai nevelésének problémaköre. Az általános iskola ma is nehezen tud megfelelni a megváltozott követelményeknek, körülményeknek. Ennek okát sokan próbálják megfejteni, Szűcs Marianna szerint: „A pedagógusok többsége nem ismeri igazán a tanulási zavarok, magatartási rendellenességek személyiségen, idegrendszeren belüli okait, s alapvetően rossz magatartású, tanulni nem akaró gyereket lát az ilyen jellegű problémával küzdő tanulóiban. Az általános iskola nem tud igazán alkalmazkodni e tanulók sajátos nevelési, személyiségfejlesztési igényeihez” (Szűcs, 2003.) Hozzá teszi, hogy véleménye szerint a pedagógusok képzésük során nem sajátítanak el olyan módszereket, amelyek segítségével egyénileg fejleszthetőek a nehezen nevelhető, problematikus gyerekek.

Az EU direktíváinak megfelelően közoktatásunk az integrált nevelés lehetőségét szeretné megoldani Magyarországon, egyelőre az általános iskolák keretein belül, ezen törekvéseknek még mindig nincsenek meg a kellő feltételei. Jelenleg az intézmények passzív magatartást tanúsítanak a problémás gyerekekkel szemben, egyetlen megoldás a régi beidegzett és elfogadott gyakorlat, az iskolából való eltanácsolás. Évről-évre növekszik azoknak a gyerekeknek a száma, akik az általános iskolában már az első osztálytól kezdve nehézségekkel küzdenek, kudarcot vallanak. Nagyon sok gyermek és szülő számára az iskolába járás súlyos traumák és stresszhelyzetek elindítójává válik.

Gerd Biermann Az iskolai ártalmak megelőzése című könyvében közel húsz éve megállapította, hogy az iskolai túlterhelés egy-egy osztály tanulóinak 20%-ánál eredményezhet különböző tanulási zavarokat. E mögött a nem tudatos tiltakozás áll az általános és specifikus teljesítménykényszer ellen. A tanulási nehézségek kialakulását okozó számtalan tényező között mindig ott található a korunkra jellemző túlterhelés – állítja a szerző.

Még ma is az iskolai kudarcoknak, kirekesztésnek kitett gyerekek szülei túlságosan könnyen elfogadják az irreális követelményeket, rövid idő alatt ők is szembekerülnek az elcsüggedt, elbizonytalanodott gyermekkel. A merev tanári magatartás, a megértés hiánya, a pszichológiai hozzáértés nélkülözése, a szülő gyermekétől való elfordulása, a gyermek tanulási és magatartási problémáit még inkább rögzítik. Ezeknek a gyerekeknek jelene és jövője a mai általános iskolai

képzés lehetőségei között megoldatlan. Az átlagosra méretezett módszerek és követelmények valóban lehetetlenné teszik az átlagostól eltérők képzésének lehetőségeit.

A hátrányos helyzetű, nehezen nevelhető és képezhető tanulók helyzetének megoldása a jelenlegi körülmények között rendkívül nehéz feladat. Távoll állunk attól a gondolatától, amelyet G. Rogers fogalmazott meg a 60-as években: „Olyan nevelést kell megteremteni, amely sokkal inkább általános, mint eddig bármikor, mégis tekintettel van az egyéni különbségekre.”

1.3. A témaválasztás indoklása

Harminc éves pedagógusi tevékenységem során hátrányos helyzetű, veszélyeztetett, nehezen kezelhető gyereket tanítottam. A hátrányos helyzet, a beilleszkedni képtelen gyermek, a veszélyeztetettség ténye évtizedek óta foglalkoztat. Valamennyi pedagógiai gondolatom, tevékenységem a nehezen kezelhető gyermekekhez kötődött és kötődik. Sajnos azt kell érzékelnem, több évtized távlatából nézve, hogy a helyzetük nem javult. Valamilyen oknál fogva a perifériára szoruló családok aránya folyamatosan növekszik. Az iskolában a „problémás” gyerekek száma úgyszintén rohamosan nő. Úgy érzem, a harminc évvel ezelőtti esélyegyenlőtlenségi mutató ollója tovább nyílt. Talán csak új elnevezésekkel gazdagodott a problémakör, azonban pont ennek köszönhetően hatalmas fogalmi zavar alakult ki a pedagógus társadalomban.

Korunkban világszerte burjánzik az agresszió. Hazánkban is gyermekek tízezrei szenvednek naponta az elhanyagolás, súlyos testi és érzelmi bántalmazás miatt. Az egyre fiatalabb korban jelentkező kriminalitás, drogfogyasztás, pszichés zavarok, gyermek prostitúció olyan tények, amelyek a gyermek akaratlan válaszai az őt körülvevő negatív környezeti hatásokra.

A Magyar Alkotmányjog megfogalmazza, hogy minden gyermeknek joga van az egészséges fejlődéshez és az ehhez szükséges testi, lelki, erkölcsi nevelése biztosításához. A szaktárcák által az évtizedek során alkotott, gyermekekkel kapcsolatos törvények érintik az oktatásügy, egészségügy, igazságügy, szociológia részterületeit. Sajnos a különböző jogalkotók gyermekszemlélete sohasem volt egységes és a törvények közötti inkongruencia útvesztőiben gyakran elvész a problémás gyerek.

Az iskolarendszer jelenlegi diszfunkcionális működése jelentős szerepet játszik abban, hogy a gyermekek mintegy ötöde „eltűnik”, azaz kikerül az állami oktatás keretei közül. Akik egy kicsit is eltérnek az átlagtól, bármilyen ok miatt nem olyanok, mint a többség, azok rögtön megbélyegzetteké válnak, kiveti őket magából az iskolai gépezet, és ha nem rendelkeznek megfelelő családi háttérrel és szülői segítséggel, segítség hiányában szinte lehetetlenné válik a társadalmi integrációjuk. Céloom bemutatni, hogy napjainkban egyre nehezebb átadni a tudást, és egyre kevesebb azoknak a gyermekeknek a száma, akik hajlandók ezt befogadni. Egyre fiatalabb korúak az áldozatok és a bűnelkövetők, illetve egyre fiatalabb korban jelennek meg a gyermekpszichiátriai megbetegedések. Oktatókutatók, pedagógusok, szociológusok, szociálpszichológusok igyekeznek eloszlatni az aggodalmakat azáltal, hogy új pedagógiai-pszichológiai módszereket dolgoznak ki a problémás gyerekek oktatására, nevelésére, továbbá más szemléleti megközelítésbe állítják a problémát. „A társadalomtudományokkal foglalkozók napjainkra kiszámították, hogy a közjó terhe alatt megnyomorodott felnőtt többe kerül a társadalomnak, mintha az iskola kiegyensúlyozott egészséges lelkű egyéneket nevel.” (Buda, 1998) Véleményem szerint, míg a tehetséges gyerekek fejlesztése kiemelt helyet foglal el, társadalmilag és szakmailag elismert feladat, addig a több szempontból is hátrányos helyzetű gyerekekkel történő speciális foglalkozás, a társadalomba való beillesztésük, egészséges felnőtté való nevelésük, sem a társadalom, sem a szakma szerint nem számít sikerterületnek.

A bajban lévő gyermekek problémáinak feltárása, a háttérben rejlő társadalmi okok vizsgálata a szociológiai háttér elemzése mellett az iskolák felelőssége is felerősödni látszik.

1.4. A célcsoport meghatározása

„A pedagógusszakma nagyon régóta ismeri azokat a gyerekeket, akikkel valamiért nem lehet „bírní”, akik az osztály bohócai, időnként rémei, akik nem képesek végigülni egy 45 perces órát, akik rendszeresen megzavarják társaikat, szélsőségesebb esetekben durvaság agresszivitás, öntörvényűség, a normatartás teljes felbomlása jellemzi őket. Évtizedekkel ezelőtt szinte kivétel nélkül minden tanító és tanár nevelhetetlen, rossz gyereket látott az ilyen tanulóknál, először jött a „számárpádba” ültetés, majd a másik osztályba, végül a másik iskolába, sokszor épp a kisegítő iskolába való áthelyezés.”(Schüttler, 2004)

A Schüttler Tamás fenti sarkított probléma meghatározásából az derül ki, hogy mindig is voltak olyan tanulók, akik nem tudtak megfelelni az iskolai szabályoknak. Ma már többet tudunk a „rosszaságot” kiváltó okokról. Az iskola a családban és az óvodában töltött kötetlenebb évek után olyan szocializációs rendszerként működik, amely alkalmazkodást követel. Az iskolaérettség a szocializáltságnak olyan fokát jelenti, amely képessé teszi a gyermeket az iskolába való beilleszkedésre. A társas kapcsolatok kialakításához való képesség hiánya konfliktusok kialakulásához vezet, ha ennek mértéke meghaladja a közösség tűrőképességét, problémássá válik a gyerek.

A nehezen nevelhető gyerekek szociális hátterére gyakran jellemző az erős retardáció, emellett helyzetüket gyengíti tanulási zavarai különböző mértéke. A tanulás területén gyakori tünet a gyermek neurogén eredetű részképesség zavara, részképesség gyengesége. A részképességek különböző mértékű működési zavarai (motoros, figyelmi és észlelési diszfunkciók, hipermotilitás, szenzomotoros folyamatok integrálásának, vagy a nyelv fejlődésének nehézségei) komplex módon befolyásolják az iskolai tanulás alapját képező alapkultúrtechnikák (írás, olvasás, számolás) elsajátítását. „Magatartászavarhoz vezethet, ha nem megfelelőek, a többségi társadalom számára nem elfogadhatóak a család által közvetített minták: például életvitelszerű bűnözés a családban. Problémát okozhat, főleg kamaszkorban, a kortársak egymásra gyakorolt negatív hatása, amikor "rossz társaságba" keveredik

a gyerek. Szintén okai lehetnek a magatartási problémáknak az osztályközösségben kialakuló csoportdinamikai jelenségek, mint például a bűnbakképzés vagy az ellenállás.” (Kulcsár, 1990)

A hetvenes évek elejétől kerültek a pszichológiai, gyermekpszichiátriai, gyógypedagógiai, pedagógiai tudományos érdeklődés középpontjába a túlmozgásos, figyelem vagy részképesség zavarral küzdő gyerekek. Világszerte kiterjedt kutatások indultak a túlmozgásosság, a figyelemzavar okainak feltárására, a megfelelő diagnosztikai eljárások és a problémák tényleges kezelését lehetővé tevő orvosi és pedagógiai terápiák kidolgozására. A hazai nevelési tanácsadók, a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok jelenleg a BNO (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) által használt HKZ (hiperkinetikus zavar) fogalmat használják diagnózisuk megállapításánál. (Szűcs, 2003)

Napjainkban a hiperaktivitásnak számtalan szinonimája van, (Fodorné, 1998) amelyeknek a jelentése csak kis mértékben tér el egymástól. Néhányak ezek közül:

- Hiperkinetikus szindróma
- TMN: tanulási, magatartási nehézség
- POS: pszichoorganikus szindróma
- MCD: minimális cerebralis dysfunctio
- FIMOTA: figyelem, motoros tanulási képesség zavara
- HAHAS: hyperactiv hyposensitiv syndroma
- „Nehezen kezelhető gyermek”

Az elnevezések különbözősége megnehezíti a problémával foglalkozó szakemberek tájékozódását, és az érintett szülők megismertetését saját lehetőségeikkel a gondok csökkentése érdekében.

A közoktatási törvény 2003-as módosításában új fogalomként jelent meg a sajátos nevelési igényű gyermek elnevezés. Az európai gyakorlatnak megfelelően a közoktatási törvény, ezzel a kifejezéssel jelöli meg, hogy vannak olyan gyerekek, akiknek fejlődésük érdekében az átlagostól eltérő szolgáltatásokra van szükségük. A sajátos nevelési igényt (korábban az 1993. évi LXXIX. a közoktatásról által leírt „más fogyatékoság”), tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság állapíthatja meg.

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

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
- b) pszichés fejlődési zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitás zavar) (részlet a közoktatási törvény értelmező rendelkezéseiből-121.§(1))

Összegezve a célcsoport meghatározását: olyan ép intelligenciájú gyerekek, akik hátrányos helyzetű veszélyeztetett tanulók, esetenként tanulási zavarokkal küzdenek, valamilyen területen hátrányt szenvedtek az egészséges fejlődésű, jó szociális körülmények között és rendezett családokban élő kortársaikhoz képest. Ezek a hátrányok nagymértékben akadályozzák az iskolába való beilleszkedést, a tanulási teljesítőkészséget, tanulási és magatartási zavarok kialakulásához vezetnek. Ők azok, akik könnyen belekerülnek a problémás, gyengébb képességű gyerek skatulyájába, s ebből a rossz pozícióból, önerejükben nem tudnak kitörni. Nagy a veszélye a pszichés megbetegedésnek vagy a deviancia felé sodródásnak. Az elvárásoknak megfelelni nem tudó gyerekek egyre sikertelenebbek. A sikertelenségre vérmérsékletétől, neveltetésétől függően reagálnak. „A magatartási probléma, következmény, a gyermek válasza a környezet negatív visszajelzésire.”(Kulcsár Mhálné, 1990) Kialakulhat nagyfokú ellenállás az iskolával, tanulással, pedagógussal, szülővel, kortársakkal szemben, ami elvezethet az egész társadalommal való szembenállásig.

A fenti okokból eredő nehezen kezelhető magatartási megnyilvánulások nem egyszerű normaszegést, szabály megtagadást jelentenek, hanem tartósan fennmaradó viselkedési zavart okoznak, amelyek a gyermek és szűkebb, tágabb környezete számára egyre fokozódó lelki terheket jelentenek. Témámhoz azt a gyerekcsoportot választottam, akiket **nagyon nehezen nevelhetőeknek** lehet nevezni, akik mind az

iskolán belül, mind azon kívül nehezen nevelhetők, ami többek között abban nyilvánul meg, hogy a pedagógiai befolyásolástól elzárják magukat.

1.5 . A kutatás célja

Kutatásom alapvető célja volt feltárni , hogy miért válnak a nehezen nevelhető, hátrányos helyzetű gyerekek az iskolai szelekció áldozatává. Helyzetük értelmezését a magyar iskolarendszerben szükségesnek tartom a neveléstudományban.

E kedvezőtlen sorsú és hátréú gyerekek felzárkóztatása kulcsfontosságú oktatáspolitikai témává lépett elő, ennek ellenére a közoktatás fejlesztés területén kevés kutató munka folyik a témával kapcsolatban. A megoldandó problémák gyakran a kezelhetetlenség, a visszafordíthatatlanság határáig érnek. Kutatási céloom volt a témára vonatkozó meglévő tudástartalmak összegyűjtése.

A problémakör átfogó bemutatását célzó tanulmányok száma meglehetősen csekély, az elemzések a jelenségek egy-egy szeletét tárgyalják. A pedagógusok többsége a kevés információ következtében nem érzékeli a problémák súlyát, az információk bővítését szeretném munkámmal elérni.

Jelenleg nincsenek egyértelmű megoldások a problémás gyerekek helyzetének javítására, de vannak, törvényi és gyakorlati próbálkozások, amelyek a kapcsolódó tudományterületek eredményeire épülnek. A spontaneitás gyakori jelenség a pedagógiában. Az egyre nehezedő gyakorlati helyzetek tudatos pedagógiai tervezést igényelnek. Különösen érvényes ez a nevelés területére. A súlyos viselkedés zavarok a felkészületlen pedagógusból elhárítást, félelmet, kezelhetetlenség érzetet vált ki. Ahhoz, hogy a pedagógusok adekvátan tudjanak viszonyulni a beilleszkedési, magatartási zavarokhoz, a kiváltó okok, és az azokra épülő következmények ismerete szükséges.

Munkámmal szeretném felhívni a pedagógusok figyelmét azokra a tényezőkre, melyek a gyakorlati munkát segítik. Ezek a következők:

- az adott problémák kialakulásának előzményei
- A gyakorlatban igénybe vehető segítség lehetőségei
- Az adott témakörhöz kapcsolódó törvényi háttér, annak hasznosíthatósága a hétköznapok pedagógiájában
- Az iskolai túlterhelés a pszichikum különböző elemeinek (adottságok, képességek stb.) aktivizálódását gátolja, e folyamat gyakori következménye a viselkedésnek a személyiség teljes egészét befolyásoló megváltozása. Az eredményes iskolai karrier érdekében szükséges a gyermek szükségleteinek figyelembevételén keresztül történő nevelési stratégiák ismerete
- Pedagógiai következtetések megfogalmazása a nehezen nevelhető gyerekek nevelési folyamatainak szervezésére, irányítására

1.6. A vizsgálat módszertana

1. A kutatás témájához kapcsolódó szakirodalom feldolgozása

A dolgozat a téma komplex kérdéseit több szempontból közelíti meg. A kutatás során a probléma teoretikus vonatkozásainak feltárását igyekszik egybekapcsolni a pedagógiai gyakorlat dokumentációs anyagainak elemzésével, ezzel is gyarapítva a terület pedagógiai eszköztárát.

A témával kapcsolatos szakirodalmi anyag analitikus feldolgozása (kitérve a témához kapcsolódó pedagógiai jelenségekre, fogalmakra, pedagógiai diagnózisokra)

követhető hasonlóságaira és változásaira) mellett statisztikai adatgyűjtés és feldolgozás, dokumentumelemzés módszereit választottam.

A szakirodalom tanulmányozása során kutattam, hogy a gyermekvédelem, a nevelési tanácsadás, és a pedagógia elválaszthatatlan egysége a mentálhigiéniai munkában mikortól jelent meg szükségletként a pedagógiai jelenségek között, és milyen módon hatnak e szakterületek egymásra a mai gyakorlatban a hatékony prevenció érdekében. Kutattam a humanisztikus pedagógia XX. század eleji magyarországi gyökereit, bizonyítani szerettem volna ezzel, hogy Magyarországon a társtudományok együttgondolkodása a problémás gyerekek érdekében gazdag hagyományokkal rendelkezik, melyeknek a gyakorlatban hasznosítható elemei ma is beépíthetők a pedagógia rendszerébe.

2. A nehezen nevelhető gyerekek iskolai nevelésének lehetőségei

Tanulmányoztam a németországi Evangelisches Jugenddorf Rendsburg gyermekvédelmi hálózatának és az azon belül működő nehezen nevelhető gyerekek iskolájának dokumentációs anyagait. Ezek értelmezését összehasonlítottam a magyar gyermekvédelem oktatási feladatokat is ellátó pedagógiai törekvéseivel.

3. Egy iskola bemutatása

A Fővárosi Önkormányzat Gyermek és Ifjúságvédelmi Ügyosztályához tartozó, 15 éve működő Nyitott Világ Fejlesztő Iskola dokumentációinak elemzésén és gyakorlati működésének értelmezésén keresztül a kutatás vizsgálta egy olyan intézmény tevékenységét, amely szegregáltan neveli, képzzi az oda felvételre került nehezen nevelhető tanulóit. Az intézmény az általános iskolai képzés keretei közé be nem illeszthető tanulók elkallódását, a képzési, nevelési folyamatokból való teljes kirekesztődését akadályozza meg pedagógiai tevékenységével.

A vizsgálat értelmezi, hogy miként épül be a nehezen nevelhető gyermekeket „gyógyítva nevelő” kis létszámú intézmény a köznevelési rendszerbe. Képet ad

arról, hogy milyen problémák esetén veszi igénybe, az iskola, a nevelési tanácsadó, a gyermekvédelem a Nyitott Világ Fejlesztő Iskola szolgáltatásait.

Az intézmény működésének 15 éve alatt gazdag vizsgálati anyag halmozódott fel. Ennek elemzése feltárta, a jelen kutatás szempontjából legfontosabb problématerületeket melyek az alábbiak:

- Milyen gyermekeket küld a nevelési tanácsadó, vagy a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság a Nyitott Világ Iskolába?
- A Nyitott Világ Iskolába felvett tanulók jellemzői
- A Nyitott Világ Iskola tanulói összetétele a családi háttér szociológiai mutatói alapján
- Az oktatás szervezeti keretei a Nyitott Világ Iskolában
- A beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységek
- Szociológiai és forgalomjellemezők a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskola dokumentációs anyagában:

- A Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolában az elmúlt 10 évben 8. évfolyamot elvégzett diákok iskoláztatási adatainak elemzése (tovább tanulás, társadalmi integráció)

A statisztikai adatgyűjtés és feldolgozás, dokumentumelemzés módszerei által előállított produktum több szempontú mennyiségi és minőségi elemzést tett lehetővé. Pontosítani kívántam kutatási munkámmal a magyar pedagógiai gondolkodás metodikai törekvéseit, az általam fontosnak vélt gyakorlati példa bemutatásával. A kutatás során nyert eredmények alapján megfogalmazhatók olyan tapasztalatok, melyek erősítik azt a felismerést, hogy a nehezen nevelhető gyerekek életének jobb irányba fordítása nem csak az iskola feladata, hanem szükséges a gyermek személyiségfejlődését minden irányból támogató társintézmények (egészségügy, jog, gyermekvédelem, nevelési tanácsadók, gyermekjóléti szolgálatok, családsegítő szolgálatok, rendőrség) együttműködésének javítása, optimalizálása.

1.7. Hipotézisek

A kutatás feladata az alábbi kérdésekre válaszolni, illetve a velük összefüggő hipotéziseket igazolni:

- Megállapítható-e összefüggés a tanulási képesség, valamint az intelligencia, tudásszint, tanulmányi eredmény, szociális környezet és az iskola működési feltételei között?
- Bizonyítható-e, hogy a gyerekkori lelki sérülések, személyiség-zavarok - amelyek gyakran vezetnek a deviancia felé való sodródáshoz, pszichés betegségek kialakulásához - tervezett pedagógiai stratégiákkal korrigálhatók, és ezzel elkerülhetővé válik a nehezen nevelhető gyerekek elkallódása?
- Elősegíti-e a kutatás a téma aktualitásának bizonyítását, neveléstudományi háttérének megerősítését

2. A témaválasztás aktualitása

2.1. Milyen statisztikai adatok jellemzik hazánkban a gyermeklakosság „nevelési környezetét”?

Nézzünk meg néhány adatot, hogy itt és most napjainkban, hazánkban milyen adatok jellemzik a gyermek lakosság „nevelési környezetét”, kiemelve azokat a számokat, amelyek a hátrányos helyzettel, veszélyeztetettséggel, beilleszkedési zavarokkal összefüggésbe hozhatók.

Becslések szerint (László, 1996); (Herczeg, 1996) (Vetró, 1996) a gyermekpopuláció 15-20%-a valamilyen pszichés eredetű rendellenességben szenved. Hazánkban, 2005-ben 1 926 865 gyermeket számoltak össze a KSH munkatársai.(KSH 2006) Ha a két adatot összevetjük, ez azt jelenti, hogy Magyarországon jelenleg legalább 300 000 lelkesített gyermek él.

A nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak különböző okok miatti megoszlása:

A nyilvántartott veszélyeztetett kiskorúak száma 2005-ben (KSH 2006)

223 594 fő				
100%				
Anyagi okok miatt veszélyeztetett kiskorúak száma	Gyermek- otthonokban elhelyezett kiskorúak száma	Nevelőszülőknél elhelyezett kiskorúak száma	Gyermek- védelmi gondoskodás- ban részesült kiskorúak száma	Egyéb okok miatt veszélyeztetett kiskorúak száma
126 291 fő	9 950 fő	11 235 fő	21 696 fő	54 422 fő
56 %	4 %	5 %	10 %	25 %

A háztartások száma 480 000 körüli. Ebből azon családok száma, amelyekben veszélyeztetett kiskorú él: 98 000, azaz kb. 20%. (KSH 2006)

Az alkoholisták becsült száma 755 000 fő, az összlakosság 7,55 %-a. A WHO adatai szerint az alkoholista nők gyermekeinek 26-34%-a fejlődési rendellenességgel születhet. A rendellenességek között szerepelhetnek a központi idegrendszeri fejlődésneurológiai tünetek (finom motoros mozgás zavarai, bizonytalan mozgás koordináció, rossz kéz szem koordináció), és a viselkedési zavarok (tanulási nehézségek, rossz iskolai teljesítmény, hiányos ösztön kontroll, szociális érzék zavarai, a nyelvi készség zavarai, az absztrakt gondolkodás gyengesége, csökkent memória és ítélőképesség). (Dobos, 1997)

A KSH 2006-os Statisztikai évkönyvének adatai szerint a házasságkötések száma évente 41 600, a válások száma 24 400, azaz kb. 59% évente. A házasságok több mint fele válással végződik. Évente 22 776 gyermeknek kell átélnie a válási perek szenvedéseit. Az összes gyerek 1,2%-a.

97 047 élve született gyermek közül 2 500 gramm alatti súllyal 8,55 % látja meg a napvilágot. Ez azt jelenti, hogy az új szülött testi-biológiai hátrányos adottságokkal kezdi életét.

A fiatalok bűnözés 8000 évente, 0,4 % vagyis minden 242 gyerek lesz hivatalosan bűnöző.

A gyermek és ifjúsági pszichiátriai gondozókban 16 200 főt, az egész gyermek populáció 0,83 %-át gondozzák, óriási a gondozatlan gyerekek száma.

Jellemző az alapfokú iskolai végzettségűek igen nagyfokú inaktivitása a foglalkoztatás terén, amely mindkét nemre és a munkaerőpiacon legaktívabbnak számító középkorosztályra is igaz.

2005-ben a gyermekes háztartásokban élők közel egy ötöde volt relatív jövedelmi szegény. A szegénységi ráta 3 és több gyerek estében ugrásszerűen emelkedik. Általában a gyermek léte, számuktól függetlenül napjainkban nagyobb szegénységi kockázattal jár, mint 1995-ben. Napjainkban összességében több mint

400 000 gyerek él szegénységben. Az iskolai végzettség szegénységet meghatározó szerepe tovább nőtt.

Társadalmunk életének problémái a kisebb ellenállás irányában terjednek tovább. A problémák tartós megoldatlansága zilálja szét számtalan család életét, amelynek következményei leginkább a gyerekeket érintik.

Magyarország 2004. május elsejével az Európai Unió tagja lett. Ha más nem is, legalább ez változásokat, kell, hogy generáljon. Az Európai Unión belül fennállásának félévszázada alatt mélyreható társadalmi, gazdasági - technológiai és kulturális változások mentek végbe. Gyökeresen megváltozott az oktatás társadalmi, gazdasági szerepéről vallott tudományos, közpolitikai felfogás, gondolkodás. Felértékelődött a tudás, a készségek és az alkalmazkodó készség eredőjének tekinthető emberi erőforrás értéke, minősége. Az egyes tagállamok versenyképességét a globális gazdasági versengés kiéleződése terén az oktatás és képzés mindenkori színvonala, eredményessége és hatékonysága határozza meg.

2.2. Új stratégiák az oktatás terén az Európai Unióban

Az Európai Unió az oktatás és képzés terén (Maastrichti Szerződés, 1992) a tagállamok közötti együttműködést ösztönzi, emellett a nemzeti oktatás, képzés kérdéseit tagállami szintre helyezte, az arra vonatkozó kötelezettségeket tagállami hatáskörbe utalta. Az oktatás területén mindez olyan stratégiák kidolgozását jelenti, amelynek célja a lehetőségek teljes körű egyenlősége. Az Európai Unión belül általános az a törekvés, melynek irányelve, az iskolának minden gyermeket be kell fogadni, függetlenül fizikai, értelmi szociális vagy egyéb állapotától. A „sajátos nevelési igény” kifejezés minden tagország esetében mindazon gyerekekre is vonatkozik, akiknek a sajátos nevelési igényük hátrányos helyzetükből vagy tanulási

beilleszkedési nehézségükből adódik. A különböző tagállamok között egyre inkább egyetértés alakul ki abban, hogy a bármely ok miatt hátrányt szenvedő gyerekeket a többségi nevelésbe kell bevonni. Ennek gyakorlati megoldása a befogadó „inkluzív iskola”. (Nemzeti Cselekvési Terv, 2004-2006)

Az Európai Tanács 2000. márciusi lisszaboni csúcsertekezlete a tudásalapú társadalom kiépítését az oktatási, képzési rendszerek átfogó korszerűsítésén keresztül, az egész életen át tartó tanulás paradigmájában summázta. Az Oktatás és Képzés 2010 elnevezésű munkaprogram 13 olyan konkrét célt fogalmaz meg, az óvodai neveléstől az oktatás, képzés minden szintjét érintve, amelyek megvalósítását a tagállamok saját adottságaikhoz, szükségleteikhez igazítva valósíthatnak meg. A 2007-től 2013-ig terjedő időszakra a „Kultúra 2007” program jelszava az oktatás terén: „Minőség, esélyegyenlőség és hatékonyság”. (Nemzeti Fejlesztési Terv és EU Támogatások Hivatala 2003.)

Az Európai Közösség állásfoglalásában újra és újra kimondódik a szubszidiaritás elve. Arról van szó, hogy minden döntést a lehető legalacsonyabb szinten kell meghozni, a gyakorlatban ez az önkormányzatok, helyi iskolák, tanítók szintjét jelenti. E miatt helyi szinten is tisztán kell látnunk, mit is értünk kompetencián. A témát Szabó Mária szerint két irányból lehet megközelíteni „Az egyik a társadalmi szükségletek, a használhatóság-hasznosság oldaláról közelít, a másik pedig a személyiség fejlődésének tudományos megismerésén alapuló tudatos fejlesztés igényéből táplálkozik. A gondolatok gyakorta összeérnek, hiszen mindkét megközelítés képviselői – szakmailag megalapozottan – ahhoz kívánnak hozzájárulni, hogy a közoktatási rendszer minél eredményesebben tudja felkészíteni a társadalom tagjait a sikeres felnőtt életre.” (Szabó 2005)

Minden korosztály számára elengedhetetlenül fontos, hogy megfelelő kompetenciákkal rendelkezzen a sikeres és boldog élethez. A PISA 2000 nemzetközi mérés lesújtó eredményeket diagnosztizált. (Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatáról) Ennek következményeképpen a közoktatási törvény módosítása is a tudatosabb oktatómunka szükségességét generálta. A nemzeti fejlesztési terv és az ehhez szervesen kapcsolódó közoktatás-fejlesztési stratégia azt sugallja (Nemzeti

Fejlesztési Terv és EU Támogatások Hivatala 2003.), hogy a tanulók és a pedagógusok tekintetében elengedhetetlen az élethosszig tartó tanulással való foglalkozás. Külön figyelmet kell az iskola programoknak fordítani a munkaerő-piaci érvényesülés szempontjából egyre inkább felértékelődő kompetenciákra, melyek az alábbiak:

- informatika
- idegen nyelv tudása
- együttműködési képesség
- tanulás tanulása

Új fogalmakkal kell a pedagógiával foglalkozó szakembereknek megismerkedniük, mert az oktatási esélyegyenlőtlenségek felszámolása érdekében, Magyarországon az NFT (Nemzeti Fejlesztési Terv európai uniós csatlakozásunk egyik legfontosabb dokumentuma) zászlajára tűzte a kompetenciaalapú fejlesztést, a gyerekközpontú iskolát, az integrációt, és a módszertani megújulást.

A tudás alapú társadalomban szükséges alapképességek körét az Európa Tanács által használt „alapképességek” elnevezés helyett a „kulcskompetencia” fogalom lépett be. Az alapképességek fogalommal inkább az alapvető olvasási és számolási képességeket jelölik. (Szabó, 2005)

A kompetencia fogalma képességek, ismeretek, adottságok és attitűdök rendszereként definiálható, amely magában foglalja a tanulás képességét. A kulcskompetenciák pedig „az ismereteknek, képességeknek és attitűdöknek egy átadható, többfunkciós csoportját jelentik, amelyekre minden embernek szüksége van személyes kibontakozása és fejlődése, a társadalmi részvétel és a sikeres munkavállalás érdekében. A kulcskompetenciáknak ki kell alakulniuk a kötelező oktatás végére, és az egész életén át tartó tanulás biztosítása érdekében a további tanulás alapját kell képezniük.” (Szabó, 2005)

Az esélyegyenlőség, az oktatási szolgáltatásokhoz való hozzáférés egyenlőségét jelenti. Ezen belül felvetődő probléma az, hogy hogyan lehet biztosítani az egyéni képességekhez igazodó tanulási feltételeket, és a tanulók

előrejutásának eltérő lehetőségeit. Az egyenlő bánásmód hangsúlyozása mellett az „oktatási méltányosság” elve fogalmazódott meg a legjelentősebb európai szervezetek célkitűzései között. „Az oktatási méltányosság egy olyan oktatási környezetre vonatkozik, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján fontoljanak meg választási lehetőségeket és hozzanak döntéseket, s ebben ne sztereotípiák, egyoldalú elvárások és diszkrimináció befolyásolják őket.” (Keller és Mártonfi 2006)

Adott tehát egyrészt a magyar valóság, másrészt pedig az uniós elvárások és lehetőségek, amelynek rendezőelveiről egyelőre még keveset tudunk. Reményeink szerint, az uniós elvárásoknak megfelelően a hosszú távú tervezés, amelynek preferált területe a regionális tervezés, precíz szükségletfelméréseken fog alapulni.

Az említett hosszú távú tervezés dokumentumai a Nemzeti Fejlesztés Terv és a Nemzeti Cselekvési Terv. Mindkét fontos dokumentum céljaihoz és prioritásához kapcsolódik a Humánerőforrás - Fejlesztési Operatív Program (HEFOP), amely kijelenti, hogy „A hátrányos helyzetű csoportok (különösen a roma népesség, az inaktívak, a szociálisan hátrányos helyzetűek, a fogyatékosok és szenvedélybetegek) helyzetének javítása érdekében hangsúlyt kap a területi egyenlőtlenségek és az oktatási – képzési lehetőségekhez, illetve a szociális és egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés problémáinak leküzdése.”(Nemzeti Cselekvési Terv 2004-2006)

A 2003 márciusában Magyarországon közzétett közoktatás-fejlesztési stratégia az oktatási egyenlőtlenségek mérsékléséhez az alábbi szabályozási és fejlesztési célokat rendelte el:

1. Az óvodáztatás kiterjesztése a hátrányos helyzetű gyermekcsoportok körében;
2. A szakiskolai hálózat modernizációja;
3. Roma és hátrányos helyzetű gyermekek integrációja;
4. Antidiszkriminációs program;
5. Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja. Összegezve, az európai uniós állásfoglalások, direktívák fokozottan hangsúlyozzák a társadalmi

méretű integrációt, azt az alapelvet, hogy a hátrányos helyzete, speciális problémái miatt semmilyen csoport vagy egyén ne legyen a társadalomban hátrányosan megkülönböztetve.

A jelenleg hatályos 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról (közoktatási törvény) az integrációs felkészítés kifejezéssel egyértelműen a hátrányos helyzetű, problémás gyerekeket célozza meg.

121§ 16. pontja szerint „integrációs felkészítés az esélyt teremtő nevelésnek és oktatásnak az oktatási miniszter által kiadott oktatási program alkalmazásával történő megszervezése, melyben a szociális helyzetükből és fejlettségükből eredő hátrányok ellensúlyozása céljából részt vevő gyermekek, tanulók a többi gyermekkel, tanulóval együtt, azonos óvodai csoportban, iskolai osztályban osztálybontás esetén azonos csoportban vesznek részt a foglalkozásokon, illetve tanulnak, oly módon, hogy az érintett gyermekeknek, tanulóknak a többi gyermekhez, tanulóhoz viszonyított aránya nem haladhatja meg a jogszabályban meghatározott mértéket.”

Integráció és szegregáció a mai magyar pedagógiában egymás ellenpárjaként jelenik meg. Ha integrálásról van szó tapasztalataim szerint, nem egy egészséges alternatíva lehetőségét észleli a többségi pedagógia, hanem egyfajta kirekesztést, úgy látják, hogy a többitől eltérő gyereket szükséges a normálisak közé beilleszteni, ez egyfajta háritás a feladat nehézségével szemben, de benne van a félelem is az átlagtól eltérő tanári fellépés szükségességétől is. Az oktatáspolitikai célok megvalósításához létfontosságú tanítói, tanári kompetenciák fejlesztése, kialakítása terén még mindig kevés az olyan pedagógus továbbképzés, amely keretében a tanítók, tanárok többet tudnának meg a gyerekről, fejlődéséről. A tanulók képességstruktúrájának megismerése, fejlesztése, a pszichológiai tudás bővítése erősíthetné a sok komplexszússal küzdő pedagógus társadalom megerősödését az egyre több kihívást jelentő új pedagógiai feladatokkal szemben.

Valódi integrációról akkor beszélhetünk, ha a problémás gyermekek szükségleteinek megfelelően, szinte a teljes nevelési-oktatási folyamatban társaikkal együtt vannak, és a szakmai feltételek is adottak.

A kirekesztés határán ácsorgó vagy már ki is rekesztett gyerekek megsegítése egyre nagyobb felelősséget ró ránk. Jól átgondolt oktatásügyi, gyermekvédelmi, családvédelmi, egészségügyi stratégiákra van szükség, amelyek alapja a prevenció. Ahhoz, hogy azon gyermek csoportok integrációja, akiknek valamely szükségletükből adódóan eltérő bánásmódban kell részesülniük, hogy képesek legyenek a társadalmi normáknak megfelelni, a kortárs csoportokban a megfelelő helyet betölteni, a felnőtté váláshoz szükséges feladatokat végrehajtani, a különböző szakterületeknek közös felelősséget kell vállalni.

3. A témára vonatkozó szakirodalom áttekintése, elemzése

3.1. Mi a magyarázata annak, hogy az egyenlő esélyeket hirdető iskoláztatás évei alatt mégis újratermelődnek a társadalmi egyenlőtlenségek?

A XXI. században, az oktatásban, ill. később a munkaerőpiacon az állja meg a helyét, aki könnyen és gyorsan tanul, hamar felismer összefüggéseket, fizikailag és pszichikailag jól terhelhető, s jól tud alkalmazkodni. Felmerül a kérdés, a társadalmi és kulturális, valamint a szocializáltságbeli különbségeket az iskola meg tudja-e szüntetni úgy, hogy a tanulók később megfelelhessenek ezeknek, a követelményeknek. Lóránd Ferenc szerint olyan iskoláztatással lehet a különbségek csökkentését elérni, „amely erre tudatosan törekszik és a megfelelő eszközöket is igyekszik megalkotni hozzá.”

Már 1955-ben az USA Oktatáskutató Országos Társaságának kiadványa az alábbiakat állapította meg: “A mentálhygiénés programok megtervezésében az iskolának jelentős szerepet kell tulajdonítani. Az iskola koordinálhatná a humánszolgáltatásokat anélkül, hogy részterületein a tennivalókat maga végezné. Nemcsak meg lehet, meg kell bízni az iskolákat az elsődleges megelőzés feladataival, hiszen ez teljes összhangban van az oktatás alapvető céljaival, az iskoláztatás funkcióival.”(Horányi, Hoffmann, Kósáné, 1991)

A 20. század második felében tőlünk nyugatra az elsődleges prevenció, és a segítő szakmák együttműködésének fontosságát hangsúlyozták az iskoláztatás terén, e közben Magyarországon, Hunyadi Györgyné véleménye szerint az oktatásügy, „a társadalmilag alávett, kulturálisan leszakadt társadalmi rétegek felemelkedésének eszköze lett.” Oktatáspolitikánkat „a bürokratikus centralizálás, az ideológiai egyeduralom, a társadalmi és világnézeti diszkrimináció” jellemezte. A hetvenes

évektől, a tényfeltáró neveléstudomány ismerte fel, „hogyan a magyar iskola immár nem tölt be társadalmi-kulturális kiegyenlítő funkciót, hanem újratermelő társadalmi különbségeket képez le és közvetít.” A nyolcvanas években Magyarországon bekövetkezett társadalmi differenciálódás, polarizálódás következtében a „magyar iskolarendszer szelektív maradt, sőt európai összehasonlításban fokozottan szelektív lett”. Hunyadi Györgyné felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy „a magyar iskola 31 ország között a német után a második tekintetben, hogy nem tompítja a társadalmi különbségeket, s olyan hely, ahol a tanulói közösségek (társadalmi szempontból egyre homogénebb) összetétele a személyes családi háttér hatásán túlmenően is megnöveli a művelődési előnyöket és hátrányokat.”(Hunyadi 2004)

A kilencvenes évek elején a közoktatásunkat érintő paradigmaváltás magával hozta az iskolai szelekció és a differenciálás fogalmának előtérbe kerülését. Az iskola működését érintő elmarasztaló bírálatok között gyakori kritika, hogy az iskolarendszerre jellemző a szelekció, „a gyermekek többségét illetően..... nem képes ellensúlyozni a művelődési esélyek (tehát képességek, fejlődési lehetőségek) valós egyenlőtlenségét. A helyzetet tovább súlyosbítja, hogy az iskolák tárgyi és személyi gyengeségei is éppen ott halmozódnak (falu, külváros, tanyavilág), ahol a társadalmi környezet a leggyengébb művelődési lehetőséget nyújtja”. (Gazsó 1971) 1980-ban a kutatók hangsúlyozzák, hogy „a művelődési esélyegyenlőség végső gyökere a társadalom tagozódását kiváltó munkamegosztási és elosztási viszonyokban rejlik” és ez „nem oldható fel pusztán pedagógiai eszközökkel”.(Gazsó 1979) Napjainkban is a közoktatás politika az iskolai feladatok célrendszerében elsődleges feladatként jelöli meg az esélykülönbség csökkentését. Máig időszerű az, az „igény az iskolával szemben, hogy semlegesítse az objektív eredetű társadalmi-művelődési egyenlőtlenségek hatásait és biztosítsa, hogy az esélyegyenlőség magán az iskolarendszeren belül ne termelődjön újra.”(Gazsó 1979a)

A közoktatás-politika, a pedagógiai elméletek, s ennek következtében a hazai pedagógiai gyakorlat egyik permanens törekvése az utóbbi harminc évben a differenciálás. Az ezredforduló kutatási tapasztalatai azt a tényt erősítik meg, hogy „hazai oktatási rendszer jelenleg is képtelen megbirkózni a strukturális gyökerű iskoláztatási esélyegyenlőségek enyhítésének feladatával. A lakosság mintegy 40

százalékát reprezentáló alsó rétegekhez tartozók jelentős része funkcionális analfabétaként lép ki az oktatási rendszerből. A tömeges iskolai kudarc következtében egy-egy korosztály mintegy egyötöde mobilitási esélyek nélkül, szakképzetlenül jelenik meg a munkaerőpiacon, és egyfolytában gyarapítja a versenygazdaságban alkalmatlan munkaerők tömegét.” (Gazsó és Laki) Az iskolának „nem a képességek szociokulturálisan is differenciált és egyenlőtlen fejlődését kell problémának tekinteni, hanem lényegében azt, hogy a társadalmi származás túlságosan egyenes vonalúan érvényesül a gyermekek tanulási-iskolázási esélyeiben.”. (Gazsó és Laki) Az iskolai kudarcok okainak feltárása során vetődött fel a kérdés „ a magas osztálylétszám, vagy még inkább az egyének lehetséges fejlődési üteméhez igazodó differenciált pedagógiai bánásmód hiánya eleve kilátástalanná teszi a szóban forgó társadalmi eredetű tanulási problémák enyhítését.” (Gazsó és Laki) Egyelőre kevés jelét tapasztalni annak, hogy az iskolák elmozdulnának a versenyt előtérbe állító szemlélettől. Ma kétségtelenül ez a prioritás, s emiatt megpróbálják nem kezelni a hátrányosabb helyzetű, a versenyt kevésbé állni képes gyerekek problémáit. Sajnos az egyszerűbb megoldást választják, igyekeznek elérni, hogy a problematikus gyerekek ne jussanak be az intézményükbe, mivel akkor nem kell foglalkozni a problémáikkal. Ez az egyik nagy gond. A másik az, hogy egyre kevesebb idejük és energiájuk van a tanároknak arra, hogy intenzíven törődjenek a hátrányos helyzetű gyerekek sorsával, hogy megfelelő módon segítsék őket. A problémákkal küzdők felzárkóztatása szinte lehetetlen csak tanórai keretek között. Ehhez délutáni foglalkozások, hosszú időt igénylő beszélgetések kellene, amire a túlhajszolt, a megélhetési gondokkal küzdő, jövedelmezőbb különmunkát végző pedagógusoknak nincs idejük. Ráadásul ezt a többletvegyenységet nem is kíséri elismerés, gyakran sikerélmény sem.

Sáska Géza a népességcsökkenés és az önkormányzati finanszírozás összefüggéseit vizsgálva felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy az OECD országok közül egyedül Magyarországon létezik olyan oktatási rendszer, amelyben az iskolák teljes önállóságot élveznek a „közműveltség” tartalmának meghatározásában. A gondok akkor kezdődnek – állítja Sáska Géza - amikor az iskolai programok teljesítéséhez szükséges pénzforrásokról, az oktatás tartalmi kérdéseiből kizárt iskolafenntartó önkormányzatoknak kell döntést hozniuk. Az önkormányzatok,

amelyek pénzügyi szempontból az ország kormányának politikájától függenek a „gyermek mindenképp felett álló érdeke” ellenére nem tudják teljesíteni a korábban említett oktatási méltányosság lehetőségét egy olyan oktatási környezetet, amelyben az egyéneknek módjukban áll, hogy képességeik és tehetségük alapján nevelődjenek, képződjenek. Ennek egyik fő oka a népesség csökkenés, hiszen az oktatási rendszer működését a közoktatási rendszerben a tanulói létszám határozza meg. Sáska Géza hivatkozik a Központi Statisztikai Hivatal adataira, melyek szerint a demográfiai csúcsponton, 1985-ben százharminc-ezren születtek, addig 2002-ben harminchárom-ezerrel, egy nagyobb városnyival kevesebben. A demográfiai folyamatok ilyen irányú változása meghatározza, intézményenként a tanulócsoportok számát, és ezen keresztül az általános iskolák sorsát. A tanulócsoportok számának csökkenése napjainkban osztály összevonásokat, iskola bezárásokat jelentenek. A községi iskolákkal szemben a városi iskolák kedvezőbb helyzetben vannak. Miközben a községi iskolák elnéptelenednek, „a városba elsősorban a tanulás és tudás értékeit fontosnak tartó, iskolázott szülők küldik gyerekeiket.” (Sáska, 2004) Sáska Géza szerint a társadalmi szelekció újabb csapdája az, hogy a városi iskolák kedvezőbb adottságaikból következően megtehetik, hogy gazdag pedagógiai programot hirdetve elvonják a kistelepülések tehetséges tanulóit, megúszva így a létszámcsökkenésből adódó veszélyeket. A társadalom hátrányos rétegeihez tartozó családok gyerekei élnek tovább a községekben, a városok peremkerületeiben.

Az egyenlőtlenségek újratermelődésének enyhítése azért reménytelen, mert a magasabb pedagógiai célok megfogalmazódását gátolja az oktatási rendszer öfenntartása, amelynek legfőbb ismérve a hatékonyság és a jó tanulmányi eredmény. Cél minél több elsősorban a „középosztályból érkező ’problémátlan gyerek’ –kel feltölteni az ingadozó iskolai létszámot.”(Berényi, Berkovits, Erőss, 2005) E mellett a gyenge képességű, vagy nehezen nevelhető gyerekek iskolai státusza egyre gyengül, nem képesek az iskolai teljesítmény hajsza elvárásainak megfelelni. Jövőjük a teljes kirekesztés.

Az iskolarendszer legfőbb elemeinek egymásra hatása következtében olyan mechanizmusok alakulnak ki, amelyek gátolják az egyenlő oktatáshoz való hozzáférést. „Hazánkban ezért a társadalmi származás és iskolai pályafutás összefüggései erősebbek, mint Európa más országaiban, feltehetően a rendkívül korai

és kemény szelekció, az egyenlőtlen szegregált nevelési körülményeknek köszönhetően.” (Berényi, Berkovits, Eröss, 2005a)

Szűcs Marianna felteszi a kérdést – „Miért válnak a hiperkinetikus szindrómás gyerekek az iskolai szelekció áldozatává?” (Szűcs, 2003) Kutatásaiban, a hiperaktív , magatartási és tanulási zavarral küzdő gyerekek iskolai integrációjának lehetőségeit vizsgálta. A problémás gyerekek szüleivel (18 szülő) készített interjúk alapján súlyos megállapításokat tesz a pedagógusok befogadó készségével kapcsolatban:

„Bármely érzékszervi, sőt enyhe fokban értelmileg sérült gyermeket szívesebben integrálnak az iskolák, mint a nehezen kezelhető, szélsőséges magatartású címkét viselő gyermeket. Az utóbbiak befogadásával szemben olyan erős az oktatási intézmények ellenállása, hogy még a diagnosztizált gyermekek után járó megemelt összegű állami normatívához való jutás sem jelent motiváló tényezőt számukra.” (szűcs 2003a)

Szűcs Marianna felsorolja a pedagógusok elutasító attitűdjének megnyilvánulási formáit. Szerinte a tanítási órát, csoportos munkát, zavaró gyereket a tanárok egyszerűen destruktívnak, szófogadatlannak minősítenek. „a szociális beilleszkedés alacsony szintjéből az intellektuális beilleszkedés alacsony voltára következtetnek.” Elvárják a szülőktől azt, hogy az iskolai fegyelem hiányát otthon a legkeményebb eszközökkel (testi fenytéssel) torolják meg, „az esetek egyharmadára jellemző, a valóságban feltehetőleg jóval gyakoribb, hogy a tekintélyelvű, poroszos nevelési stílust követő tanárok sem megértést, sem érdeklődést nem mutatnak az iskolai fegyelmi szabályoknak nem megfelelő tanulók iránt, még az általános iskola első osztályában sem.” Összefoglalójában megállapítja, a mai pedagógus társadalom nem rendelkezik a nyugati kultúrákhoz hasonlóan, elfogadható pedagógiai, pszichológiai felkészültséggel, tipikus jelenség a tájékozatlanság, érdektelenség és a mindezekből következő elutasítás. (Szűcs 2003b)

Gyakorló pedagógusként több száz szülővel, nevelővel voltam kapcsolatban. A különböző társadalmi rétegekhez tartozó szülők az első személyes beszélgetések során, ritka kivétellel, a gyermeke körül kialakult problémákért leginkább az iskolát tették felelőssé. Majd jöttek a közös évek, amelyekben a közös cél a gyermek pozitív irányba terelése, nevelése volt. Nemcsak a gyereknek, a szülőnek is sok közös

szabályt kellett elfogadniuk a gyerek jó irányú nevelése érdekében. Tapasztalatom nagyon sok estben az volt, hogy maga a szülő vált képtelenné a rendszerességre, következetességre, a megbeszélte szabályok betartására, a szülői gondoskodás és felelősség gyakorlására (gyakori kapcsolattartás az iskolával, a gyerekek iskolába indulásának, hazaérkezésének ellenőrzése, a tanszerek, tankönyvek állapotának ellenőrzése, a gyerek tisztálkodásának, ruházatának ellenőrzése, gondoskodás a gyermek megfelelő mennyiségű és minőségű ételmezéséről vagy az iskolai ebédpénz befizetéséről, a gyerek délutáni programjainak ellenőrzése, az esti, éjszakai nyugodt pihenés biztosítása, a gyerek életkorának nem megfelelő TV, videó műsorok megtekintésének tiltása stb.). Abban a pillanatban, amikor az iskola az elmaradt kötelességekre felhívja a szülő figyelmét, automatikusan kemény kritikával bírálják az iskolában folyó pedagógiai munkát. A nehezen kezelhető gyerekeknek általában nehezen kezelhető szülei vannak, akik persze tudnak rendkívül udvariasak és együttműködők is lenni, megfelelő pedagógiai segítséggel.

A pedagógus ha nagyon komolyan veszi a hivatását, a feladatának teljes mértékben elkötelezett, akkor tud esetleg helyi szinten az ismertett társadalmi, fenntartói, iskola vezetési, szakmai, szülői, tanulói igényeknek, elvárásoknak megfelelni. Természetesen, mint minden szakmában a pedagógus is követ el hibákat, de ezeket, a hibákat általánosítani veszélyes, mert így elvonódik a közvélemény figyelve a lényegről ugyanis a problémás gyerekek iskoláztatási nehézségeinek megszüntetésére az oktatás irányításnak kell megfelelő stratégiákat kidolgoznia. A szabad iskolaválasztás elve a gyakorlatban számos tényező miatt nem érvényesülhet. A szociokulturális háttér napjainkban erősen meghatározza egy-egy gyerek iskoláztatásának irányát. Az oktatás finanszírozás gondjai megszorításokra kényszerítik az iskolákat, ennek következtében előnyös és hátrányos helyzetű intézmények alakulnak ki. Az iskolák fennmaradását erősen az intézmények közötti verseny határozza meg, az ennek következtében kialakuló iskolai szelekció természetesen a legkedvezőtlenebb családi körülmények közül érkezőket sújtja, így a pedagógusok szándéka ellenére nő a kedvezőtlen helyzetű tanulók hátránya.

Azonban „az oktatásirányítás jelenleg kevésbé számíthat a helyi szintre, az iskolafenntartókra, illetve a pedagógustársadalomra, ami alapjaiban veszélyezteti a szelekció mérséklését, felszámolását célzó intézkedések sikerét. Ezen a téren a

változás előfeltétele a homogén osztályokkal kapcsolatos közvélekedések átalakítása, a pedagógustársadalom szakmai önszabályozása, a differenciáló pedagógiai kultúra terjedése.” (Fejes, 2006)

3.2. A hátrányos helyzetű, a veszélyeztetett, a nehezen nevelhető vagy problematikus gyermek

A témában felelhető irodalom rendkívül bőséges. A fogalmi meghatározást a legszűkebben vett értelmezéssel, a törvényi értelmezéssel kezdem.

„Hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akit családi körülményei szociális helyzete miatt a jegyző védelembe vett, illetve aki után rendszeres gyermekvédelmi támogatást folyósítanak, ezen belül:

Halmazottan hátrányos helyzetű gyermek, tanuló: az, akinek törvényes felügyeletét ellátó szülője legfeljebb az iskola nyolcadik évfolyamán folytatott tanulmányait fejezte be sikeresen, feltéve, hogy a szülő a gyermek, tanuló után rendszeres gyermekvédelmi támogatásra jogosult, továbbá az a gyermek, az a tanuló, akit tartós nevelésbe vettek.” (124.§ (14.))

A hátrányos helyzettel kapcsolatos oktatás-szociológiai és nevelés-lélektani problémák iránt a hatvanas évek végén és a hetvenes években világszerte megnőtt az érdeklődés.

A hátrányos helyzet kifejezés a hatvanas években szociálpolitikai terminusként indult útjára (Papp, 1997), majd számos társadalomtudományi területen, többek között a pedagógiában is megjelent. A hátrányos helyzet meghatározás – azaz depriváció – Magyarországon az MSZMP VIII. kongresszusán hangzott el. A segítségre szorulókat nevezték el „hátrányos helyzetű tanulóknak”. A fogalmat Kozma Tamás vezette be „... minden gyerek hátrányos helyzetűnek minősíthető, aki az általános iskolából lemorzsolódik vagy – bár bennmarad – iskolai pályafutása során kudarcot vall (megbukik, ha nem is osztályismétlésre).” (Kozma 1974)

Papp János véleménye szerint „A hátrányos helyzet sohasem volt egzakt módon, jól megragadható kritériumokkal, tudományosan meghatározott fogalom.

Mind a mai napig egyfajta gyűjtőfogalom.” A mindennapi iskolai gyakorlatban a hátrányos- vagy veszélyeztetett helyzet azokra a tanulókra vonatkozatható, akik a kudarcos, bukott, lemorzsolódott gyerekek táborához tartoznak. Papp János szerint, modernebb, tudományosan árnyaltabb megnevezés: a problémásak, a nehezen nevelhető, a tanulásban akadályozottak, a szociálisan inadaptáltak, a szociokulturálisan depriváltak, vagy a szegények, a leszakadók, a deviánsak.. (Papp, 1997a) A hátrányos helyzet megjelölés pedagógiai vonatkozásában ma is a sikeres iskolai előrehaladás szempontjából fogalmazza meg a gyermek kedvezőtlen helyzetét a többiekhez, az élenjárókhoz, a társadalmilag kedvezményezettekhez viszonyítva. A hátrányos helyzet könnyen vezet iskolai kudarchoz. Az iskolai kudarc pedig mai, és még inkább várható holnapi viszonyaink között szinte biztos leszakadás, perifériára szorulás, marginalizálódás, kiszorulás a társadalomból.

Várnagy Elemér és Várnagy Péter hátrányos helyzet meghatározása a tanulók családi helyzete felől közelít. „Szociálisan hátrányos helyzetűnek tekintjük egyfelől azokat a tanulókat, akiknek anyagi (pénzügyi) helyzete jelentősen elmarad az átlagtól, illetve a család anyagi helyzete olyan, hogy a tanuló alapvető fizikai és szellemi szükségletei nem elégíthetők ki. Ezen hátrányok enyhítése a pedagógia eszközeivel nem lehetséges.” (Várnagy, Várnagy, 2000)

A leszakadó, hátrányos helyzetű társadalmi rétegekhez ma elsősorban a következők sorolhatók: akik nem fejezik be az általános iskolát, akik az általános iskola befejezése után nem tanulnak tovább vagy továbbtanulnak ugyan, de a középfokú oktatásból kihullnak, akik magas munkanélküliséggel sújtott válságövezetekben laknak, a cigány fiatalok, a nevelőintézetek növendékei és a magatartászavarral küzdő, kábítószerfüggő, kriminalizálódó fiatalok. Azokról a fiatalokról van szó tehát, akik különböző okok miatt nem tudnak a többiekkel együtt haladni, és akiket ezért az iskolai kudarc, a lemorzsolódás és mindezek nyomán a társadalmi beilleszkedésre való képtelenség fenyeget (Halász és Lannert 1998)

Várnagy Elemér véleménye szerint „A pedagógiában inkább korábban, de ma is a hátrányos helyzet fogalmával párhuzamosan használják a „nehezen nevelhető” vagy a „problematikus” gyerek kifejezést is”. (Várnagy, Várnagy, 2000a) A nehezen nevelhető vagy problematikus gyerek fogalma az iskola szemszögéből, a hátrányos helyzet fogalma a gyerek vagy általánosítva: az egyén oldaláról közelít.

„Ugyanakkor a hátrányos helyzet, mint kifejezés, és mint fogalom némi eufemizmussal is terhelt: a hátrányos helyzetű gyerek valójában ma is alapvetően problematikus, de szebb, illendőbb dolog hátrányos helyzetűnek mondani – ettől azonban még nem változik semmi.”(Várnagy, Várnagy 2000b)

A mai gyakorlat – kevés kivételtől eltekintve – „parkoló pályára” helyezi a gyereket, míg el nem éri az iskolakötelekesség végét, és egyébként nemigen törődik vele, csupán igyekszik kordában tartani, hogy ne zavarjon senkit; vagy áthelyezteteti a „kisebítő iskolába”; vagy egyszerűen nem fogadja be. (Kemény, 2001.)

Liskó Ilona hátrányos helyzet definíciója függ a földrajzi helytől, a társadalmi-gazdasági környezettől és a vizsgált évtizedtől. A kilencvenes évek hátrányos helyzetű gyermekeinek csoportjait az alábbiak szerint határozta meg:

- A szülők iskolázottsága
- A szülők egzisztenciális biztonsága
- A családok stabilitása
- Az eltartottak száma, a családok nagysága
- A szülők devianciája
- Kisebbségi etnikai helyzet

A fenti kritériumok alapján a hátrányos helyzet lényegében skálaként fogható fel, amelynek kezdőpontján azok a gyerekek állnak, akiknek a családjait a fenti szempontok közül az egyik, a végpontján pedig azok, akiknek családjait a felsoroltak közül mindegyik jellemzi.

Azonban ha a család, mint funkcionális tér, az elsődleges szocializáció színtere sérül, nem nyújt biztonságot, akkor a gyermek problémái eljuthatnak a veszélyeztetettség szintjéig (Liskó, 2002)

A veszélyeztetettséggel kapcsolatban Filó Erika a következőket állapítja meg: „Veszélyeztetett az a gyermek, akinek gondozását, nevelését, tartását, testi, értelmi és erkölcsi fejlődését bármilyen ok károsan befolyásolja, vagy akadályozza. Ez az értelmezés tág teret enged a felmerülő bajok tárházának. A megfogalmazás belenyúlik a hátrányos helyzet fogalmába. Látszólag hasonlít a törvény szövegi meghatározásához, azonban itt már a fejlődés nem megfelelő biztosítása is

veszélyeztetettségnek minősül.

A hatályos gyermekvédelmi törvény így fogalmaz: „...a veszélyeztetettség: olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult – állapot, amely a gyermek testi, értelmi, érzelmi vagy erkölcsi fejlődését gátolja, vagy akadályozza.” (1997. évi XXXI. tv.)

A mindennapi szóhasználatban a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség különbsége sem mindig tisztázott. Ha a két oldal elválasztásának egyáltalán van létjogosultsága, a veszélyeztetett helyzetben nem a szociális tartalom hangsúlyos, hanem inkább a pszichikus. „ az a gyermek, aki családjában vagy környezetében, ismétlődő tartós fizikai, lelki bántalmazásnak, szexuális zaklatásnak, erőszaknak, elhanyagolásnak van kitéve, és/vagy fejlődésében családjá, közvetlen környezete károsan befolyásolja ; okozza minden olyan – magatartás, mulasztás vagy körülmény következtében kialakult – állapot, amely a gyerek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését gátolja, vagy akadályozza.” (Sámson) A „hátrányos helyzetben" az iskolai siker és a társadalmi érvényesülés áll célként a középpontban. Veszélyeztetett helyzetben a személyiség egészséges fejlődése akadályozott, míg a hátrányos helyzet inkább azzal a veszéllyel jár, hogy az egyes ember nem tudja optimálisan kifejleszteni adottságait – s ez túl a társadalmi igazságtalanságon az egyén és a közösség szempontjából is veszteség.

Illyés Sándor szerint a társadalomban a helyes viselkedési mérce átvétele a gyermek aktív érzelmi részvétele nélkül nem lehetséges. A gyakorlatorientált megközelítés megállapítja, hogy a gyermeknek az iskolán kívüli kedvezőtlen szociális helyzete sok esetben újra termelődik az iskolán belül. A pedagógus elmarasztaló, rosszálló magatartása az indulatáttétel kiváltó oka lehet. A gyermekkori veszélyeztetettség fogalmát Illyés Sándor kettős jelentésűnek tartja: az egyik jelentés a gyermek szocializációjának feltételeire, a másik jelentése a gyermek szocializáltságára utal. A szocializáció zavarát okozó tényezőket a családi környezetben vagy a szűkebb baráti kapcsolatokban lelhetjük meg. Akadályozhatja a szocializációt a gyermek beilleszkedési zavara, magatartási problémája. Vannak olyan gyermekek is, akiknél a családi környezet veszélyeztető jellegű, mégsem lehet a gyermek viselkedésében, beilleszkedésében ebből semmit sem észlelni, és

előfordul az is, hogy rendezett családi körülmények között élő gyermek komoly beilleszkedési zavarral küzd. A veszélyeztettség okai a családi, baráti környezetben, illetve a gyermek személyiségében ragadhatók meg. (Illyés, 1988)

A hátrányos helyzetű vagy veszélyeztetett gyermeknek nagy az esélye arra, hogy az iskolában a „nehezen nevelhető” gyerek címkét megkapja, hiszen akaratlanul is folyamatos problémát okozhat a környezetében. (Illyés, 1988a)

Veresné Kovács Judit: „Az óvodai beilleszkedési zavarok tovább élése az általános iskolában” című könyvében azt véleményezi, hogy a tanítók azokat a gyerekeket tartják egyaránt nehezen nevelhetőeknek, akiknek a szocializáltság szintjével, neveltségével nincsenek megelégedve. Ugyanúgy problémásnak tartják az uralomra törekvő, domináns gyerekek csoportját. Legelfogadóbbak a gátlásos csendes gyerekekkel szemben. A két véglet között helyezték el a pedagógusok az ingerlékeny, ideges gyerekeket. A tanítók a legsúlyosabb magatartás zavarnak az alacsony szocializáltság szintből következő fegyelmezetlenséget, és az erkölcsi funkciókban mutatkozó hiányosságokat tartják. Érdekes módon nem tekintik ennyire negatívnak a túlzottan domináns, és az túl ingerlékeny gyerekeket. (Veresné, 1988)

Illyés Sándor a közoktatási intézményekre vonatkozóan megállapítja: az a közoktatási intézmény van hátrányos helyzetben a többi intézménnyel szemben, amelynek emberformáló ereje gyengébb, mint más intézményeké. (Illyés, 1988b)

A hátrányos helyzetű tanulók iskoláztatása kizárólag állami feladat. (Liskó, 2000). Hátrányos helyzetük meghatározó eleme, hogy „nem áll mögöttük érdekérvényesítésre vagy az iskolai szolgáltatások kiegészítésére, illetve kompenzálására képes család.” (Liskó, 2000a) A középosztálybeli családok képesek gyermekeiknek kedvezőbb képzési feltételeket biztosítani, azzal, hogy az iskolai szolgáltatásokat kiegészítik külön órákkal, tanfolyamokkal, sportolási lehetőségekkel. A hátrányos helyzetű gyerekek versenyképességét csak a minőségi oktatás tudja megalapozni. A minőségi oktatáshoz való hozzájárásuk lehetőségeit vizsgálta 2001-ben Liskó Ilona. Megállapította, hogy az oktatási intézmények munkáját minőségi szempontból vizsgálni nehéz feladat. Az alábbi források mégis segítséget adnak ahhoz, ha egy intézmény munkáját kívülről kívánjuk minősíteni.

- a környezet értékelése (fenntartók, fogyasztók, informális presztízs),
- népszerűség (a jelentkezők száma, társadalmi összetétele),
- statisztikai adatok (az intézmények tárgyi és személyi feltételei, oktatási eredmények),
- kimeneti teljesítménymérés (csak a bemenetivel együtt értelmezhető),
- önértékelés (nem elég megbízható).

Kutatási eredményekből azt a következtetést vonták le a fenti értékelési szempontok alapján történt vizsgálataik nyomán, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek általában a legrosszabb oktatási minőségű iskolákban tanulnak, illetve azokban az intézményekben tapasztalhatóak a legsúlyosabb minőségi problémák, ahol a tanulók többsége hátrányos helyzetű gyerek. Mindezekből következik, hogy ezekben az intézményekben az oktatás színvonala és eredményessége rendkívül alacsony.

Fejes József véleménye szerint, már az általános iskolákban megfigyelhető, hogy az átlaghoz képest több mint kétszer annyi az évisméltésre bukott tanulók és háromszor annyi a sok mulasztás miatt osztályozatlanul maradt tanulók aránya azokban az iskolákban, ahol sok a hátrányos helyzetű tanuló. A középfokú iskolákat összehasonlítva pedig azt tapasztaljuk, hogy az évisméltés és a sok hiányzás is másfélszer gyakoribb a szakmunkásképzőkben, mint a szakközépiskolákban, és több mint kétszer olyan gyakran fordul elő, mint a gimnáziumokban. Vagyis az oktatás minőségét befolyásoló feltételekben mutatkozó hiányosságok szorosan összefüggenek az oktatás eredményével.(Fejes, 2006) Bár a kormány az elmúlt években több milliárd forintot elköltött minőségbiztosítás címén, ott, ahol valóban javítani kellett volna a minőségen, a mai napig semmilyen változás nem történt, mert elmaradt a problémák őszinte számbavétele és a hatékony beavatkozás. Nem lehet csodálkozni tehát azon, hogy az esélyegyenlőtlenség ahelyett, hogy csökkent volna, kifejezetten nőtt. Hiába fordít az állam több milliárdot az iskolai minőségbiztosításra, ha a támogatás éppen oda nem jut el, ahol a leginkább szükség lenne az oktatás minőségének javítására (rugalmas, innovatív iskolavezetés, felkészült, szakképzett pedagógusok, színvonalas iskolai környezet, szolgáltatás)

3.3. A nehezen nevelhető gyermek – szociális inadaptáció

3.3.1. Pedagógiai, pszichológiai megközelítés

„Mindegyik felnőttkori kóros állapot kórelőzményében megtaláljuk a gyermekkori fejlődési zavarokat, de nem szabad, hogy minden gyermekkori fejlődési zavarból felnőttkorra kifejlődjék a súlyos kórkép.” György Júlia „Nehezen nevelhető gyerek az iskolában” című írásában a család fontosságára hívja fel a figyelmet, és feltárja a pedagógus lehetőségeit a mentálhigiéniai munkában. A pedagógia munka célja az, hogy a gyermek testileg-lelkileg ép emberré fejlődjön. A prevenció fontosságát hangsúlyozza, felhívja a figyelmet arra, hogy a korai megelőzés a legolcsóbb és leghatékonyabb módszer.

Az iskolai magatartás-és teljesítmény-problémák, az alap kultúrtechnikák elsajátításának nehézségei egyre több szakembert, pedagógust, gyógypedagógust, pszichológust, sőt az utóbbi években orvosokat: neurológust, pszichiátert, gyermekorvost foglalkoztatnak. Különböző szakterületek, küzdenek az egyre terebélyesedő probléma-terület nehézségeinek megoldásával. A legnagyobb megosztottságot az idézi elő, hogy az érintett gyerekek normál intellektussal bírnak, nem található a háttérben érzékszervi vagy értelmi fogyatékoság, így a nehézségek elsősorban az iskolába lépés során válnak szembetűnővé. Ez a tény erősíti fel a pedagógia felelősségét a nehezen nevelhető gyermekek képzésével, nevelésével kapcsolatban. Ha a problémák az iskolába lépéssel egy időben bukkannak fel erőteljesen, akkor felmerül az a kérdés, vajon kizárólag az iskola felelős azért, hogy a gyermek nem rendelkezik az iskola kezdéshez szükséges kompetenciákkal? Így nemcsak fejlődésükben fenyegetett iskolásokról, hanem óvodásokról is szükséges beszélnünk, akik feltételezhetően később nehezen tanuló gyermekek, nevelési nehézségekkel küzdő tanulók lesznek. Tény, hogy a gyermek alkati adottságain túl, messzemenően a család atmoszférájának van kiszolgáltatva. Az őt közvetlenül körülvevő felnőttekkel akaratlanul is azonosítja magát. Figyeli minden mozdulatukat,

kijelentéseiket, értékeléseiket, és azokat tudattalanul építi be személyiségébe. Folyamatosan alakul az a képesség és készség, melynek révén a gyermek alkalmas a környezet által megkövetelt és a társadalmi beilleszkedéshez szükséges magatartást és szokásokat elsajátítani. Ennek révén a felnővekvő gyerek egyre inkább beleilleszkedik környezetébe, ugyanakkor kifejlődik benne a személyiség.

A nevelhetőség terén sok egyéni, öröklött és családi sajátosság van. A nevelés állandó, sokrétű kölcsönhatás a nevelő és a nevelt személy között, a nevelés irányát mindkét fél egyéni adottságai erősen befolyásolják, természetesen a sokkal érettebb és tapasztaltabb nevelő szerepe mindig is tartalmaz bizonyos tekintélyi elemeket, de övé a felelősség is.

A gyógypedagógia kezdetben az „erkölcsi fogyatékoság” kategóriájával definiálta a problémás gyereket, mely alatt az ép értelmű társadalmi fogyatékosokat értette és ezen belül két alcsoportot különített el: „ösztön és akaraterős társadalmi fogyatékosok (aktívak); ösztön és akaratgyenge társadalmi fogyatékosok (passzívok, inaktívak).” (Tót, 1933) Egy másik szempontú megközelítésben a két alcsoport: az életcél abnormisai (idegesek hisztériások, pszichopáták, morálisan rendellenesek) és a jellemátalakulás estei (epilepsziások, choreások)” (Vértes O. J., 1940) 1945 után a bio-pszicho-szociális ártalmak következtében viselkedés zavart mutató gyerekeket, „érzelmi- akarati fogyatékos”-ként jelölte meg. (Gordosné, 1975) Ezt váltotta fel a „gyermekkori személyiségzavarok kategória, amely magába foglalta a beilleszkedési, alkalmazkodási zavarokat. (Murányi-Kovács, 1976) Majd mindezeket részlegesen elvetve, a nemzetközi trendekhez igazodva áttért „a teljesítmény és/vagy – viselkedészavar, valamint a neurotikus és/vagy antiszociális fejlődési irányú gyermekek és fiatalok mint fő fogalmak használatára.” (Volentics, 1987)

A fenti hivatkozások orvos, gyógypedagógus, pedagógus különböző korszakokból való értelmezései időrendi sorrendben haladva: az „ideges gyerek”, a „nehezen nevelhető”, „viselkedészavar, antiszociális fejlődési irányú gyermek” is bizonyítják, hogy a felnővekvő gyermek tudományos értékű megfigyelései és ezek rendszerezése mindig a társtudományok egymásra hatásán keresztül fogalmazódtak meg. A mai értelmezések szerint például ugyanaz a gyerek, a „másként fejlődött” gyermek a gyermekneurologusnál, a gyermekpszichiáternél a komplex típusú figyelem hiányos hiperaktivitás zavar, a gyógypedagógusnál a diszlexia és

diszkalkúlia, a pszichológusnál a szorongás és a szenzoros integráció zavarai. A pedagógiában a beilleszkedési zavar, alkalmazkodási képtelenség, nehezen nevelhetőség, feltűnő viselkedés, inadaptált magatartás, magatartászavar, viselkedészavar, spontán kirekesztődés, („amely az egyes tanulói rétegeknek a konstruktív tevékenység-és feladatrendszerből való kitolódását” jelenti, amelynek következménye a későbbi kortársi kapcsolatokból való kirekesztődés. Bábosik, 1993)

Az oktatási intézmény a gyermek iskolába lépéséig kialakult személyiségállapotára gyakorolt hatásával befolyásolja a gyermek magatartását. A tanulói képességek, teljesítmények különbözősége mellett eltérések lehetnek a neveltségi szint, illetve a nevelési hatásrendszerbeli háttér szerint is. Az a pedagógia, amelyik nem veszi figyelembe a rétegspecifikus nevelési hatásszervezés fontosságát, egyes tanulói rétegeknél a spontán kirekesztődés állapotát idézheti elő. Bábosik István szerint a szociálisan, kulturálisan, etnikailag vagy adottságaik tekintetében hátrányos helyzetben lévő tanulók spontán módon kirekesztődhetnek a fejlesztő hatásegységek köréből, és ez súlyos nevelési vagy fejlettségbeli deficitekhez vezethet. 10 éves korig a gyermek tevékenységeire irányuló direkt nevelő hatások (biztatás, tiltás, követelés stb.), érzékeny pozitív válaszokat váltanak ki”. A felnőttel kialakult pozitív bizalmi viszonyra épül a személyiségfejlődés következő szakasza, amikor a kortárs csoport indirekt formáló, nevelő hatása döntő fontosságú válik a nevelési folyamatban. A kortársi interakciókból és az iskolai feladatrendszerből való kirekesztődés következménye, hogy ezeknek, a gyerekeknek nevelési deficitje fokozódik, és ezeknek a gyerekeknek soraiból kerülnek ki az osztályismétlő, iskolát váltó, súlyos nevelési problémákat okozó tanulói rétegek. (Bábosik, 1987))

A rétegspecifikus hatásszervezés a globális nevelési felfogással szemben eredményesebbnek tekinthető azoknál a tanulói rétegeknél akiket az iskolai tevékenység rendszerből való kirekesztődés veszélye fenyeget.

Bábosik István a spontán kirekesztéstől leginkább fenyegetett tanulói rétegeket fő és alcsoportokra bontva az alábbiak szerint határozta meg:

- az iskolai tevékenységrendszerben betöltött szerepük szerint; a tanulmányi, önkormányzati, önkiszolgáló és kulturális feladatrendszerrel kapcsolatban nem álló, megbízással, tisztséggel nem rendelkező tanulók;
- -interperszonális helyzetük szerint: kedvezőtlen szociometriai státuszú peremhelyzetű, szűk körű klikkhez kötődő és osztályt ismételt tanulók;
- családi szerkezeti háttér szerint: a sérült szerkezetű családban, valamint a nevelőszülőknél nevelt gyermekek;
- a család érték közvetítő sajátosságai szerint: a gyerekkel nem törődő családban, erkölcsileg kifogásolható életvitelű családban, a szabadjára engedő családban a túlzottan büntető és testi fenytést alkalmazó családban, a munkát végeztető családban és az iskolával szemben álló családban nevelkedő gyerek;
- tanulmányi teljesítőképesség szerint: az alacsony teljesítőképességű, a valamely speciális képességükben alacsony fejlettségi szintű és az egyetlen területen sem kimagasló teljesítményű tanulók.

Bábosik István kiemeli, hogy sokat árt az iskola akkor, ha nem készül fel tervezett pedagógiai módszerekkel a fent felsorolt kirekesztő hatások kivédésére. A tanulmányi tevékenység területén a frontális munkaszervezés helyett a csoportos, a páros, és az individuális munkaforma elsődlegességét tarja elfogadhatónak. Az önkormányzati, az önkiszolgáló és a kulturális tevékenységek megszervezésekor munkacsoportmodell bevezetésével érhetjük el, hogy egyetlen tanuló vagy tanulói réteg se kerüljön hátrányos helyzetbe. (Bábosik, 1993a)

Nádasi Mária véleménye szerint az oktatásban tapasztalható egyoldalúság, amely a tanulószervezésben a frontális munka túlhangsúlyozását jelenti, nincs tekintettel a tanulók egyéni sajátosságaira, problémáira. „A tanulók által elért eredmények nagy szóródást mutatnak a tanulási folyamatban való részvétel különbözősége miatt. A tanulmányi különbségek e szervezési mód ilyen módon történő konzekvens, kizárólagos alkalmazása esetén nem csökkenthetők, hanem inkább a különbségek halmozódása, stabilizálódása következik be. Azok a tanulók, akik halmozottan jutnak kudarcélményhez, a teljesítményeikre kapott értékelést általánosítják, kiterjesztik személyiségük egészére, kialakul az alulértékelési komplexus.” (Nádasi 1986) A tanulási folyamat tervezésekor a differenciálás

lehetőségei között válogatva a pedagógusnak mindig tekintettel kell lennie arra a tényre “hogyan az egyes gyerekek egyedi aktivitási érzékenységük miatt inkább az egyéni, másik inkább a tanulók közötti együttműködésre alapozó szituációkban tudnak nagyobb intenzitással, kitartóan dolgozni” (Nádasi, 1986a)

Nádasi Mária gondolatához csatlakozik az UNESCO kiadványa, melynek címe „Speciális szükségletek az osztályban „, arra helyezi a hangsúlyt, hogy „...az egyes gyermekek egyéniségét felismerjük, és ezt pozitív minőségként látjuk, ami felhasználható a tervezett osztály tevékenységének gazdagítására” (Bodorné, 1996)

Kósáné Ormai Vera a magatartási zavarok értelmezését az alkalmazkodási készség felől közelíti meg. Az iskola nézőpontjából vizsgálva a jelenséget nehezen nevelhető gyerek az, aki felrúgja az intézményi normákat, nem tartja be a szabályokat, vét ellenük. Hagyományos pedagógiai eszközökkel nem kezelhetőek.” (Kelemen, 1981. 584.) A morális deficit, iskolai inadaptáció a gyerek magatartását, beállítódását közelítő meghatározás, „Magatartási stílus, amely a gyerek attitűdjét fejezi ki azzal a környezettel, amelyikkel szembekerült”(Kósáné Ormai, 2005)

A beilleszkedési nehézségek származhatnak az intézményi tanulás irányítás módszereiből. A túlságosan követelő, vagy a túl elfogadó, megengedő iskolarendszer estén felmerül a kérdés – „A nehezen nevelhető gyerek osztálymunkát zavaró hatása vajon a gyerek viselkedésének következménye-e vagy a sikertelen tanulásirányítás tünete.” (Kósáné Ormai, 2005a) Az alkalmazkodási problémák előfordulása szempontjából fontos vizsgálni az iskola légkörét, hogy az, mennyire elfogadó, vagy elutasító. Feltehetően a viselkedési zavarok eltérő megítélést kapnak annak függvényében, hogy milyen elvárásokat közvetít egy-egy intézmény a növendékei felé. Kósáné Ormai Vera megállapításai 30 éves pedagógiai tapasztalataimmal egyeznek, melyek szerint, ha az iskolai követelmények, szabályok nem egyértelműek, az a tanárok „büntető beállítódását” erősíti, ez a kényszer fokozza a tanár „áldozattá „válását. A gyerekek megerősítést kapnak ahhoz, hogy ellenálljanak, felrúgják az iskolai szabályokat. Ha a gyerek biztonságban érzi magát, mert a rá vonatkozó szabályok pontosak, jól körvonalazottak, érthetőek és igazságosak nem érzik a bizonytalanságot, így nem fenyegeti őket az áldozattá válás veszélye. A magas tanulói létszám fokozza a rendbontás előfordulását.

Nevelés szociológiai megközelítés: „A viselkedés és a magatartás az emberrel foglalkozó tudományok egyik legáltalánosabban használt fogalma.” (Zsidi, 1999) A viselkedés olyan tevékenységek összessége, amelyek révén egy szervezet megpróbál egy meghatározott helyzethez alkalmazkodni. „A viselkedés motivációra adott válasz, amely pszichológiai, motoros és élettani összetevőkből áll. A magatartás pedig egy személy viselkedéssorozata, mely figyelembe veszi az adott környezetet és időpontot. A magatartás olyan ellenőrzött viselkedés, amely önkormányzott feltételez. A magatartás szabályaiban érvényesülnek a szocializáció során kialakuló, életvezetést meghatározó attitűdök, értékek, pszichológiai minták.” (Zsidi, 1999a) Ez a felfogás vezet át a viselkedés zavar, mint szociális viszony meghatározásához.

„A viselkedészavar kifejezés gyűjtőfogalom és viszonyfogalom is egyben. Gyűjtőfogalom, mivel azokat a viselkedésbeli eltéréseket tartalmazza, amelyek bármely irányban eltérnek a normától. A normától való eltérés meghatározása azonban változó. A norma meghatározása eltérő lehet földrajzi területenként, különböző időszakokban, illetve a viselkedészavar megítélése egy adott szituációban is függ a felnőtt ember toleranciájától, intoleranciájától is. A viselkedészavarokat emiatt nem lehet objektíven meghatározni, a különböző definíciók különböző nézőpontokat és értelmezéseket tükröznek.” (Volentics, 1989)

3.3.2. Gyermekpszichiátriai megközelítés

Az orvosi, pszichiátriai megközelítés a diagnosztikus kritériumokat helyezi előtérbe. A gyermekpszichiátria a *fejlődés folyamatába ágyazódó zavarok* és *gyermekkori magatartászavarok* szerint csoportosít.(Tringer, 2001)

A tanúláshoz szükséges részfunkciók alakulása az idegrendszer fejlődésének bizonyos szakaszához köthetők, és ez az átlag fejlődéshez viszonyított életkori elmaradást eredményez. A normális fejlődéshez viszonyított elmaradás az idő függvényében többnyire csökken, vagy megszűnik. Számos vizsgálat szerint a fejlődési zavarok összefüggnek az agyféltekék funkció-megosztásával. A fejlődési zavarok kezdete korai (csecsemőkor), felismerése a legtöbb esetben csak a beiskolázás során kerül felszínre.

3.3.2.1. A fejlődés folyamatába ágyazódó zavarok

Tringer László felosztása szerint területei az iskolai teljesítmény zavarok, a beszéd és a nyelvfejlődés zavarai, és az átható (pervazív) fejlődési zavarok (pl. autizmus). Okait az agy biológiai érésének akadályozottságában keresik a tudósok, amelyek a kognitív fejlődés részfunkcióiban nyilvánulnak meg.

Az iskolai teljesítmény zavarok, a beszéd és a nyelvfejlődés zavarai az iskolába lépés és az iskolában töltött első évek során alapvetően meghatározzák a gyermek iskolához, a tanuláshoz való viszonyát. Már beiskolázáskor felvetődik az iskolaérettség kérdése, amely speciális pszichológiai vizsgálatokat tesz szükségessé. Szakszerű pedagógiai segítség nélkül ezek a problémák nem rendeződnek, nemegyszer felnőttkorra is megmaradnak. Az egyes részfunkciók fejlődési elmaradásából kialakuló tanulási részképeség zavarok gyakrabban fordulnak elő a fiúknál, kísérő tünete a magatartási, érzelmi zavar.

A pszichiátriai megközelítés a tanulási teljesítmény zavarok között az olvasás, írás zavarait (dyslexia, dysgraphia), és a számolási készségek zavarait (dyscalculia) nevezi meg.

A beszéd és a nyelvfejlődés zavarai ép mentális fejlődés mellett elmaradást okoznak a megértésben, a beszédben, mint motoros funkcióban, a szó és fogalomkincsben, a nyelvtani szabályok alkalmazásában (dadogás, hadarás, beszédmegértés zavara, motoros készségek fejlődési zavara). A motoros készségek fejlődési zavarait külön kiemelném, mivel az előbbieknél áthatóbb, több részfunkciót is érintő készség deficitről van szó. Az ügyetlen gyerek, aki későn tanul meg öltözni, cipőt befűzni minden kiesik a kezéből, folyton csetlik, botlik, jó intellektusa ellenére több részfunkció területén (csúnyán ír, hadarva beszél) is ügyetlenkedni fog. (Tringer, 2001a)

3.3.2.2 Gyermekkorai magatartás zavarok

A gyermekpszichiátria viselkedés szót szűkítő értelemben a gyermek magaviseletére utalva használja. Jellemzőek a környezet elvárásaitól messze eltérő

megnyilvánulások, visszatérő és tartós disszociális, agresszív, vagy dacos magatartási sémák. „A viselkedés egészen a kornak nem megfelelő szociális áthágásokhoz vezethet, sokkal súlyosabb lehet, mint egy hagyományos gyermekcsíny vagy serdülőkori lázadás, és elég hosszan kell tartania (hat hónap vagy annál hosszabb ideig)” (BNO-10., 135)

A pszichiátria a viselkedészavarok kialakulásában (Tringer, 2001b) a családi szocializáció felelősségét hangsúlyozza (szülő-gyermek kapcsolat, nevelési szokások, családi légkör). Megfigyelt tény, hogy a nevelőotthonban nevelkedett gyerekeknél, hányatott gyermekkor esetén, széthullott családokban, alkoholista szülők gyermekeinél a viselkedészavarok gyakrabban fordulnak elő. Ezt a tény támasztotta alá gyakorlati tapasztalataival dr Lajtai László gyermekpszichiáter egyik előadásában, amelyben arról számolt be, hogy az OPNI (Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet) gyermekpszichiátriai osztályán, ahová általában a legsúlyosabb problematikájú gyerekeket irányítják az estek egyharmada állami gondozott, nevelőotthonos, nevelőszülőnél élő vagy örökbefogadott körhöz tartozik. Ehhez az óriási számhoz, hozzáadódik a különféle csonka családokban élő gyerekek száma. Ritka eset az, amikor a gyermekpszichiátriai osztályon a teljes család áll a kezelés rendelkezésére.

A magatartászavarok közé sorolja a pszichiátria a gyermekkorban kezdődő neurotikus zavarokat (szorongás, iskolafóbia, testvérféltékenység, szociális kapcsolatteremtés zavarai), a tic-zavarokat, a sztereotip mozgászavarokat, az ürítési funkciók zavarait (enuresis, encopresis) és az agresszív magatartást. (Tringer, 2001c)

A neurotikus zavarok között az iskolai környezetben szinte leggyakrabban előforduló szorongásos tünetegyüttes körében beszélhetünk debilizáló és facilitáló szorongásról. Debilizáló szorongás esetén a gyermek saját képességei alatt teljesít, negatív az énképe, alacsony az önértékelése, beszűkülnek a társas kapcsolatai, fél a szereplési helyzetektől, de különösen a számára új helyzetektől. Ennek oka lehet a túl magas elvárás, a kívülről jövő értékelés, a szülői szeretet elvesztésének a félelme, a büntetéstől való félelem, a szülő autoritása, vagy a szülő szorongása. Facilitáló

szorongás esetén a gyermek jól tanul, megbízható, mégis szorong, testi tünetei vannak, pótcselekvéseket végez.

Az agresszív gyermek jellemzője (Kósáné, 2005b), hogy testi erejét fitogtatja akkor is, ha arra nincsen alapja. Verbálisan is agresszív, drasztikus, sokszor trágár, közönséges szavakat használ. Játékára jellemző, hogy nem csak a játék tartalma, hanem stílusa is agresszív. Nem csak eljátszza, hogy lelő valakit, hanem közben fájdalmat is okoz. Ezek a gyerekek általában nem egyedül játszanak, hanem egy csoportosulás) veszi őket körül, amelyet nagyon jól tudnak manipulálni, a többi gyermeket alárendelt szerepbe hozni. Ezek a gyerekek nem csak a társaikkal, hanem a felnőttekkel is durvák és erőszakosak, gyakran nem a megfelelő eszközökkel akarják magukra felhívni a figyelmet és vezető szerepet betölteni. Az agresszív viselkedést kiválthatja az agresszió látványa (szülői minta, média), az a tapasztalat, hogy az agressziót jutalmazták, illetve nagyon gyakori, hogy a gyermekben lévő frusztráció okozza az agressziót. Az agresszió egyfajta önjutalmazó szerepet is betölthet, az önbizalom fenntartását is szolgálhatja. Ez olyan esetekben feltételezhető, amikor a gyermek helyzete egy közösségben kedvezőtlen, viszont magas ambícióval rendelkezik a gyermek, önértékelése magas. Agressziót válthat ki az is, ha a gyermek én törekvéseit elnyomják, ha a szülő megakadályozza annak fejlődését. Az agresszív magatartáshoz gyakran társulhat lopás, hazudozás vagy csavargás. Lopásról abban az esetben lehet beszélni, ha a gyermekben már szétválk az enyém – tiéd fogalom, és a lopásnak a célja az, hogy megfossa a társát valamitől, kellemetlen helyzetbe hozza esetleg féltékenységből, dühből vagy irigységből. Hazugság esetén is azokat az eseményeket kell nagyon alaposan ismernie a pedagógusnak, mely során a hazugság célja az, hogy a gyermek kibújjon a felelősség alól, vagy valamilyen negatív dolgot állít a másikról azért, hogy őt kellemetlen helyzetbe hozza. A hazugságok között még nagyon fontos szerepe van a vágyhazugságoknak is

A hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyerek

Korunk egyik legdivatosabb kifejezése a „hiperaktív gyermek”. Szülők, óvónők, pedagógusok lélekszakadva rohannak a szakemberekhez, ha egy kicsit mozgékonyabb, akaratosabb, egyénibb, problémásabb a gyermek.

Figyelemhiányos, fokozott aktivitási zavarnak (angol nevének Attention Deficit with Hyperactivity Disorder, kezdőbetűivel ADHD-nek) vagy hiperkinetikus figyelemzavarnak nevezik az orvosok azt a kórképet, amely napjainkban szinte minden iskolai osztályban észlelhető tünet, ekképp a leggyakoribb gyermekkori pszichiátriai bántalom. Napjainkig sem tisztázódott pontosan, hogy mi okozza ezt a fejlődésben fennálló tartós zavart. Jellemzői, a figyelmetlenség, nyugtalan impulzív magatartás. (Gádoros 2006) Minthogy tüneteinek a megnyilvánulása és súlyossága nagyon változatos, ebből arra következtetett néhány kutató, hogy az agynak nem okvetlenül ugyanazon a részén következik be a kóros folyamat. A bajkeltő tényezőt illetően számos föltételezés született.” Némelyek a táplálkozást, közelebből a táplálék kiegészítők és a finomított cukor fogyasztását marasztalták el érte. Mások a szülőknek a gyermekükkel való nem megfelelő magatartását, törődését vélték kórosi tényezőnek. De olyan vélemény is napvilágot látott, hogy bizonyos mérgezések (például az ólommérgezés) vagy az agyvelőgyulladás után gyakrabban fordul elő az ADHD. A legvalószínűbb azonban az, mint azt az Alabamai Orvostudományi Egyetem gyermekgyógyászati tanszékén dolgozó M. A. Taylor is állítja, hogy az esetek java részében örökletes hatások húzódnak meg a baj hátterében. Ez a vélekedés azokon a megfigyeléseken alapul, hogy a betegség halmozódik a családban, s elsősorban a fiúkon lesz úrrá. A kórismézett betegek között ugyanis hétszer több a fiú, mint a lány.”(Kovács, 1998)

Más szerzők a környezeti károsító hatások közül kiemelik az intrauterin károsító tényezőket (alkohol, toxaemia, az anya dohányzása). Megállapítják, hogy a gyermeket körülvevő nevelési környezet jelentősen befolyásolja a figyelmi funkciók és a motoros aktivitás alakulását. Súlyosbíthatja a zavart az intoleráns iskolai és otthoni környezet.(Besnyő, Farkas, 2007)

Jellemző tünetei az extrém motoros nyugtalanság, az impulzivitás, és a figyelemzavar. A hiperkinetikus zavar gyakori előfordulása miatt a statisztikai valószínűség alapján csaknem minden átlagos létszámú osztályban találhatunk olyan gyereket, aki ebbe a diagnosztikai kategóriába sorolható. A zavar természetéből következően ők azok, akik a legnagyobb kihívást jelentik a pedagógusok számára. Teljesítményük erősen változó, nyugtalanságukkal zavarják a tanítási órákat. Előfordulhatnak a részképességek fejlődési zavarai, a vizuomotoros éretlenség.

Viselkedésük korlátozza tanulási képességüket és baráti kapcsolataikat. Jelentős kísérő probléma, a hiperaktív tünetcsoport estében az antiszociális magatartászavar (pl. hazudozás, lopás, verekedés, iskolakerülés, csellengés, vandalizmus), előfordul a szorongás vagy fóbia. Megfigyelhető a speciális olvasási zavar, beszédértési rendellenesség, a motoros koordináció zavara, szomatikus tünetek, enurézis , alvás zavar. (dr Leung, dr Robzon, és msi., 1996) A gyermekpszichiáter diagnózisa felállításához feltétlenül kikéri a gyerekről kialakult óvodai, majd iskolai pedagógiai véleményt, hiszen a pedagógus látja a gyermeket, fegyelmet és teljesítményt igénylő helyzetekben. Elterjedt gyakorlat, hogy kérdőív felhasználásával kér az orvos tájékoztatást a pedagógustól a gyerek teljesítményéről, viselkedéséről, magatartásáról. A pedagógussal való ilyen jellegű együttműködés egyben, támasz is a pedagógusnak, kézzel foghatóan érzékeli, hogy nincs egyedül problémájával. (Gádoros, 1998)

A hyperkinetikus figyelemzavar diagnózisát az alábbi kritériumoknak alapján akkor állítják fel az orvosok, ha a tünetek megjelenési ideje hét éves kor előtt van, ha mindkét tünetcsoportból legalább hat-hat jelen van, és az adott életkornak megfelelő viselkedésmintától lényegesen eltér, emiatt nehezen illeszkedik be a kortárs csoportba és a családba.(Besnyő, Farkas 2007a)

A figyelmetlenség ismérvei

1. A gyermek gyakran nem képes figyelni a részletekre, s emiatt hibázik az iskolai munkájában vagy egyéb tevékenységében.
2. Gyakran nem képes arra, hogy tartósan figyeljen a munkavégzés vagy a játék során.

3. Gyakran nem figyel arra, amit mondanak neki.
4. Gyakran nem követi az utasításokat, s nem fejezi be az iskolai vagy a házi munkáját.
5. Gyakran van nehézsége a feladatok és a tevékenységek megszervezésében.
6. Gyakran elkerüli vagy vonakodik elvégezni azokat az iskolai vagy otthoni feladatokat, amelyek figyelmet kívánnak.
7. Gyakran elveszti azokat az eszközöket (játékokat, ceruzákat, könyveket stb.), amelyek a feladatok elvégzéséhez szükségesek.
8. Gyakran elterelik a figyelmét a külső ingerek.
9. Gyakran feledékeny a napi tevékenységeit illetően

A fokozott aktivitás ismérvei

1. Gyakran hadonászik a kezeivel, kalimpál a lábaival, s fészkelődik a helyén.
2. Gyakran feláll a helyéről az osztályban vagy olyan helyen, ahol ülni kell.
3. Gyakran szalad vagy mászik olyan helyzetekben, amikor az nem indokolt.
4. Gyakran képtelen nyugodtan játszani vagy egyéb tevékenységet folytatni.
5. Gyakran nincs nyugta, olyan, mintha motor hajtaná.
6. Gyakran beszél szinte leállíthatatlanul.
7. Gyakran felel már akkor, amikor a kérdés még el sem hangzott teljesen.
8. Gyakran nem képes a sorára várni.
9. Gyakran vág mások szavába vagy avatkozik be mások játékába

A hyperkinetikus figyelemzavar általános iskolás fiúk körében a leggyakoribb, ez a populációnak 3-5% - át jelenti. A nemek közötti eloszlás 4:1 a fiúk javára. A lányok esetében főleg figyelem zavarral, a fiúknál inkább a hiperaktivitással, impulzivitással találkozunk. .(Besnyő, Farkas, 2007b)

Ranschburg Jenő szerint gyermekkori magatartási zavarok azok a gondolkodásbeli, viselkedési, érzelmi tünetek és tünetcsoportok, amiket a társadalom a normálistól eltérőnek, kórosnak minősít. (Ranschburg, 1998) A magatartás zavarok meghatározását a Köznevelés című pedagógiai szaklap 1996. évi. 27. számában az egyedfejlődéssel, az ontogenezissel összefüggésben vizsgálta. Az élet legkorábbi szakaszában előforduló magatartási zavaroktól haladt a serdülőkori legjellemzőbb magatartási problémákig, felhívva mindezzel a pedagógusok figyelmét arra, hogy mind az óvodában, mind az iskolában egyre több magatartási zavarral találkozhatnak a pedagógusok.

- Alvászavarok (alvási igény, álmok, éjszakai felébredés-felriadás)
- Táplálkozási zavarok (elválasztás, anorexia, kóros elhízás)
- Autizmus
- Szobatisztaság (enuresis-bevizelés, enkopresis-beszékelés)
- A nemi identitás zavarai (maszkulin lányok-feminin fiúk)
- Szorongás, (fóbia, kényszer)
- A tanulás zavarai
- Hiperaktivitás
- Depresszió
- Agresszivitás
- Fiatalkorú bűnözés
- Kábítószer-függőség
- Szkizofrénia

A kedvezőtlen irányba mutató személyiségfejlődés első figyelmeztető jelei a deviáns karrier, serdülő – és fiatal korban bekövetkező robbanásszerű változására utalhat, amelynek táptalaja a hátrányos helyzet és a veszélyeztetettség. A devianciába

átcsapó magatartás zavar veszélyeztet, pusztít. Az alkoholfüggőség, bűnözés, drog, mentális zavarok iskolai szintű kezelése a mai lehetőségek mellett szinte megoldhatatlan. Miután a deviáns kamaszok mögött nem áll megelőzésre, támogatásra képes család, mégis az iskolára és elsősorban a pedagógusokra hárul ez a nehéz feladat.

3.3.3. Tanulási zavarok

A szociokulturális háttér és a mentális alulteljesítés összefüggéseit vizsgálta az 5. országos pedagógiai tanácskozás 1986-ban. Gázsó Ferenc a tanácskozás probléma felvetését így összegezte: A „Képességfejlesztés, tehetséggondozás – 1986” címmel Kazincbarcikán megrendezett 5. országos pedagógiai tanácskozás. A művelődési miniszterhelyettes előadásában megállapította, hogy *’...egy-egy tanulói korosztály mintegy egyharmada nem tud az átlaggal együtt haladni.’* Ezek tulajdonképpen már az iskolázás kezdetén lemaradnak az átlagtól, és a mostani körülmények között a felzárkózásra vajmi kevés lehetőségük nyílik. E tanulóknál megfigyelhető lemaradás hátterében természetesen genetikai okok is lehetnek. Nagyobb részüknél azonban szociális hatásokról van szó. Nevezetesen arról, hogy ezek a gyermekek olyan családi-társadalmi környezetben nevelkednek, ahol a kultúra befogadásához sem késztetést, sem konkrét segítséget nem kapnak. Ez jelentős probléma hazánkban, hiszen ma is újratermelődik a magyar társadalomban egy rendkívül alacsony műveltségű réteg.” (Szabó, 1996)

A magatartási tanulási zavarok kölcsönösen hatnak egymásra. A tanulásban való sikeresség, sikertelenség befolyásolja a magatartás, viselkedés területét. A szorongás, amely kísérő tünete lehet a tanulási kudarcnak, csökkent értékűséget, bizonytalansági érzést válthat ki. (Forrai., 1968) Ranschburg Jenő szerint, minden új feladathelyzetet, amelyet az élet produkál, a szorongó egyén veszélyhelyzetként él át és tevékenysége sikertelenségét, kudarcát már előre elkönnyveli. „A szorongás mögött az én alábecsülése húzódik meg.” (Ranschburg, 1973) Gyakran használják a pszichológusok, pedagógusok fogalom magyarázatát a tanulási nehézségek, tanulási zavar (Learning Disorder) és a tanulási akadályozottság elnevezés körébe tartozó

fogalmak meghatározásával kapcsolatban. Legelterjedtebben alkalmazott szakkifejezések:

- Specifikus tanulási zavar
- A részképességek zavara
- Diszlexia, diszlexia veszélyeztettség

Kirk, aki vizsgálta a tanulási folyamat pszichológiai-pedagógiai szerepét, vizsgálatai során kizárta a mentálisan retardált érzékszervileg, érzelmileg sérült gyermekeket. Szerinte, a speciális tanulási zavart mutató gyerekeknél az eltérések egy vagy több tanulási terület zavarára utalnak. „Ezek a hallás, a gondolkodás, a beszéd, az olvasás, az írás, helyesírás és a számolás zavaraival jól felismerhetőek, de nem vonatkoznak azokra a tanulási problémákra, melyek a látás, hallás, mozgás, az intelligencia és az emocionalitás zavarával, vagy a környezeti eredetű zavarokkal állnak összefüggésben.” (Gerebenné, 1995)

Sarkadi és Zsoldos ugyanezt a meghatározást szélesebb körre vonatkoztatva alkalmazza, az organikus eredetet újra lehetséges kiváltó okként említve: „Tanulási zavarnak tekintjük azt az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen alacsonyabb tanulási teljesítményt, mely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre sajátos kognitív pszichológiai tünetegyüttessel. E részképesség zavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, írás és/vagy a matematika elsajátítását. A teljesítményzavarok másodlagos neurotizációhoz vezetnek. Társuló tünetként jelentkezhet enyhe értelmi fogyatékoságnál, érzékszervi sérülésnél és beszédhibáknál, ezekben az esetekben specifikus tanulási zavarról beszélünk.” (Gerebenné, 1995a)

Cruickshank 1981-ben szintén visszatért az organikus okokat kihangsúlyozó orvosi gondolkozásmódhoz annyiban, hogy: „A Tanulási zavarok a központi idegrendszer nem pontosan megállapítható diszfunkcióinak tulajdoníthatóak.” „Manifesztálódhat a korai fejlődés késleltetett voltában, megmutatkozhat bármely a tanulási képesség alapját képező funkciókban: figyelem, emlékezet, gondolkodás, koordináció, beszéd, olvasás, írás, számolás, szociális kompetencia, emocionális érettség. A tanulási zavar az egyén belső lényege, befolyásolhatja bármely átlagos,

illetve átlag feletti intelligenciájú egyén tanulását és magatartását.”(Gerebenné, 1995b)

Ranschburg Jenő megfogalmazásában a tanulási zavar: „ép értelemmel, ép érzékszervekkel rendelkező, kulturálisan vagy gazdaságilag nem hátrányos helyzetű gyermek, a tanuláshoz szükséges egy vagy több részképesség hibás működése miatt bizonyos tantárgyakból vagy más tárgyakból nem tud megfelelni az adott szinten megszabott minimális követelményeknek.”(Ranschburg, 1998.)

A tanulási zavar 8-9 éves korban állapítható meg biztonságosan, a diagnózis ekkor is nagy odafigyelést, körültekintést igényel. A túl korai diagnózis önbeteljesítő jóslatként működhet.

A tanulási zavarok sokfélék lehetnek (Tóth, 2000). Nehézségek jelentkezhetnek az írás, olvasás számolási készségek területén, a tanulási készségeket alátámasztó alapvető pszichológiai folyamatok zavarainál (percepció, hallás, látás, emlékezet) Konkrét tanulási zavarok a diszlexia, a diszgráfia és diszkalkulia.

A diszlexia, Meixner Ildikó definíciója szerint a tanulási zavar egyik részterülete „A diszlexiás gyermek értelmi képességeihez, az iskolai és az otthoni tanulás és gyakorlás mennyiségéhez és módszertani lépéseihez képest feltűnően elmarad az olvasás-írás megtanulásában.” (Gerebenné, 1995c). Ranschburg Jenő értelmezése szerint a diszlexia az olvasás területén jelentkező zavar, jellemző tünete, hogy a gyermek - ép általános intelligencia mellett – legalább két évet meghaladó lemaradást mutat kortársaihoz képest. A diszlexia kísérő tünete az olvasásban, helyesírásban tapasztalható speciális hibák gyakori előfordulása. Diszlexiásokra jellemzője a vizuális-téri működés zavara (orientációs zavarok, betűmegfordítások, rosszul érzékelik az egymás után gyorsan érkező vizuális ingereket.)

A diszgráfia az írásbeli kifejezés zavara, viszonylag korán felismerhető és jól diagnosztizálható. Tüneteire jellemző, hogy a gyerek írásában halmozottan sok a hiba, nincsenek szóhatárok, az íráskép kusza, betű és szó kihagyásokat lehet tapasztalni. A zavar jelentősen kihat az iskolai teljesítményre, valamint az íráskészséget igénylő mindennapi élettevékenységre.

A diszkalkulia a számolási készség zavara, a számfogalom kialakulása nehézkes, téri tájékozódás gyengesége, zavara tapasztalható, problémák adódnak a

számlálással, számolással, az alapvető matematikai műveletek elvégzése sok időt igényel.

Az úgynevezett specifikus tanulási zavarok - érzékelési-észlelési zavarok, téri tájékozódás gyengesége, kommunikációs zavarok – közül a mozgászavarok (nagymozgások, finommozgások, mozgáskoordináció zavara) területére jellemző, hogy gyakorta csatlakozik a specifikus tanulási nehézség különbözőformáihoz, így például az olvasási nehézségekhez. (Ranschburg, 1998)

Porkolábné Balogh Katalin kutatásai során felismerte, hogy a kognitív funkciók az észlelés és a mozgás által megtapasztalható képességekre épülnek. Ebből a megfigyeléséből indulnak ki és épülnek fel az életkori csoportokra kidolgozott vizsgálati és fejlesztő módszerei. Véleménye szerint az iskolai elvárásoknak való megfelelés kritériumai, a megfelelő szociális érettség és az értelmi-mentális fejlettség.

Megfogalmazta, hogy a szociális érettség több részből áll. Szociabilitásból, ami azt jelenti, hogy az egyénnek igénye van arra, hogy másokkal kapcsolatba lépjen, képes legyen a kapcsolatok teremtésére. A szociális érettség fontos kritériumai: az önállóságra, az önálló helyzetmegoldásokra való képesség, a feladattudat és feladattartás, a teljesítményen keresztül történő énérvényesítés. Porkolábné saját kutatási eredményeit a nemzetközi tapasztalatokkal összevetve a következőket állapította meg: „A nemzetközi és a hazai kísérletek, kutatások egyértelműen igazolták, hogy az iskolai problémák jelentős része óvodáskorban felismerhető és megelőzhető. Természetesen ehhez nem elegendő az óvodában maradás pusztán ténye, hanem speciális nevelőmunka, fejlesztés szükséges.”(Porkolábné, 1992)

Mesterházi (1989) a tartós iskolai tanulási problémák megjelenési formáit és ezek magyarázatainak eltérő felfogásmódjait vizsgálta kandidátusi disszertációjában. A magyarázatok között igen erőteljesen megjelenik a szociokulturális háttér szerepe. Hivatkozik a „National Institute of Child Health and Human Development (USA) – idézi Hallahant (1979) közleményéből ismerteti Mesterházi (1989a) annak az átfogó vizsgálatnak az eredményét, melyben megvizsgálták a szociokulturális depriváció teljes körét. Eredményeiket az alábbi összefoglalás mutatja:

- tápanyagok hiánya, amelyek az egészséges növekedéshez, fejlődéshez szükségesek

- a környezet (család) általános gazdasági deprivációja (szegénység, munkanélküliség)
- fejlesztő, stimuláló környezet hiánya miatti depriváció (az elemi információk hiányosságai)
- a megfelelő viselkedési minták hiánya, illetve hiányos személyközi kapcsolatok.

Mesterházi Zsuzsa a tanulási akadályozottság elsődleges okát a neurológiai zavarokban látja, de fontosnak tartja a környezeti faktorok (pl. rossz tanulási szituációk, érzelmi feszültség) szerepét is. Feltételezése szerint az idegrendszer funkcionális zavarai az idegsejtek elváltozása nélkül is hibás tanulási minták kialakulását eredményezhetik. Megítélése szerint az azonos tanulási viselkedést mutató gyermekeknél kóreredetre való tekintet nélkül ugyanazt a pedagógiai programot kell alkalmazni. (Mesterházi, 1989b)

3.4. Iskolaérettség, korai megelőzés

A pedagógia és a társtudományok folyamatosan a prevenció fontosságát hangsúlyozzák. Fontosnak érzem az iskolára való készenlét valóságos előzményeit vizsgálni. A mai magyar pedagógia legnagyobb kihívása az integráció, a gyerekek szakszerű előkészítése az eredményes iskolázatásra a társadalmi beilleszthetőségre, az iskolai évek előtti történések függvényében lehet csak sikeres.

Az 1970-es években Pikler Emmi és munkatársai könyve, az „Anyák könyve” hívta fel a figyelmet arra, hogy már csecsemőkortól igyekezzenek az anyák gyermekeiket a helyes magatartás irányába befolyásolni. (Pikler, 1972) A könyv szerzői szerint a gyermek legeredményesebb fejlesztésének útja az érzelmi

nevelésen, a játékos kreativitáson és a szociális szituációkon, tevékenységeken keresztül vezet át.

Magyarországon Nagy József és munkatársai tanulmányozták az iskola előkészítés, preventív fejlesztés – a hátrányos helyzet kompenzálásának problémáit. Eredményeik több szempontból is jelentősek a pedagógia és a pszichológia számára. Nagy József (1976.) egzakt vizsgálatokban tárta fel a hátrányos helyzet családi hátterét. (Megtudjuk például, hogy a szülői attitűdnek – például a gyerek kérdéseire adott válaszoknak – vagy a mindennapos mesélésnek milyen hatása van a gyerek mentális, és beszédfejlődésére.) Ugyancsak egzakt vizsgálatokkal mutatta ki a gyerek hónapokban mért életkorának jelentőségét a beiskolázás szempontjából. Állásfoglalása szerint, az általános iskola első két évét az óvodához kell közelíteni. (Javasolta az osztályzás eltörlését az első osztályban, a két év egységben való kezelését stb.) Egyértelműen megállapította, hogy annál több remélhető a kompenzálástól, minél korábban kezdődik. (Nagy, 1980) Nagy József és munkatársai 1980-ban végzett PREFER (tudás, magatartás, jellem) preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyerekek iskolafeszültségének mérésére kutatás nyomán az alábbiakat állapította meg:

1. Az óvodák korábbi gyermekmegőrző tevékenysége átalakult iskolára előkészítő funkcióvá, de ezzel egy időben a gyerekek tudásszintjének, magatartásának homogenizálása is feladatukká vált.
2. Az iskolába lépésig az erősen ingerszegény környezet visszafordíthatatlan retardációt okoz minden gyermekben
3. A hagyományos iskola az enyhébb retardációval sem képes megbirkózni, sőt megerősíti, konzerválja azt.
4. Az adottságokat és az érésbeli fázis-eltolódásokat feljavíthatja, vagy tovább ronthatja a pozitív, vagy negatív környezeti hatás.
5. A gyermekek továbbtanulási esélye már az általános iskola első osztályában eldőlt.

6. Az iskola kezdő szakasza, mint azt a kutatási eredmények hatására megvizsgált óvodai programok és tantervek is igazolják, alábecsülik a gyermek lehetőségeit.

7. A vizsgált összes 6 éves gyermek 33%-a nem éri el a beiskolázási szintet.

(Az 5 évesek 20-25 %-a két évvel marad el a beiskolázási szinttől. A kísérletek szerint, a nem életkor-specifikus tanult tulajdonságokat egy év intenzív munkával be lehet pótolni. A két évnél többel elmaradt 10-12 %-nyi gyereknél azt figyelték meg, hogy belső (spontán) érzésükben is megkésettek, gyakori volt anamnézisükben a koraszülöttség. Korosztályonként 6-8 % azoknak a gyerekeknek a száma, akik 6 éves korban 8 éves szinten lépnek be az iskolába.). A fogyatékosok aránya közel 2 %, a fejlődésben erősen megkésettek 9-10 %-ot képviseltek.

8. Az iskolaérettséggel kapcsolatban végzett orvosi szűrővizsgálatok közül a kutatási eredmények csak az alábbi triászt igazolták: az iskolaéretlenségre van kilátás, ha alacsony testsúly mellett az ujjpróba és a fülpróba sem sikerül a gyermeknek.

9. A vizsgált 5-6 éves gyermekek közel felét szüleik és pedagógusaik erőszakos, kötekedő, követelőző, türelmetlen vagy nyugtalan nagyon mozgékony, ideges kategóriába sorolták. Közel 25 %-ot soroltak a nagyon félénk, visszahúzódó, zárkózott csoportba, 15-16 %-ot pedig nagyon lassú mozgásúnak, fáradékonyak, lustának minősítettek.

10. A vizsgált mintában az értelmi fogyatékos gyermekek aránya 1.57 %, az uralkodó pedagógiai közfelfogás szellemében azonban a pedagógusok az általános iskola alsó osztályaiba járó gyerekek 15-20 %-át szeretnék ún. kiegészítő iskolába áthelyeztetni.

11. A cigány gyerekek átlagosan két évvel maradnak le az iskolakészültségben, a tudás és a magatartás területén egyaránt, 50 % - uk azonban 3 éves gyermek szintjén kezdi meg az első osztályt. A felmérés szerint a cigány gyerekek 75 %-ának iskolakészültsége az alsó kritérium alatti. A beszédtechnika és a relációszókincs terén

nyújtott nagyon gyenge teljesítményt a kutatók „cigánymillió - specifikusnak” tartják.

12. Minél alacsonyabb kategóriájú a település, minél rosszabb a család lakáshelyzete, minél gyengébb színvonalú a családi nevelés, minél alacsonyabb a szülők iskolai végzettsége, annál kevesebbet járnak a gyerekek óvodába, tehát hátrányaik megtöbbszöröződnek.

A három éven át történő óvodába járás jó egy év előnyt ad az óvodába nem járt gyerekek teljesítményéhez képest. Az óvodai nevelés hatékonysága, azonban eltörpül a szülők iskolázottságához, illetve a családi nevelés meghatározó erejéhez képest. A fentiek alapján Nagy és munkatársai az óvodára és az iskolára összehangoltan kiterjedő pedagógiai reform kidolgozását javasolták, mert az óvoda ugyan elméletileg a differenciált nevelésre, oktatásra van berendezkedve, de (tisztelt a kivételeknek) nincs felkészülve a hátrányos helyzetű, gyenge teljesítményű gyerekek preventív kompenzációjára. A pedagógiai kompenzálás (korrekció, iskola-előkészítés) önmagában nem tudja a gyermekek közötti szélsőséges fejlettség és tudásbeli különbségeket kiegyenlíteni.

Vekerdi Tamás, Nagy József kutatási eredményeihez hozzáfűzte kiegészítő gondolatként: „A hátrányos helyzetű, ingerszegény környezetből érkező gyerekeknek elsősorban, a mozgásos, utánzásos játékban realizálódó szociális és gyakorlati tanulás, valamint az érzelmi 'tanulás' és nyelveliség terén van pótolni valója – valódi és eredményes kompenzálása nem iskolai tanúlással oldható meg, hanem az óvodai fejlesztés fokozásával.” (Valóság, 1984)

Vekerdi Tamás a nyolcvanas évek elején kifejezte aggályát amiatt, hogy Nagy József kutatásainak eredménye ellenkezőleg csapódhat le az óvodákban, a hátrányos helyzetűek kompenzáló nevelésének igénye, átfordul az óvodák iskolásítása irányába. (Vekerdi, 1984a)

Az egyes intézményekben folyó korai fejlesztés eredményei a 80-as évek elejétől annyira pozitívak voltak, hogy az 1993-as közoktatási törvény nevesítette,

majd ezt követően 1996. 1998. évi módosításban a korai fejlesztést állami feladatként határozta meg. A korai fejlesztés (Tózsér-Csanádi, 2006) célja a (0-6 év) sérült lassabban fejlődő funkciók fejlesztése (amely annál eredményesebb, minél korábbi életszakaszban történik), a jobb életminőség kialakítása, valamint az egyén és a társadalom terheinek könnyítésére.

A korai fejlesztést óvodáskorban is folytatva lehetővé válik a gyermek integrált óvodai és később, iskolai nevelése. Növeli e terápiák értékét a szülők aktív részvételének szükségessége, amely a komplex fejlesztés hatékonyságát is növeli. (Czeizel, 2003))

Az általános iskolások eredményesebb fejlesztésének lehetőségeit és feltételeit vizsgálva Nagy József a mai iskola hatékonyságát bírálja, kiemeli, hogy az iskola a legalacsonyabb kognitív készségeket, képességeket sem képes tanítványaiiban kialakítani, használható ismeretek, tudás nélkül nem lehetséges a társadalmi beilleszkedés. Ez az állapot a meglévő hátrányok növelését eredményezi. Ennél még nagyobb problémát lát abban, hogy a szubkultúrák felé való kirekesztődés oka gyakran a szociális kompetencia nem megfelelő fejlettsége, ennek következménye, hogy az egyén nem tud megfelelni a társadalmi munkahelyi elvárásoknak. (Nagy, 2000) Szegál Borisz szerint a szociális kompetencia társas viselkedés, az emberek, közösségek közötti viszonyok, kapcsolatok a szociális viselkedésben megnyilvánuló szociális kölcsönhatások. (Szegál, 2002)

Nagy József a szociális kompetencia kialakulását befolyásoló tényezőknek a következőket tekinti:

- az egyén személyisége
- a család
- iskolai környezet

A szociális kompetencia megalapozása (Nagy, 2000a) az általános iskola alsó tagozatának a feladata, amelynek kisiskoláskorban kell megtörténnie. A

„személyiségfejlődés alapozása, vagyis a tapasztalati szintű alapmotívumok, alapszokások, alapkészségek, alapképességek, alapismeretek szilárd és optimálisan használható elsajátítása minden ép értelmű tanuló által gyermekkorban valósítandó meg (legkésőbb a 6. évfolyam végéig)”.

A közoktatás általánossá, kötelezővé válásával megszűnt a korai lemorzsolódással, az egymásra épülő szakaszok végén a tömeges kilépéssel megvalósuló társadalmi szelekció. Azonban hátrányt jelent és feltehetően azonnal szorongást, kirekesztődési élményt vált ki, hogy a gyerekek „fáziskülönbséggel” kezdik az iskolát. Nagy József szerint „A fejlődés/fejlettség itt most tartalmát tekintve az eredményes iskolakezdés feltételét jelenti: Az íráskészség elsajátításának az írásmozgás-készség, az olvasáskészség elsajátításának a beszédhanghalló-készség, a számoláskészségnek az elemi számláláskészség, az iskolai anyanyelvi kommunikációnak a relációszókincs, a gondolkodásnak az elemi tapasztalati következtetés, az elemi tapasztalati összefüggés-kezelés, valamint az elemi szociális készségek meghatározott fejlettségi szintje a kritikus előfeltétele.” az iskolakezdésnek (Nagy. 2002) Nagy József e fáziskülönbségek kompenzálására, az általános iskolát jelenlegi állapotában nem tartja alkalmasnak. A fáziskülönbségek az értelmi és a szociális készségek, képességek fejlődését feltáró mérések szerint csak fokozódhatnak. Azok a gyerekek, akikkel a szülők otthon rendszeresen tanulnak folyamatos egyenletes fejlődésre van kilátásuk, míg a nehezebb környezetben nevelkedők az általános iskola negyedik, hatodik évfolyamától leblokkolnak. Nagy és munkatársai hazai mérései szerint, a szakiskolai tanulók értelmi képességeinek mérési eredményei 3-6. évfolyamos tanulók szintjét üti meg. Elszomorító, hogy a fejlődésmérések folyamatos visszafejlődést jeleznek.

Ezek az adatok megerősítik azt a ma már általánosan elfogadott tényt, mely szerint „az iskolakezdésig elért értelmi és szociális fejlettség, az években mérhető fejlettségbeli különbségek döntően meghatározzák az egyének életútját, csökkentik a közoktatás eredményességét, a felnövekvő generációk esélyegyenlőségét, és növelik a társadalom hasznos tagjaként beilleszkedni képtelenek, szubkultúrákba szoruló rétegeit.”(Nagy, 2002a)

Nagy József ajánlásai a közoktatás részére:

- Az óvodába lépésig ne alakulhasson ki az átlaghoz viszonyítva egy évnél nagyobb fejlődési fáziskésés.
- Alakuljon ki a tanulók szélsőséges és növekvő értelmi és szociális fejlettségbeli különbségeit kezelni képes pedagógiai gyakorlat.
- Szükséges a hagyományos „letanító” stratégiák helyett kritérium orientált az iskolafokokon átívelő folyamatos stratégiák kialakítása.
- Rendszeres diagnosztikus kritériumorientált értékelés.
- A személyiség alaprendszerének folyamatos kritériumorientált fejlesztése érdekében a tevékeny tanulás dominanciájának hangsúlyozása.
- A csoportos, kooperatív tanulássegítés rendszeres alkalmazása, a szociális készségek, képességek fejlődése érdekében.

3.5. A beilleszkedést hátráltató tényezők

3.5.1. A szubkultúra, mint a szocializáció új tényezője

Hagyományos megközelítésben a szocializáció szinterei, a család, óvoda, iskola, munkahely. Képlékeny világunkban azonban a szocializáció szinterei megváltoztak, kikerültek az eddig elfogadott szocializációs térből. A többségi kultúra elsődleges közege az iskola nem képes minden esetben a külső szubkultúrák csábító hatását ellensúlyozni. A szubkultúrák vagy mikrokultúrák a társadalom kisebb szegmensei. Az összetartó erő a közös norma, érték, közös kulturális elemek. Ma a divatos deviáns szubkultúrák normaszegő értékrendszere ellentétben áll a társadalom elfogadott domináns kultúra értékeivel. A posztmodern korszak ifjúsági szubkultúrái a posztmodern világ sivárságával szemben, a lázadást a mássággal fejezi ki. (Rácz, 1996)

A családban és az iskolai közösségben elszenvedett sérelmek ellensúlyozására válik elsődlegessé a korosztályi csoport, mely gyakran egyet jelent a serdülő lakókörnyezetében élő gyermekcsoportokkal és a média hatás.(Korinek, 1996)

A média hatásának értelmezése a tudomány felől négy egymással ellenkező elméletet alakított ki:” a katarzis-, a stimulációs, a habitualizációs és az inhibíciós elméletet. Az elméletek abban egyeznek egymással, hogy a média bármiféle negatív hatása csak akkor érvényesül, ha a gyermek kiegyensúlyozott szocializációja valamilyen oknál fogva sérül. (Korinek, 1996a)

A fiatalok szubkultúrája kialakulhat, társadalmi réteg alapján, személyiségjellemzők alapján, oktatási és foglalkozási pozíciók alapján. Magába foglalja a kulturális ízlést, a stílust és a viselkedést. A szubkultúrák, mint a társadalmi rend jelképes megsértései a domináns társadalomból mára már nem egységes reakciókat váltanak ki. Az egyik esetben a tömegkommunikáció divatosná teszi az adott tevékenységet, így megfosztja a jelképes ellenállás státuszától (bulizás). Másik esetben a média felerősíti a szubkultúra hatását, „erkölcsi pánikot” gerjeszt és mozgósítja ellene a társadalmi többséget. (pl. bőrfejűek). A serdülő és ifjúkori szubkultúrák preferenciái lényegében az alkalmazkodás formái a felnőttkorba való átmenetben. Ezek olyan viselkedéseket és tevékenységeket jelentenek, amelyek elkülönülnek, esetleg szemben állnak a felnőttek normáival, mégis sok a hasonlóság felnőtt kultúra, illetve a domináns társadalmi rend között. Magyarországon a 80-as évek elején jelentek meg az első igazi szubkultúrák, amelyek mai szemmel szokványosnak tűnnek. Ma sokszorosára nőtt a szubkultúrához tartozó fiatalok száma ennek következmény az intézményes szocializációs csatornák szerepének csökkenése.

A szakmunkásképzők sok fiatal esetében a reményvesztettségre szocializálnak, a munkanélküliségre képeznek, ezért csökken a pozitív irányú befolyásoló hatásuk.

Mindezek következtében felértékelődött a kortársak és a tömegkommunikáció szubkultúra közvetítő szerepe. A szubkultúrák egyre zártabbá váltak és egyre

fiatalabb korban kerülnek ide a gyermekek. Már az általános iskolában megkezdődik a szubkultúrák kialakulása, szemben a régebbi középiskolás korrallal.

A posztmodern szubkultúra a világ széttöredezettségének, irracionálisának az átélését tartja fontosnak. (Rácz, 1996a)

Vajon képe-e az iskola a fantázia világban élő a valóságos elvárásoktól eltávolodó gyerekeket, oktatni, nevelni? A szülő-gyermek kapcsolati rendszer rendezése, a kortárs csoport hatások ellensúlyozása, a tekintély problémái, és a pedagógus szerep megváltozása, határozottabb nevelési, képzési stratégiákat tesznek szükségessé.

A deviáns csoportok rocker, punk, skinhead, sátánista, közösségek formáját öltik. Ezeknek, a csoportoknak a veszélye sajnos naponta tapasztalható már az általános iskola magasabb évfolyamaiban is. Az iskolai mulasztások gyakori oka az ilyen csoportokkal való lógás, csavargás. „A gyermek személyiségfejlődésének ebben a kritikus szakaszában megjelenő deviáns korosztályi csoport nagyobb szerepet kaphat, mint az iskolában őt körülvevő társai. Az iskolatársak két okból nem gyakorolnak különös hatást a gyerekekre: egyrészt, mert az iskolaválasztással – az ezek nagy részében – a szülő a gyermek számára olyan közeget választ vagy igyekszik kiválasztani, amely otthoni megszokott értékeket hordozza: másrészt az iskola a felnőttek alkotta szabályok keretei közt hagyja csak érvényesülni a csoportbefolyásokat.”(Rácz, 1966b)

3.5.2. Az iskolai pszichoterror

Az iskolai pszichoterror a hétköznapi életben átélt erőszakos élmények következményei. A gyerekek körüli világ tele van indulattal, agresszivitással. A média naponta árasztja el erőszakot, agressziót, közvetítő műsoraival, híreivel környezetünket. A valós játékok helyett interaktív, virtuális játékok biztosítják

gyermekeinknek, hogy minél valóságosabb módon éljék meg akár, a legdurvább erőszakos cselekményeket is. „Olyan ellentmondásba került a társadalom, és ezen belül a nevelés is, hogy miközben az agressziót és az erőszakot elítéljük, a sikeres emberek többnyire azok, akik céljaik elérése érdekében nem válogatnak az eszközökben, a versengésben a legrámenősebbek, a legagresszívebbek.” (Buda, 2005)

A mobbingmagatartás (Konrad Lorenz használta a fogalmat először) a frusztrációkra kialakult agresszivitást helyezi előtérbe. „A mobbing a csoportnak az egyénnel szemben gyakorolt lelki terrorja” (Buda,2005a)

A kívül állókkal szemben már az óvodában megtapasztalják a gyerek, hogy szórakoztató a másikkal kitolni, így könnyebb beilleszkedni a csoportba, a durva cselekedeteknek nincs komoly következménye, és hogy a kívül álló szerepét jobb elkerülni. Jellemző, hogy az elkövetők nem érznek büntudatot, az áldozatok pedig úgy tesznek, mintha nem vennék észre a bántást. Az iskolai mobbing-hatás életre szóló nyomokat hagy az egyénben, akár áldozat, akár csoporttag. „Következményei, melyek az egyént sújtják enyhébb esetben magatartás zavar, pszichoszomatikus kórképek, pl. gyomor, bélbántalmak, immunrendszer gyengülése, súlyosabb esetekben neurotikus, és pszichotikus jelenségekben mutatkozhat.” (Dambach, 2001)

A mobbingmagatartást kiválthatja az egyhangúság, az unalom, a szórakozás, vagy a feltűnősködés igénye. Fülöpné véleménye szerint (2003) három szinten jelenik meg az iskolai mobbing: felnőtt – felnőtt, felnőtt - gyermek, gyermek – gyermek kapcsolatok vonatkozásában. Minden iskolai szervezetben és mindenkiből lehet mobbing áldozat, ez abból következik, hogy a csoport értékrendje meghatározóbb az egyén viselkedésénél. Akik elütnek az érvényes csoport normáktól könnyen válnak kívülállókká. A másság a hátrányos helyzet hamar megpecsétlődik. Gyakran előfordul, hogy a pedagógus akinek, fontos feladata, hogy megakadályozza a pszichoterrort, szándéka ellenére részt vesz a mobbingban. A rendzavarásban felbolydult osztályban éppen az áldozat tűnik hangadónak, emiatt a tanár rosszul intézkedik s ezzel akaratlanul súlyosbítja az áldozattal szembeni diszkriminációt. (Buda, 2005b)

Mihály Ildikó véleménye szerint az agresszió és a pszichoterror jelentés tartalma gyakran összemosódik. Nehéz az erőszakos cselekményeket megkülönböztetni a zaklatás különböző módjaitól.(Mihály, 2003)

Figula Erika Szabolcs-Szatmár megyében végzett vizsgálatot az iskolai erőszakról. A vizsgálatban 505 fő vett részt, 10 ötödik és 10 nyolcadik osztály, valamint 6 lakóotthonban élő iskoláskorú gyerek. A gyerekek egymás közti viselkedéséről önbeszámolók alapján megállapítható volt, hogy, a tartós és ismétlődő agresszió, bullying (az erősebb gyerek gyengébb elleni agresszióját jelenti), jelentős mértékű. A gyerekek 12,8 %-a volt a támadó, 26,14 % az áldozat, és 26,5 3% az agresszív áldozatok száma. Többnyire a szünetekben zajlik az agresszió a felnőttek távollétében. A vizsgálatban résztvevő gyerekek között körülbelül 50-50 % volt a fiúk lányok aránya, a lányoknál jóval magasabb az áldozati arány. A tanulókkal folytatott személyes beszélgetés és az eredmények megfigyelése során kiderült, hogy a szemlélők és az agresszív áldozatok között nem csekély számban voltak azok, akik életkoruktól függetlenül potenciális áldozatoknak tartják magukat. A gyerekek arról számoltak be, hogy legtöbbször félelmükben és nem meggyőződésükből csatlakoznak agresszív társukhoz. Figula Erika a gyerekektől kapott információkból arra a következtetésre jutott, hogy súlyos hiba, ha az iskola nem tudatosítja a gyerekekkel a magatartási szabály és normarendszert.

Herczog Mária szerint az iskolai erőszakot kísérő leggyakoribb megnyilvánulások:

- a társadalmi, közösségi szabályok megszegése (az oda nem tartozás érzése, a visszautasítottság miatt, helyzet fel nem ismerése, szabályok nem ismerete, határok tartásának képtelensége);
- a családi kötelékek elszakítása, „kiszállás” a közösségből, bandákhoz, csoportokhoz, idősebbekhez csapódás;
- a sérült önérzet védekezése támadással (az iskola, mint szervezet és az ott dolgozók negligálása, ellenszegülés, más – beilleszkedő, gyengébb – gyerekek megtámadása, bántalmazása, az iskola otthagynya);

- a pozitív önkép elvesztése (destruktív, öncsonkító, önpusztító magatartásformák követése, öngyűlölet);

Ezek alapján is érthető annak szükségessége, mi több, elvárható lenne, hogy a bajban lévő gyerekek, tanulók iskolai magatartását, jelzéseit az ott dolgozók fel tudják ismerni, jól tudják értelmezni, és elsősorban annak tekintsék, amit ténylegesen jelent, ne annak, ahogyan megnyilvánul.

„Speciális, reményeink szerint ritkán előforduló forma a szexuális erőszak. Sajnos semmiféle adattal, információval nem rendelkezünk ilyen esetekről, ezek maradnak leginkább rejtve. Azt viszont semmiképpen sem állíthatjuk, hogy nem fordul elő zaklatás, kétértelmű viselkedés, sőt tanár-diák viszony.” (Herczog)

Az iskolai erőszak egyik leggyakoribb kiindulópontja, hogy „dühös” és agresszív tanulók magatartásukkal provokálják a többi gyereket és a tanárokat, amire sem az intézménynek, sem a szakembereknek nincs olyan módszerük, mellyel meg tudnák védeni magukat, a gondjaikra bízott gyerekeket, ugyanakkor segíteni tudnának a nyilvánvalóan bajban lévő és erről erőteljes „jelzést” adó elkövetőknek. Ilyenkor pedig maga az intézmény válik diszfunkcionálissá, nem tudja teljesíteni előírt feladatait. Ha – mint ezt rendszeresen tapasztalhatjuk – erre az egyetlen lehetséges válasz a bajkeverők eltávolítása, az súlyos szakmai, etikai, jogi problémákat vet fel.

3.6. A témára vonatkozó szakirodalom áttekintésének összegzése

Magyar statisztikák szerint a gyerekek 8-14 %-a szorul korai fejlesztésre, 15-25 %-a küzd tanulási,- magatartási,- beilleszkedési zavarokkal, s fokozatosan nő a

halmozottan hátrányos szociokulturális környezetben felnövő gyermekek száma is. E gyermekek idegrendszere másképp strukturálódik, s a motoros, pszichés-kognitív, ill. a szociális területen mutatott lemaradásaik, eltérő aktivitásuk hátterében nagyon gyakoriak a kéreg alatti szabályzási funkciók éretlenségei. Bár a pedagógusok megfigyelik a sikeres iskolai beválást hátráltató tünetek rögzülését, erősödését, vagy váltását is, a jelenlegi iskolarendszer ezt a lemaradást (minden tisztességes erőfeszítése ellenére) inkább konzerválja mint megszünteti.

A magatartási zavar, a tanulási zavar okai nagyon szövevényesek és szerteágazóak. Egyértelmű, hogy a biológiai okok mellett a környezeti tényezők is szerepet játszanak a kialakulásában. Ma már azt is biztosan látjuk, hogy a környezeti feltételek változásaival együtt a szokatlanul alkalmazkodó gyermekek száma is megemelkedhet.

Az egyén képességeit meghatározó tényezők összetettek. Egyrészt a központi idegrendszer épsége, érettségi állapota, másrészt a gyermek addigi élettapasztalata szabja meg képességeit. A gyermek magzati és születés utáni fejlődésében jellegzetes szakaszokat lehet megkülönböztetni, amelyek részben általános törvényszerűségeket, részben egyéni különbségeket mutatnak. A gyermek fejlődését genetikai okok, biológiai károsodások, környezeti hatásaival összefüggő pszichikus ártalmak érhetik. Az ezek következtében kialakuló különböző (szocializációs, tanulási, mozgásbeli, magatartási stb.) „másfajta” idegrendszeri működések megzavarják a gyermek harmonikus testi, lelki fejlődését. Ez a magatartás diszharmóniájában – beleértve az emocionális és tanulási magatartást – mutatkozik meg, mely ellentétben áll a gyermek gyakran kiemelkedően jó intelligenciájával. Fejlődésük folyamata sajátos, az átlagtól eltérő módon megy végbe. A másság a felkészületlen szociális környezetben előítéleteket, stigmatizáló és izolációs folyamatokat idézhet elő, előbb a gyerek közvetlen környezetében, a családban, majd később az iskolában. Mindezek tovább nehezítik a gyermek biológiai és pszichikus tanulási, érési folyamatait.

Miközben az egyes gyermek felé fordulunk és megtervezzük a segítségnyújtás módját, érdemes erőfeszítéseket tennünk arra is, hogy megértsük, mi

készíteti a mai gyermekeket arra, hogy olyan kognitív és pszichológiai alkalmazkodási stratégiákat vegyenek igénybe, amelyek számunkra is szokatlanok.

3.7. A nehezen nevelhető gyerekek iskoláztatásának, tanulási problémái enyhítésének néhány jogszabály szerinti lehetősége

Magyarország az utóbbi években sokat tett a jogi- és törvényi szabályozásban a sajátos nevelési igényű, (*„Sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a gyermek, tanuló, aki szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján*

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,*
- b) pszichés fejlődési zavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitás zavar) /részlet a közoktatási törvény értelmező rendelkezéseiből-121.§(1)/*

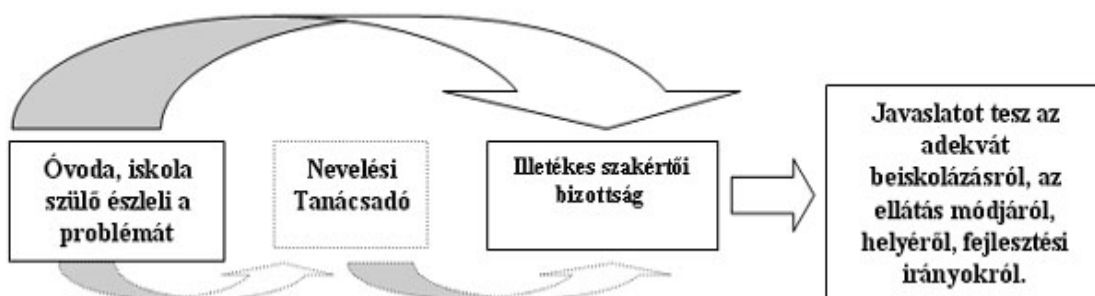
gyermekek, tanulók többségi nevelési-oktatási intézményekben való együttnevelése érdekében. A korábbinál hangsúlyozottabb szerepet kaptak a befogadást támogató innovációs törekvések, az integrált nevelést-oktatást segítő intézmények és szakemberek együttműködései, az egyéni sajátosságokhoz, igényekhez alkalmazkodó oktatásszervezési módok. Mindezek ellenére a sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók együttnevelését végző intézmények szakembereit ma is foglalkoztatja, hogy nevelő-oktató munkájukat, programjukat kivel, mikor és hogyan valósítsák meg? Hogyan feleljenek meg az európai és hazai elvárásoknak? Kik legyenek az együttműködő partnereik? Milyen fejlesztésekben gondolkodjanak?

Az 1993-ban elfogadott közoktatási törvény az első, mely biztosítja a tanulási, magatartási zavart mutató gyermekek jogait a megfelelő ellátáshoz és kedvezményekhez. Hazánkban a törvény ezt a feladatot, a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságokra bízta. Feladataik közé tartozik, a korai felismerés a megfelelő szakellátás és iskola kijelölése, a tanácsadás, a korai fejlesztés, a szülő és a szakemberek közötti kapcsolat felvétel segítése. A problémásnak tűnő gyermekek vizsgálata Magyarországon is törvényes jog, a vizsgálat kezdeményezője lehet a szülő, nevelő, gyám, a pedagógus vagy a gyermeket ellátó orvos.

Abban a kérdésben, hogy a gyermek, tanuló beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézségekkel küzdő vagy sajátos nevelési igényű a nevelési tanácsadó megkeresésére a szakértői bizottság dönt. A nevelési tanácsadó és a szakértői bizottság munkamegosztását törvény szabályozza (30.§ 8. pont)

Mivel magatartási nehézségekkel küzdő tanulók többen vannak (iskolai populáció kb. 15 %-a), mint a sajátos nevelési igényűek (a magyar statisztika szerint 5% feletti adatot jelez) (Metzger, 2004), magasabb a nevelési tanácsadók száma. A beiskolázást megelőzően minden gyermek iskolaérettségi vizsgálaton esik át. Ha a gyermek egyenletesen fejlődik, akkor ez csupán az iskolaérettség megállapítását jelenti. Másoknál azonban először a helyi nevelési tanácsadó, majd szükség estén a szakértői és rehabilitációs bizottság tesz javaslatot a gyermek iskoláztatására, fejlesztésére. A „pszichés fejlődési zavarai miatt a nevelési-oktatási folyamatban tartósan, súlyosan akadályozott”, régebbi nevén „más fogyatékos” gyermekek kategóriája az 1993. évi közoktatási törvényben szerepel. Ide tartóznak a hypermotilis, magatartászavaros, figyelemzavaros, részképesség zavaros gyerekek. „Ezen gyerekek különnevelésének intézményei nem alakultak ki. Budapesten megfigyelhető e gyermekek alapítványi iskolába vándorlása, ami egyfajta szegregációt jelent.”(Metzger, 2004a) Az érintett gyerekek közül a leghátrányosabb helyzetű, magatartási, tanulási zavaros tanulók, például a fővárosban, a Fővárosi Önkormányzat Gyermekek és Ifjúságvédelmi Ügyosztályának gyermekvédelmi hálózatához tartozó, úgynevezett „belső általános iskolákban és Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolában tanulnak. A fővárosban és vidéken a nehezen kezelhető gyerekek többsége a hagyományos

intézményi struktúrákban kialakult spontán integrációban nevelkednek. A spontán integráció eredményeit ismerjük, az iskolában kezeletlenül maradt problémák óhatatlanul kirekesztik a gyermekeket az iskolai közösségekből. További sorsuk bukás, évismétlés, másik iskolába helyezés. Jobbik eset az, ha az osztályfőnök, vagy az iskolai gyermekvédelmi felelős jelzésére, a nevelési tanácsadó, a gyermekjóléti szolgálat, gyermekideg gondozó szakemberei felveszik a kapcsolatot a gyerek szüleivel, és így közösen próbálják megakadályozni az elkallódást, deviancia felé sodródást, pszichés megbetegedést.



A közoktatási törvény az önkormányzatok feladat-ellátási kötelezettségét tartalmazza a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai ellátására vonatkozóan. Arról, hogy a feladat megvalósításáról intézményfenntartással, speciális osztály indításával és szakember alkalmazásával, közoktatási megállapodás megkötésével vagy egyéb módon gondoskodik, az önkormányzat a lehetőségei szerint dönthet. Amikor azonban a szakértői bizottság vagy a szülő jelzéséből tudomást szerez arról, hogy egy tanuló esetében az iskolai nevelés és oktatás azért nem szervezhető meg, mert az intézményi jegyzékben nincsen megfelelő iskola, a polgármester köteles intézkedni, hogy a megfelelő nevelési-oktatási intézmény rendelkezésre álljon.

A közoktatási törvény 30. § (9) alapján „A sajátos nevelési igényű tanulót, illetve a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő tanulót – jogszabályban meghatározott munkamegosztás szerint – a szakértői és rehabilitációs bizottság vagy a nevelési tanácsadó szakértői véleménye alapján – a gyakorlati képzés kivételével – az igazgató mentesíti egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből az értékelés és a minősítés alól. Ha a tanulót egyes tantárgyakból, tantárgyrészekből mentesítik az értékelés és minősítés alól, az iskola – az e törvény 52. §-ának (7) bekezdésében,

valamint (11) bekezdésének c) pontjában meghatározott időkeret terhére – egyéni foglalkozást szervez részére.”

Erre a mentesítésre, szakértői vizsgálat indítható:

- az iskolai oktatás első-hatodik évfolyamán január 31-ig szükség szerint bármikor
- ezt követően annak a tanévnek a március 31. napjáig, amelyben az adott tantárgy tanulását a tanuló megkezdte
- ezt követő időpontban csatolni kell az iskola igazgatójának egyetértő nyilatkozatát, aki döntése előtt beszerzi az adott tárgyat tanító pedagógus és az osztályfőnök véleményét

Korábban erre a jogszabály csak abban az esetben adott lehetőséget, ha a tanuló az iskolai oktatás 1-6. évfolyamán teljesítette tanulmányi kötelezettségét. Ezt követően csak akkor volt mód az értékelés és minősítés alóli mentesítési vizsgálat kérésére, ha a tanuló az adott tárgy tanulását később - azaz hatodik évfolyamot követően kezdte meg. E korábbi megkötést egy oktatási minisztériumi módosítással feloldották azzal, hogy a hatodik évfolyamot követően is lehetőség van a mentesítés céljából indított vizsgálat kezdeményezésére. Ez esetben azonban csatolni kell az iskola igazgatójának a vizsgálat szükségességével kapcsolatos egyetértő nyilatkozatát. Az iskola igazgatója e döntéséhez beszerzi a tanuló osztályfőnöke és az adott tantárgyat tanító pedagógus véleményét.

Az eredményes nevelői munkát feltételezi, hogy mind a szülő, mind a pedagógus kapcsolatban álljon a gyermekekkel foglalkozó más szakemberekkel (pszichológus, pszichopedagógus, pszichiáter) A problémák kezelése csak közös gondolkodással, új módszerek ajánlásával segíthetik a társ szakemberek a pedagógus munkáját. A pedagógus is segítheti a más szakembert a terápiás munkájában, a gyermeket érintő tapasztalatainak, megfigyeléseinek átadásával. Az együttműködésről a jogszabály is rendelkezik. „a beilleszkedési zavarral, tanulási nehézséggel, magatartási rendellenességgel küzdő gyermek, tanuló a közösségi életbe való beilleszkedését

elősegítő rehabilitációs célú foglalkoztatásra jogosult. A rehabilitációs célú foglalkoztatás a nevelési tanácsadás, az óvodai nevelés, az iskolai nevelés és oktatás keretében valósul meg.” (1996./LXXII. 30. § (7) bekezdés)

4. A nehezen nevelhető gyerekek helyzete a magyar oktatás rendszerében

4.1. Demarkációs vonalak az általános és speciális oktatás között

A fejlett nyugati országokban a XX. század második felétől megkezdődött a fogyatékosok az átlagtól eltérő magatartási, tanulási készségekkel, képességekkel küzdő gyerekek integrálása a többségi iskolákba.

E közben hazánkban az általános iskolai és a gyógypedagógiai képzés, nevelés egymástól szigorúan elhatárolódva folytatta gyakorlatát. A tradicionális gyógypedagógia, amely sikeres volt a szegregációban is, követte az európai gyógypedagógiai módszertani változásokat, új felfogásokkal frissítették metodikai eszköztárukat. Az egymástól való elhatárolódás azt eredményezte, hogy ezek az intézmények meglehetősen keveset tudtak egymás módszereiről. Az általános iskola az egyre több iskolai képzési, nevelési probléma kezelésére nem használta fel a gyógypedagógiában rejlő lehetőségeket, másrészt viszont a gyógypedagógia napjainkig túl lassan építi be az általános iskolai oktatásba a fejlesztő pedagógiai módszereit, terápiáit alternatívaként.

Az egyoldalú kommunikáció csupán a gyerekek egyik intézmény típusból a másikba való áthelyezésére korlátozódott. Az általános iskola, a nehézséget okozó gyerekeket sokáig igyekezett átirányítani a gyógypedagógia területére. A 70-es évek végén jelentős kutatás foglalkozott az értelmi fogyatékosok kórereditének feltárásával (Czeizel, Lányiné, Rátay, 1978). E vizsgálat eredményei heves vitát robbantottak ki a gyógypedagógiai és a szélesebb társadalomtudományi közvéleményben (Bánfalvy, 1986). A vita legsarkalatosabb kérdése az volt, hogy

valóban értelmi fogyatékosok-e a kisegítő iskolások, vagy a fogyatékosná minősítés háttérében a társadalmi hátrányok, az egyenlőtlen esélyek állnak-e.

A nehezen kezelhető gyerekek - akik nem voltak képesek jó intellektusuk ellenére sem társaikkal együtt tanulni, beilleszkedni - a két intézmény rendszer közé szorultak. E gyermekek részére nem alakultak ki megfelelő intézmények a problémáik kezelésére.

4.2. Az iskolákból kiszoruló gyerekek a nevelési tanácsadók, gyermekpszichiátriai osztályok és a gyermekvédelem területén

A 80-as évek elejéig a nevelési tanácsadók rendszere országosan kiterjedt hálózattá fejlődött. Többnyire iskolai beutalás útján jutottak el a tanulók a tanácsadóig. 1987-ben a fővárosi nevelési tanácsadók munkatársainak részvételével közel ezer gyerek 10 éves dokumentációs anyagának elemzéseiből kiderült, hogy a vizsgált időszakban zömmel jellemző volt a fiúk gyakorisága, az iskolába lépés első időszakában. A vizsgálatot végzők szembetűnőnek találták az első. osztály és az óvodai nagycsoport kiugró arányát. Magyarozatként az iskolarendszer intolareneciája mellett megjegyzi, hogy az óvodának kell többet tennie a prevenció érdekében. A nevelési tanácsadók a súlyosabb problémákat, ahol már pszichés megbetegedések gyanúja vetődött fel tovább irányították az egészségügy felé, ahol megfelelő terápiákkal, pszichológus, pszichiáter, pedagógus, gyógypedagógus teamek foglalkoztak a gyerekekkel és családjaikkal.(Horányi, Kósáné, Darvas, Bass, 1991)

A nehezen tanuló és nehezen illeszkedni tudó általános iskolai tanulók közül sokan a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyerekek csoportjaiba is beletartóztak.

Szociális körülményeik súlyos rendezetlensége nagyon sok esetben a devianca felé sodródást idézte elő.

Schödl Livia az Iskolakultúra című társadalomtudományi lapban megjelent cikkében a következőket írja: “A legtöbb gyermek problémái már az iskolakezdés első éveiben szembetűnnek, de a 4–5. osztályban tetőznek, amikor a sok tanárhoz és sok tantárgyhoz való alkalmazkodás igénye még jobban elmélyíti a már kialakult nehézségeket mind a képzés, mind a nevelés terén!”(Schödl, 1992) Ezek azok a kritikus évfolyamok, amelyekben évismétlővé, felmentetté válnak tanulók.

A gyermekek kialakult peremhelyzetének tartós fennmaradása szinte szükségszerűen szorítja a gyereket egyre kijebbe, míg végül ténylegesen kikerülnek az általános iskolai nevelésből. További sorsuk általában a többlépcsős folyamatban követhető nyomon: iskolaváltás, kórház, szanatórium, hetesiskola, gyermekotthon. Közben óhatatlanul túlkorossá válnak, a tanulással való rossz kapcsolatuk még inkább elmélyül. A gyenge eredménnyel végzők számára sincs sok esély arra, hogy életüket önerejükől jó irányba fordítsák.

A 90-es évek elején az állami gondoskodásba kerülés okai között gyakran az iskolai kudarc, és a családi háttér diszfunkcionális működése szerepelt. A Fővárosi Önkormányzat gyermekvédelme, a gyermekotthoni hálózatán belül „belső iskolákat” működtetett. A belső iskolákba kerülő gyermekek jelentős része szinte behozhatatlan tudásbeli lemaradással, több évvel túlkorosan, iskolai ártalmakkal megrakva alkalmatlan volt arra, hogy körzeti általános iskolában folytassa tanulmányait.(Ihász, 1992) A fővárosi gyermekvédelem munkatársai, Kánnai Magdolna és Szikulai István, a gyakorlat egyre megoldhatatlanabbnak tűnő problémaira reagálva, 1991-ben vizsgálták az állami gondoskodásba kerülés okait. A beutalási okok jelzést adtak a társadalom problémáiról, melyek azok a bajok, amelyeket, sem a család, sem az iskola, sem a tágabb környezet nem tud orvosolni. Összesítésükben megállapították, hogy a legveszélyeztetettebb korcsoportok, a 0-3 éves, illetve 7-14 éves csoportok. A 7-14 éves csoportoknál elsősorban az iskolák jelezték a tanulási, beilleszkedési nehézségekre épülő devianciát – „működik a ’hárító prevenció’ – jegyezték meg a vizsgálat végén. „Kiemelkedően nagy az általános iskoláskorúak létszáma a

beáramlásban. Az okok elemzésénél azt is látjuk, hogy bekerülésük elsősorban iskolai problémákkal függnek össze – de a jelzett oknál sajnos sokkal bonyolultabb tényezők hatnak együtt, s a korcsoport gondjainál sokkal jelentősebb szerepet játszik a háttérben a család tehetetlensége, illetve fokozatos ellehetetlenülése, melynek csak egy jele, hogy nem tudja kezelni a gyermek iskolai gondjait. Benyomásunk mindenestre az, hogy mind a család, mind az iskola már enyhébb estekben is hátrítani igyekszik a gyermek problémáit a valódi megoldások helyett.” (Kánnai, Szikulai, 1992) A 7-14 éves csoportoknál megjelenő deviancia sok esetben egyenértékű a felnőtt devianciával.

A fővárosi gyermekvédelem újító szándékú törekvései között felismerte, hogy egyre sürgetőbb az igény úgynevezett fejlesztő iskolák létrehozására a gyermekvédelmi hálózaton belül. Ebben szerepet kapnának nemcsak állami gondoskodásban élő, tanulási, magatartási problémákkal küzdő, a normál iskolai oktatásból kiszoruló gyermekek, hanem közvetlenül a családból is fogadhatnának olyanokat, akiknek sorozatos iskolai kudarcok miatt egyes rész képesség hiányosságai, illetve egyéb tanulási nehézségei miatt egyéni (fejlesztési terv szerint) felzárkóztatásra van szükségük. A kifelé nyitás, a körzeti iskolákkal való ilyen módú együttműködés, a belső iskolák befogadó szemléletmódját jelentette (a nehezen kezelhető gyerek szükséges ideig tartó átvétele, kisebb létszámú, jól felszerelt, terápiás jellegű, segítő pedagógiai környezetbe), cserébe a külső normál iskolák felvállalták a kiilleszthető gyerekek hatékony képzését, nevelését a tehetséges állami gondozott gyerekek tehetséggondozását. „Szakítani kell az eddigi rossz gyakorlattal, azaz nem a problémát kell a központilag létrehozott megoldáshoz rendelni, hanem a megoldást kell a problémához vinni. Erősíteni kell a prevenciót, a családok megtartó erejét például: anyagi, szakmai segítséggel.” (Gáspár, 1992) Az új gyermekvédelmi koncepció a kilencvenes évek elején, igyekezett azt a szemléletmódot meghirdetni, hogy a felerősödni látszó, nemcsak a gyermekvédelmet érintő gyermekkori problémák megoldása, a szakmák összefogását sürgeti. A család megtartó erejének segítése, azt a célt szolgálja, hogy iskolai problémák miatt ne szakadjon el a gyerek a családjától. A gyermekvédelem fejlesztő iskolái a szülőket felkarolják és segítik őket szülői felelősségük gyakorlásában.

4.3. Iskolák egymás mellett

A közigazgatás a kilencvenes évek közepétől lassan foglalkozni kezdett a nehezen tanuló és nevelési problémákat okozó gyermekek oktatásával, de ez a csekély érdeklődés, működési engedélyek kiállítására és a finanszírozás szűkös lehetőségeire korlátozódott, például a magatartási zavaros gyerekeket felvállaló magán és alapítványi iskolákat az önkormányzatok közszolgáltatási szerződés alapján támogathatták. Az alapítványi iskolák saját tandíjaiból befolyó összegek egészültek ki az önkormányzatok lehetőségei szerint adható támogatási összegekkel.

A többi gyerekkel együtt nevelhető más fogyatékos és a tanulási, magatartási zavarral küzdő tanulók ellátása a kerületi önkormányzatok kötelessége, míg az integrált nevelésre alkalmatlan, más fogyatékos tanulókról a fővárosi önkormányzat köteles gondoskodni.

Egy példa, 2002-ben, a fővárosban működő magán- és alapítványi iskolákban ellátott gyerekek száma 901 fő volt. A főváros 2002-ben összesen 93,2 millió forintot fordított más fogyatékos gyerekek támogatására. Közülük csak az állami gondozottaknak és az autistáknak biztosították az ingyenességet, a többiek csupán hozzájárulást kaptak az iskola költségeihez. 2002-ig több kerületi önkormányzat is csatlakozott a feladatteljesítés e módjához, segítve a szülőket e képzés díjának viselésében. (Csókai, 2003)

Az önkormányzatok lehetőséget adtak az általános iskolák számára a gyerekeket támogató különböző ellátási formák - kis létszámú fejlesztőosztályok, logopédiai osztályok, integrált nevelés támogatása – bevezetésére. A helyben segítés új perspektívákat jelenthetne, a felszínre kerülő tanulási, beilleszkedési zavarokat korán felismerve kevesebb lehetne az integráltan nem oktatható gyerek.

Az oktatási rendszerünkben tapasztalható hiánytünetekre számos alternatív program próbált megoldást találni. Mindegyik iskolakísérlet új tanulásirányítási stratégiát próbált kidolgozni, amelyeknek középpontjában, akárcsak a XX. század eleji

reformpedagógia követőinél, – a gyermeki személyiség áll. Általában ezek a programok a feszített kötelező tanterv teljesítmény centrikusságának bírálatából indulnak ki. Rosszallják a mechanizálódás veszélyét, az iskolákban élő egyoldalú rivalizáltatást. Hiányolják a tapasztalást, átélést, kreativitást igénylő feladathelyzeteket. Szerintük a mostani gyakorlat az énkép, önértékelés pozitív, reális fejlődését nem segíti elő, sőt, sok esetben kifejezetten gátolja. Az alternatív programok gyakran tartalmazzák a XX. század eleji reformpedagógia alaptéziseit. A tekintélyelvű nevelés, a materiális képzés egyeduralma, az egyoldalú intellektualizmus, a tanulók csekély aktivitása helyett a gyermekek autonómiájából kell a pedagógiai tevékenységeknek kiindulniuk – hirdetik a szemléletmód képviselői. A gyermeki aktivitás maximális figyelembevételét hangsúlyozzák. A képességeket belülről kifelé haladva kell kialakítani, saját élményeken, tapasztalatokon, felfedezéseken keresztül. Egyoldalúság helyett sokoldalú fejlesztést szeretnének e pedagógia hívei megvalósítani.

Egyes programok gondolatai a humanisztikus pszichológia elemeit is tartalmazzák. Gyakran hivatkoznak C. Rogers munkásságára, vagy T. Gordon műveire.

Az alternatív iskolák elsősorban a nevelés fontosságát hangsúlyozzák, ez a tény nem jelenti az oktatás fontosságának háttérbe szorítását.

Az általános iskolás korosztályt érintő alternatív iskolai programok rendkívül elszigetelten működnek a jelenlegi iskolarendszeren belül. Nem produkálják azt a pozitív statisztikát, amely azt jelzi, hogy mennyivel többen kerülnek ezekből az iskolákból középiskolákba, felsőoktatásba. A továbbtanulások, felvételik tudás-, tényanyagot követelnek. A mai pedagógiai közgondolkodás nem mindig veszi figyelembe a humanizálásra, a másféle gyermek megközelítésre irányuló törekvéseket.

4.4. Oktatási feladatok a fővárosi gyermekvédelmi szakellátásban

Korábban már említésre került az a tény, hogy az általános iskolai hálózat kiveti magából az oda be nem illeszkedő tanulókat. A nehezen nevelhető gyermekek közül sokan sodródnak az államigondoskodás felé. Problémáik között gyakori tünet az iskoláztatásuk megoldhatatlansága.

A fővárosi gyermekvédelem rendszerében jelenleg 31 székhelyen, közel hetven telephellyel, működik gyermekotthon és ezen belül 14 gyermekotthonban működik óvoda, iskola egy, csak oktatási feladatokat ellátó, általános iskola a Nyitott Világ Fejlesztő Iskola. Ezen intézmények a következő ellátási formákat foglalják magukba:

- gyermekotthoni ellátás
- speciális gyermekotthoni ellátás
- lakásotthoni ellátás
- utógondozói ellátás
- átmeneti otthoni ellátás
- átmeneti gyermekotthoni ellátás
- nevelőszülőknél történő ellátás

A Gyermek és Ifjúságvédelmi Ügyosztály felügyelete alá tartozó intézmények mellett más intézményeket is működtet a Fővárosi Önkormányzat, így például gyógypedagógiai intézményeket, egészségügyi gyermekotthonokat, csecsemőotthonokat, amelyekben szintén gyermekvédelmi gondoskodásban lévő gyermekek gondozása történik.

A szakellátásba beutalt gyerekek, fiatalok többsége halmozottan hátrányos helyzetű, részképeségi deficit és magatartási, beilleszkedési zavar jellemzi a bekerülési állapotukat. Jelentős részük szinte behozhatatlan tudásbeli lemaradással, több évvel túlkorosan, iskolai ártalmakkal megrakva alkalmatlan arra, hogy a normál általános iskolában folytassa tanulmányait. Az egyre inkább versenyhelyzetet teremtő általános iskola nem tud megbirkózni felzárkóztatásuk, korrekciójuk problémáival. A gyermekvédelmi ágazat napjainkig közoktatási feladatokat is ellát, úgynevezett belső iskolák működtetésével.

A fővárosi gyermekvédelmi hálózatban a belső iskolák egyre szűkülő alrendszere képes a rendkívül elhanyagolt állapotban lévő halmozottan sérült, különleges vagy speciális ellátást igénylő gyermekek hátrányainak megszüntetésére.

A Fővárosi Önkormányzat Gyermek-és Ifjúságvédelmi Ügyosztály felügyelete alá tartozó gyermekotthonok növendékeinek iskoláztatására vonatkozó adatainak összesített halmazából (2006/2007 tanévkezdet, 2006/2007 tanévvége, 2007/2008 tanévkezdet) a kutatási munkámhoz kapcsolható jellemzők a következők:

1. táblázat

	2006/2007 tanévkezdet/fő	2006/2007 tanévvége/fő	2007/2008 tanévkezdet/fő
Gondozottak létszáma:	1495	1461	1446
ebből			
- óvodás korú (3-6 éves)	99	113	81
- tanköteles korú (6-18 éves)	1040	973	989
- fiatal felnőtt (18-25)	356	375	376
- tanul	1246	1199	1228
ebből dolgozik és tanul	10	13	17
- dolgozik	150	149	137

A tanköteles korú 6-18 éves gyerekek közül a továbbiakban kiemeltem az általános iskolai tanulmányokat folytató gyerekeket.

2. táblázat

	2006/2007 tanévkezdet/fő	2006/2007 tanévvége/fő	2007/2008 tanévkezdet/fő
Általános iskolában tanul:	711	722	678
- iskolarendszerű nappali képzésben	696	713	672
- iskolarendszerű felnőttoktatás keretében	15	9	6
„Belső iskolában” vagy a Nyitott Világ Iskolában tanul:	228	235	216
-nevelési tanácsadói vélemény szerint tanulási, beilleszkedési, magatartási nehézséggel küzd	65	68	68
- szakvélemény szerint sajátos nevelési igényű	97	99	99
-osztályfokozatához mérten túlkoros -1 évvel	64	65	65
-2 évvel	44	49	48
-3, vagy több évvel	34	25	23
-évismétlő	57	47	48
-év ismétlés oka: - tantárgyi bukás	24	24	25
- betegség	0	0	1
- igazolatlan hiányzás	33	23	22
-gondozásba kerülése előtt iskolát váltott: 1-szer	31	47	27
2-szer	23	25	22
3/vagy többször	6	7	6
-gondozásba kerülése után iskolát váltott: 1-szer	14	10	11
2-szer	3	6	3
3/vagy többször	0	1	2
- tanév közben iskolát váltott	9	10	12
tanév közbeni iskola váltások száma	13	14	18
- magántanuló	17	24	19
- betegség	1	1	0
- igazolatlan hiányzás	1	2	2
-gondozásba kerülése előtt iskolát váltott: 1-szer	3	7	6
2-szer	2	2	2
3/vagy többször	4	6	7
-gondozásba kerülése után iskolát váltott: 1-szer	12	11	16
2-szer	6	7	7
3/vagy többször	3	4	3
- tanév közben iskolát váltott	2	3	1
tanév közbeni iskola váltások száma	3	4	1

A tanulók többsége (2. táblázat) normál általános iskolában tanul. A gyerekek iskoláztatásával kapcsolatban szabályozó elv a gyermekek védelméről és gyámügyi igazgatásról szóló 1997. évi XXXI. számú törvényben (9. § /1/) megfogalmazottak szerint: „az átmeneti vagy tartós nevelésbe vett gyermekek joga: a) állandóságot, érzelmi biztonságot nyújtó teljes körű ellátásban, gondozásban, megfelelő nevelésben, oktatásban részesüljön”.

Akinek személyiségállapota, tudásszintje lehetővé teszi a többségi iskolába való beilleszkedést, azt lehetővé kell tenni.

A speciális problémával küzdő gyermeknek meg kell teremteni a lehetőséget arra, hogy olyan iskolába járhasson, ahol elfogadják őt és fejlődése optimálisan biztosított.

A speciális nevelést igénylő gyerekek között gyakori a túlkorosság. A túlkorosság a 2. táblázatból értelmezhetően a tantárgyi bukások, hiányzások következménye. Jellemző a tanév közbeni iskolaváltás és a súlyos pszichés állapotú túlkoros gyerekek magántanulósítása. (A vizsgált tanulók magántanulósításának okai: pánikbetegség, tanulmányokban való nagy elmaradás, pszichés problémák, tanulási és nevelési folyamatban tartós akadályoztatás, súlyos magatartási, beilleszkedési zavar miatt sajátos nevelési igényű a gyermek)

Egyre több tanuló igényel teljesen egyszemélyes tanulási helyzetet mentális állapota miatt.

3. táblázat

	2006/2007 tanévkezdet/fő	2006/2007 tanévvége/fő	2007/2008 tanévkezdet/fő
Nem önkormányzati /alapítványi, egyházi/ iskolába jár: ebből	36	39	41
-nevelési tanácsadói vélemény szerint tanulási, beilleszkedési, magatartási nehézséggel küzd	8	10	11
- szakvélemény szerint sajátos nevelési igényű	21	20	22
-osztályfokozatához mérten túlkoros -1 évvel	18	18	18
-2 évvel	1	5	5
-3 , vagy több évvel	2	1	4
-évismétlő	4	5	4
-év ismétlés oka: - tantárgyi bukás	2	2	2
- betegség	1	1	0
- igazolatlan hiányzás	1	2	2
-gondozásba kerülése előtt iskolát váltott: 1-szer	3	7	6
2-szer	2	2	2
3-szor vagy többször	4	6	7
-gondozásba kerülése után iskolát váltott: 1-szer	12	11	16
2-szer	6	7	7
3-szor vagy többször	3	4	3
- tanév közben iskolát váltott	2	3	1
tanév közbeni iskola váltások száma	3	4	1
- magántanuló	0	0	0

Egy-egy nehezen nevelhető gyerek alapítványi vagy magán iskolában tanul. A Fővárosi Önkormányzat sajátos nevelési igény estén átvállalja a tanuló tandíjtérítését. A nem önkormányzati iskolába járatás indoka: szakvélemény alapján az állandósult magatartási és tanulási probléma, túlkorosság.

A fővárosi alapítványi iskolák közül az alábbiak fogadják a gyermekvédelem növendékeit:

Gyermekház Általános Iskola

Antiókhia Óvoda és Általános Iskola

Vadaskert Alapítványi Iskola

Karácsony Sándor Református Óvoda és Általános Iskola

ADDETUR Alapítványi Szakiskola

SZIVÁRVÁNY Alapítványi Szakiskola
Don Bosco Általános Iskola Szakiskola, Szakközépiskola és Kollégium
(Kazincbarcika)
Szivárvány Magántanoda Általános Iskolája
Heuréka Általános Iskola
Kincsesház Iskola Budapest
Csillagszem Fejlesztő Általános Iskola
Borostyánkő Alapítványi Iskola
Burattino Általános Iskola
A „második esély” középiskolák: Zöld Kakas Líceum; Belvárosi Tanoda

Összeségében a gyermekotthonok növendékeinek iskoláztatására vonatkozó adataiból megállapítható, hogy a tanulók között magas számban tapasztalható a viselkedés, teljesítmény, kapcsolat zavar, jellemző a túlkorosság. Felzárkóztatásuk, személyiségfejlesztésük speciális szaktudást biztosító intézményekben történik. A gyermekvédelem kis létszámú iskolái mellett esetenként alapítványi és magán iskolák segítik e nehezen nevelhető tanulói populáció képzését.

4.5. Nehezen nevelhető gyerekek a rendsburgi evangélikus „gyermekfalu” - ban

Németországban nagy hagyományokra néz vissza, az a szemléletmód, amely a gyermekvédelem, a közoktatásügy és az egészségügy, összefogását elsődlegesnek tartja a prevenció érdekében. A Népjóléti Minisztérium, 1999-ben delegációt (amelynek én is tagja voltam) irányított Rendsburgba (Németország), az Evangélikus Diakónia központjába (képzési központ),. Feladatunk volt tanulmányozni azt a komplex szemléletmódot és az arra épülő intézményi struktúrát, amely a gyermekek teljes körű védelmét, gondozását oktatását, nevelését jelenti .Az intézményhálózat egyik alapítója és az Evangélikus Diakónia fenntartása alatt működő gyermek falu

igazgatója, Jochen Riggers és munkatársai, az intézmény hálózat (Evangelische Jugendhilfe) gyakorlatát, a német gyermekvédelmi törvény jogszabályi lehetőségeire építették. Többször visszatértem az elmúlt évek során Rendsburgba, így lehetőségem nyílt az ottani pedagógiai, szociálpedagógiai munkát behatóbban tanulmányozni. Tapasztalataimat, megfigyeléseimet szeretném a következőkben összegezni. A rendsburgi modell szemléletében, módszertanában, szakmai feltételrendszerében egy hatékony mentor rendszer, amely különös tekintettel van a gyermek családi helyzetének javítására, szükséglet szerinti iskoláztatására, társadalmi beilleszthetőségére.

A rendsburgi evangélikus gyermekfalva – diakónusi fenntartás alatt – egy már több mint 35 éve a Rendsburg-Eckernförde kerületbe települt, a régió határain túlnyúlóan működő gyermeksegítő intézmény, pontosabban: egy gyermeksegítő intézmény a régió határain túlnyúló vonzáskörzettel. Jellemző az evangélikus gyermekfalura – a legkülönbözőbb gyógyászati és egyedi pedagógia módszerek alkalmazása mellett – az a több mint 35 különálló lakóházcsoporthoz és nevelő családból álló differenciált és rugalmas rendszer, amelyet messzemenően a Rendsburg-Eckernförde kerületben városi és vidéki szerkezetű településeken vagy Kielben hoztak létre.

Nagyságának köszönhetően az evangélikus gyermekfalva átfogó infrastruktúrával rendelkezik.

A súlypontot az egyedi esetekre irányuló segítségre, amely adott esetben újonnan alakul ki, vagy a térháló kialakulásával jön létre, helyezik. A képzett személyzet (nevelők, szociálpedagógusok, gyógypedagógusok, pedagógusok, tanárok, pszichológusok, terapeuták, gyakran kiegészítő kézműipari képzettséggel, kézművesek) nagyrészt hosszú évek tapasztalatával és átfogó szakmai tudással rendelkezik a nagyon nehezen kezelhető klientúrával való érintkezésben.

Az evangélikus gyermekfalva ajánlata átfogja úgy az ambuláns, mint a részben vagy az egészében kórházi segítséget, amelyet iskolai és szakmai segítség egészít ki, és amelyek hálósan kötődhetnek egymáshoz.

Fontos elv minden segítség esetében orientációt találni az életben, amely a gondozottaknak lehetőleg gyorsan segítséget kell, hogy adjon, a szociális

viselkedésük megváltoztatásával részt vehessenek a hasonló korúak (egykorúak) és lehetőség szerint a saját családjuk közösségében. Mindezek bekapcsolása életkörünyezetükbe és annak tudatos, mint szociális viselkedés gyakorlóterületként történő használata elősegítik ennek a célnak az elérését.

4.5.1. Ambuláns segítség

Ambuláns csoportok

Az ev. gyermekfalu ambuláns csoportjai a német gyermekvédelmi törvénynek (Kinder und Jugendhilfegesetz) megfelelően nappali csoportok keretében segítséget nyújtanak azzal a céllal, hogy a gyermek/fiatalkorú fejlődését csoportban történő szociális tanulás, iskolai fejlesztés és a szülői munka által támogassák, és ezáltal, biztosíthassák a gyermek és fiatalkorú saját családjában maradását.

A gyermekfalu pillanatnyilag két ambuláns csoporttal rendelkezik. Rendsburgban összesen 16 férőhellyel. A csoportban nevelők vagy szociálpedagógusok dolgoznak.

A gyermekek és fiatalkorúak gondozásának szakmai szempontjai elsősorban a gyógypedagógiához kötődnek, miközben a csoport mint a szociális tanulás eszköze és területe működik. Itt a gyermekek, fiatalkorúak a jobb szociális viselkedés elsajátításához gyakorlási és tanulási lehetőséget kapnak. A csoporton belül minden egyes gyermekkel és fiatalkorúval a saját specifikus szükségleteinek megfelelően foglalkoznak, úgy, hogy ezt a munkát az egyéni és a csoportpedagógia közötti állandó váltakozás jellemzi.

A célzott iskolai segítség mellett, összekötve a tanerőkkel való intenzív kapcsolattal, az ambuláns csoportok munkájában a szülői munka központi témát jelent. Mivel a szülői házban hosszú távú változás csak intenzív szülői munka segítségével várható, a célzott szülői munka, beszélgetéseken, családlátogatásokon, szülői esteken, szülői tréningeken keresztül egészen a részben gyakorlati szociális munkási családsegítésig terjed.

Az evangélikus gyermekfalu által nyújtott térbeli és terápiás ajánlatokat, lehetőségeket az ambuláns csoportok teljes mértékben kihasználják, kezdve a konyhai ellátástól az uszoda, tornaterem, műhelyek, játszóterek használatával, lovaglási lehetőségeken át egészen az egyéni pszichoterápiás lehetőségekig.

A körzeti gyermekvédelmi hivatallal történő megfelelő egyeztetés után lehetőség van arra, hogy egyes gyermekek, akik családjukban nem kapnak kielégítő gondoskodást, és akik számára különben a településen nincs adekvát gondozási lehetőség, az evangélikus gyermekfalu különálló lakóegységeiben ambuláns segítséget kaphassanak.

4.5.2. Szociálpedagógiai családsegítés

A szociálpedagógiai családsegítés (SPFH=Sozialpädagogische Familienhilfe) feladata, hogy az önsegítéshez nyújtott segítségen keresztül a család saját erőforrásait mobilizálja és stabilizálja. Az ambuláns segítség ezen intenzív formájának jogi alapjait a Gyv.tv.(KJHG) 31 § biztosítja. Az SPFH arra irányul, hogy mint teljes mértékben ható intézkedés a család életterébe támogatóan hasson, és a családtagok szociális képességeit családon belül és kívül javítsa, és ezáltal többek között a család elszigeteltségét megtörje, és lerövidítse, illetve elkerülje az egyes családtagok elhelyezését.

Ebben az összefüggésben – mindig a „segítség az önsegítéshez” szempontja szerint segíti az SPFH a családokat a mindennapi problémák leküzdésében, konfliktusok és krízishelyzetek megoldásában, valamint a hivatalokkal és intézményekkel (iskolák, szomszédság, munkahely) való kapcsolattartásban. Emellett rendszerszerű összefüggéseket (iskolához, szomszédsághoz, munkahelyhez fűződő kapcsolatok) is döntően figyelembe kell venni.

Az SPFH módja, terjedelme és időtartama mindig az egyedi esetben szükséges szakmai követelményekhez igazodik, nem lehet, és nem kell általánosan érvényes kritériumokat rögzíteni. A gyermek- és ifjúságvédelem nyilvános szereplői az evangélikus gyermekfaluvall és a családokkal szoros kapcsolatban leginkább is

egyedi segélyterveket dolgoznak ki, amelyekben az SPFH céljait és feladatait rögzítik.

Az evangélikus gyermekfalu szociálpedagógiai szaktudással és hosszú évek gyermeknevelési, háztartásvezetési, gyógypedagógiai és terápiái, valamint intézményi szakmai tapasztalatokkal rendelkező szakemberekkel, valamint kórházi lehetőségek, ambuláns csoportok, részben kórházi segítség, pszichológiai, gyógypedagógiai, terápiás és felügyeleti lehetőségek formájában kiépített, az SPFH magas szakmai követelményeit kielégítő infrastruktúrával, valamint időközben Kielben az SPFH keretében több évre nyúló, a családgondozás területén gyakorlati tapasztalatokkal rendelkezik

1. Otthoni nevelés, egyéb gondozott lakóformák (Gyv. Tv. KJHG § 34) alapján

A rendsburgi evangélikus gyermekfalu különálló lakóegységeinek differenciált és rugalmas rendszere az egyén specifikus és terápiás szükségletének, valamint képességeinek megfelelően orientált egyedi rugalmas gondozási lehetőségeket kínál.

Hazai területen levő csoportok mellett gyermekek, fiatalkorúak, fiatal felnőttek gondozása a hazai területen kívül az ún. külső lakóegységekben történik. A „külső lakóegység” kifejezés magában foglalja többek között az olyan gondozási formákat, mint az egyéni gondozás, gondozás családban, gondozás lakóközösségekben, gondozás öt főnél nagyobb csoportokban.

A gyermekfalu munkatársai által kifejlesztett pedagógiai szempontok teljes mértékben igazodnak a gondozottak képességeihez, érdeklődéséhez

A külső lakóegységeket a járás teljes területén osztják el, és ezáltal a Rendsburg-Eckernförde járás gondozott gyermekeinek, fiatalkorúinak élet- illetve kapcsolatközeleli gondozást kínál, összekötve a személyi gondozásra jogosultakkal való szoros együttműködéssel. Ezáltal a német gyermek-és ifjúságvédelmi törvény által emelt követelményeknek a személyi gondozásra jogosultak szerint szakmailag megfelelő módon eleget lehet tenni. Egy ilyen élethez közeli elhelyezés számtalan

lehetőséget nyújt a gondozottak családi környezetébe történő visszatagozódásához, időben meghatározott egyedi segítségnyújtáshoz azzal a céllal, hogy visszavezethessék őket az időközben ugyanúgy intenzíven kísért otthoni környezetbe, stb.

Az evangélikus gyermekfalu széleskörű ajánlata által a fent felsorolt iskolai és ambuláns segítség összefonódása sokrétű szempontok szerint lehetséges és elképzelhető.

2. Gyermek és fiatalok gondozásba vétele (Gyv. Tv. KJHG § 42)

Az evangélikus gyermekfalu a körzeti gyámhivatal vagy a rendőrség készenléti szolgálatának kezdeményezésére figyelemmel kíséri egy ú.n. gyermek- és ifjúsági vészhelyzet feladatait, vagyis biztosít az elfogott vagy gondozást kérő gyermekek számára szállást, ellátást, valamint a szakmai gondozást.

A gondozásba vétel keretein belül az érvényes, hogy biztosítsák a gyermek és fiatalok a fizikai és pszichikai ellátását, és készenlétként helyezik a vészhelyzetből származó szükséges megfelelő gondozási formát.

Sokrétű forrásainak kihasználásával az evangélikus gyermekfalu olyan helyzetben van, hogy az egyén egyedi szakmai szükségleteihez irányított gondozási formát biztosíthassa.

Ezen túlmenően a rensburgi evangélikus gyermekfalu a rensburgi létesítmény területén fenntart egy szobát csak rövid időre szánt vészhelyzeti elhelyezés céljából (kizárólag fiatal fiúk számára). A külső lakóegységek sok különböző gondozási koncepciója segítségével egy gondozásba vétel alkalmával a létesítmény szakmailag megfelelően tud a fiatalabb gyermekek (pl. egy nevelő családban történő elhelyezés segítségével) vagy fiatal lányok (pl. egy nemileg homogén lakóközösségben történő elhelyezés segítségével) igényeire reagálni.

A létesítmény képzett szakmai személyzettel rendelkezik. A gondozásba vétel keretében a gyámhivatallal együttműködve a problémahelyzet megállapításán,

valamint a gyermek és fiatalkorú perspektívájának további tervezésében valamennyien együttgondolkodnak. A nevelők, akik a gyermeket a nap 24 órájában gondozzák, a mindennapokban tett megfigyeléseik alapján a problémát, vészhelyzetet jelezve segítik a társszakembereket egy lehetséges segítőstratégia elkészítésében.

3. Intenzív szociálpedagógiai egyéni gondozás (Gyv. Tv. KJHG § 35)

Azok a fiatalok, akiknek a szociális integrációhoz és egy felelős életvezetéshez intenzív támogatásra van szükségük, a rendsburgi evangélikus gyermekfaluban rugalmas intenzív egyéni szociálpedagógiai gondozást kaphatnak. Az egyén egyéni erősségeit és szükségleteit figyelembe véve a legkülönbözőbb gondozási formákat hozzák létre, pl. egy fiatal intenzív gondozása, aki még nem vagy már nem integrálható be egy csoportba egy-két szociálpedagógus segítségével vagy egy a létesítmény által bérelt lakásban; két munkatárs együttélése egy fiatallal vagy egy ingerszegény vidéki környezetben; (tanyai vagy utazási projektek stb.).

A rendsburgi evangélikus gyermekfaluban olyan fiatalok számára, akik különösen nagy szocializációs vagy kapcsolati deficittel rendelkeznek, már sok éve szerveznek bel- és külföldön élménypedagógiai projekteket. Ezek a többéves tapasztalatok lehetővé teszik még a legnehezebb kiindulási helyzetekben is, hogy a fiatalok egyéni igényeinek megfelelő gondozási formát alkossanak. Az Evangélikus Diakonia támogatásával működő élménypedagógiai projekt módszere nemzetközi összefogással működik. Például, Magyarországon Győr körzetében lakásotthonokban helyeznek el nehezen nevelhető gyerekeket. A maguk építette iskolában folyik a tanítás, mellette sok manuális munkát is végeznek, például a saját bútorikat az asztalos műhelyben készítik. A más nyelvi környezetből fakadó egymásra utaltság a közös tevékenységek (együtt élnek, nevelőikkel tanáraikkal), személyiségük pozitív irányú változását eredményezi.

Az élménypedagógia új irányzatának, melynek alapját az Ev. Diakónia fektette le, nem csak a tanulásra és képzésre koncentrálnak, hanem az élet egyéb, az egyén fejlődése számára kiemelten fontos területein szerzett élményeket hangsúlyozza.

Ebben az esetben élményről akkor beszélünk, ha az egyén, a fiatal személyes viszonyba, érzelmi-értelmi és értékrendszerbeli kapcsolatba kerül környezete hatásaival, átéli azokat és az átélt élmény fontos számára. A sok kirándulás, túrázás, nyaralás, a közös sport és munka biztosítja a fiatal számára az igazi élményt, a „jó élményt”.

Ezek a jó élmények segítik, segíthetik a fiatal személyiségének önerőből történő pozitív irányú megváltoztatásában.

Az élménypedagógia elméletének kidolgozója, Dewey szerint az élménypedagógia: „a gyermeknek, mint fejlődő lénynek az alapos megismerésére törekszik az átélt, tapasztalt dolgokon keresztül”.

A jó élmény szerzésének fontos láncszeme a segítő felnőtt, aki együtt él és lélegzik a fiatalokkal. A közösen végzett munka és tanulás élmény a gyermek számára.

Az élménypedagógia mottója: a „csináld meg” helyett, a „csináljuk meg”, „végezzük el”, „tanuljuk meg” elv.

Az élménypedagógia Németországban és a skandináv országokban azok számára, akik a gyermekvédelemben akarnak dolgozni, kötelező tantárgy (2 szemeszter), és kötelező előgyakorlat (fél év). Csak ezt követően vehetnek részt a napi munkában, dolgozhatnak mint nevelők vagy fejlesztő pedagógusok a gyerekek között önállóan.

Az említett országokban az élménypedagógia módszere 1995 óta elfogadott.

Ennek hatására a gyermekvédelemből kikerülő gyermekek társadalmi beilleszkedési mutatóinak lényeges javulása mutatható ki.

A dániai Adoption Center (Aarhus) kimutatása szerint közel 30%-os a javulás az azt megelőző időszakhoz képest.

4. Betagozódási segítség lelkiileg sérült gyermekek és fiatalok számára (Gyv.tv. KJHG § 35a)

A rendsburgi evangélikus gyermekfalu nagy potenciállal rendelkezik gyógypedagógiai ill. pszichológiai képzettséggel rendelkező munkatársakat illetően.

A lelkiileg sérült, vagy lelki sérülés veszélyének kitett gyermekek fejlesztését sokrétű ajánlatok segítségével garantálják.

5. Segítség fiatal nagykorúak számára, utógondozás (Gyv. Tv. KJHG § 41)

A fiatal nagykorúak gondozása, ill. az ő utógondozásuk a segítségnyújtás után ugyanúgy mint az előbbieken bemutatott gondozási formák, rugalmasan integrálódnak a rendsburgi evangélikus gyermekfalu által nyújtott lehetőségekbe, és az egyedi esetek szükségleteihez és szükségyszerűségeihez igazodnak. A gondozás létrejöhet külső lakóegységben, és a gondozott maga vagy a létesítmény által bérelt lakásban egyénileg él. A gondozás kiterjedése az utógondozás keretein belül a rendszertelen tanácsadástól a rendszeres heti 1-20 alkalomig terjedő kapcsolattartáson keresztül egészen – amennyiben szükséges – a külső lakóegységen belüli napi 24 órás gondozásig terjedhet.

A fiatal nagykorúak gondozása történhet mind az előző külső lakóegységben megismert bizalmi személy, de a létesítmény más munkatársa által is. Az elsődlegesen a gondozott lakóformákban tevékenykedő pedagógusok széleskörű tapasztalatokkal rendelkeznek ebben a munkában, ami a legkülönbözőbb szakmai betagozódási lehetőségektől az adósság-tanácsadáson keresztül a célzott önállósítási tréningek módszereiig terjed.

A fiatal nagykorúak részére nyújtott segítség során elsőrendű cél, hogy elvezessék őket az önálló életvezetéshez és az intézkedések ezzel összefüggő befejezéséig. Ennek keretein belül nagymértékű együttműködést és a gondozottak önálló kezdeményezését várják el – amennyiben ezt egyéni problematikájuk megengedi.

6. Nevelői gondozás vizsgálati fogság helyett

A rendsburgi evangélikus gyermekfalu és a Schleswig-Holstein tartomány Igazságügyi Minisztériumával 1989 megkötött megállapodás keretében a rendsburgi evangélikus gyermekfaluban a fentebb leírt gondozási formák keretében olyan

fiatalokat is gondoznak, akiknek ideiglenes elhelyezését a fiatalkorúak bíróságáról szóló törvény értelmében bíróság rendelte el.

Ezeknek a fiataloknak a speciális problematikája alapján, akik egy létesítményben való gondozást rendszerint elutasítanak, és akik alig hajlandóak az együttműködésre, gyakran egy különösen rugalmas gondozási formát alkotnak a nevelők számukra, hogy igazságosan lehessen megítélni a gondozottak képességeit, érdeklődését és személyes szükségleteit. Itt is nagy segítségnek bizonyultak a fent említett létesítmény elmúlt években szerzett erőforrásai.

4.5.3. Iskolai, munkahelyi segítség

Az iskolai fejlesztés a rendsburgi evangélikus gyermekfaluban az ott elhelyezett gyermekeknek és fiataloknak, de Rendsburg-Eckernförde körzet olyan gyermekeinek és fiataljainak is rendelkezésére áll, akik családjukban, nevelő családoknál, vagy más intézményben élnek.

Az iskolai fejlesztés a szokványos iskolába járó gyermekek és fiatalok támogatásától kezdve, az evangélikus gyermekfaluban nevelési segítség miatt átmeneti osztályba (intézeti iskola) járó, egyéb oktatási forma alatt álló, már nem iskolaköteles, de a polgári iskolai végzettségre való iskolai felkészítésben való részvételen át egészen a korrepetálásig és tanulási segítségig terjed.

Azok a diákok, akik egy szokványos iskolába nem iskolázhatók be, járhatnak az evangélikus gyermekfalu neveléssegítő átmeneti osztályába. Ezek az átmeneti osztályok Schleswig-Holstein nevelést segítő iskoláinak rendszerébe tartoznak. Ebben az intézeti iskolában olyan tanerők dolgoznak, akiket alsó- és felső tagozatos, gyógypedagógiai iskolai ill. polgári iskolai tanárnak képeztek ki. A különböző osztályokban általános iskolai, fejlesztő iskolai felső tagozatos és polgári iskolai diákokat tanítanak.

Egy osztály tanulói létszáma maximum 8 fő. A tanítás tartalma során figyelembe veszik a tanulók lényeges hiányosságait. Az iskola lehetőséget nyújt a fejlesztő és a polgári iskola befejezéséhez; a munka fő célja azonban, hogy minden fiatalot amilyen gyorsan csak lehet, ismét visszajuttassa a szokványos iskolába. Ebben

intenzív előkészítés ill. iskolai kísérő munka segítségével szorosán együtt dolgoznak a fogadó szokványos iskolával.

Szoros együttműködésben az intézeti iskolával olyan gyermekek és fiatalok esetében, akik számára bizonyos okok miatt (pl. speciális viselkedési különlegesség, testi fogyatékoság, stb.) nem lehetséges, hogy részt vegyenek az iskolai oktatáson, másfajta oktatási formát alakítanak ki. Erre sor kerülhet az intézeti iskolában, de a mindenkori csoportban, külső lakóegységben, ill. a családban is, vagyis az „iskola megy el a gyermekhez”.

A mindenkori tanítást kizárólag képzett tanerők végezhetik. Az egyéb típusú oktatás esetén különleges beiskolázási intézkedésekről van szó, amit nagyon differenciáltan az intézeti iskola keretében ajánlanak.

A rendsburgi evangélikus gyermekfalu iskolai intézkedéseket kínál a polgári iskola lezárására való felkészítéshez már nem iskolakötelesek részére. Itt olyan fiatalokat gondoznak, akik a nyilvános iskolában kudarcot vallottak, és már nem iskolakötelesek. Ezen iskolai intézkedések keretében a fiatalokat a legkisebb 4-6 fős csoportokban képzett tanerők oktatják. A beiskolázási lehetőségek különleges rugalmasságot mutatnak. A fiatal teljesítményi szintjétől függően különböző vizsgaidőszakokra (január vagy június) kerülnek felkészítésre. Vizsgát egy oktatási minisztériumi bizottság előtt Kielben tesznek. A fiatalok kiindulási állapotának függvényében a szükséges beiskolázási idő rendszerint fél-egy év kivételes esetekben több.

A rendsburgi evangélikus gyermekfalu fent említett iskolai segítsége – az 1. pontban leírt ambuláns segítséggel összekötve – számos szakmai összefonódási lehetőséget kínál, amelyek a szükséges iskolai támogatási lehetőségeket ambuláns módon is biztosítja a Rendsburg-Eckernförde körzet gyermekeinek és fiataljainak. Így például a diákokat egy bizonyos időre a szokványos iskolában szabadságot élvezni lehet, hogy egy átmeneti különleges iskolai segítség után újra visszatérhessenek a nyilvános iskolába. Ezek az iskolai formák az ambulánsan gondozott diákok számára további nevelői segítséggel is kísérhetők, pl. nappali csoportokban. Ezen kívül egy célzott szülői munka történhet a gyámhivatal és a rendsburgi evangélikus gyermekfalu segítségével..

5. A tanulás és magatartás zavaros gyerekek támogatása Magyarországon

5.1. A humanisztikus pedagógia magyarországi gyökerei

A 19. század második felében Magyarországon is megélnéült az érdeklődés a gyermek iránt. A kor sajtóiban illusztrációként szerepelt a gyermek. A családok számára született meg a Vasárnapi Újság című hetilap. A hetilap színvonalas irodalmi és ismeretterjesztő olvasnivalók mellett egyre többet foglalkozott a gyermekkel. Kezdetben leginkább fájdalmas tudósításokat közöltek elhagyott, árva szegény gyermekekről, majd később egyre több hírt olvashattak az olvasók a gyermekvédelem, a gyermekekről való szociális gondoskodás eseményeiről. Több tucat írást közöltek a hazai gyermekvédelem különböző egyesületeinek rendezvényeiről, árva és szeretetházakról, javítóintézetekről. Felhívták a figyelmet tudósításaikban arra, hogy mennyit szenved a gyermekek egy része otthon a tudatlan és lelketlen szülőktől „mennyien pusztulnak el közegészségügyi közérkölcshégi szomorú állapotok miatt. Ritkán jelent meg a polgári családokban élő „problémamentes” nem árva, nem beteg, nem nyomorgó-gyermek alakja.” (Demeter, 1996) A korabeli egyházi és társadalmi gyermekvédelem esetlegességeinek túllépését az 1886. évi XXII. Törvénycikk kísérel meg. 145. §-a alapján „az elhagyott gyermekek gondozása a községek körébe utaltatott, és ők viselték a nevelés költségeit.”(Thim, 1902) Az 1898. évi XXI. Törvénycikk e problémát már központi feladatként kezeli. Tényleges megoldást az 1901. évi VIII. és XXI. Törvénycikk, az úgynevezett *Szell Kálmán*-féle törvények hoztak, „melyek az állami gyermekvédelem alapjait rakták le, és amelyek szerint a magyar állam elismerte minden anyagi értelemben véve elhagyatottnak nyilvánított gyerekek jogát az állami oltalomra.” (Szilágyi, 1926) A gyermekvédelmi törvény és szabályrendelet 1902. szeptember 1-én lépett életbe. 1906-ban ez egészült ki a 60 000/1906. számú

rendelettel, mellyel „az állami gyermekvédelmet az úgynevezett anyagi értelemben vett elhagyatottság esetein felül kiterjesztették mindazon 15 éven aluli gyermekekre is, akik eddigi környezetükben erkölcsi romlásnak voltak kitéve, avagy züllésnek indultak.” (Szilágyi, 1926a)

Gyermekkor tanulmányozása a 20.század elején vált világmozgalommá. A világmozgalom gyökerei egyrészt visszanyúltak Ratke, Comenius, Rousseau, Basedow, Pestalozzi téziseiig, másrészt Freud nyomán kialakult az a szemlélet, hogy a gyermekkorban szerzett közvetlen élmények tapasztalatok, meghatározzák az egész felnőttkori létet. A 20. század elején szoros szimbiózist képeztek a fejlődéslelektan eszméi az úgynevezett reformpedagógia eszméivel. Sajnos azonban ezek a tendenciák csak az úgynevezett jobb családok gyermekeit érintették. Az egyszerű nép elhagyott, nélkülöző gyermekei továbbra is a gyermeki méltóságra való tekintet nélkül nevelődtek. A 19. században sorra nyílnak meg azok az intézmények, otthonok amelyek az értelmi és érzékszervi fogyatékosok gondozását, ellátását biztosították, de csak a 20.században lett a gyógypedagógia a közoktatásügy szerves része. A veleszületett fogyatékosok területe is lassan kiterjedt a nevelés rendszerére. Egy kategória még mindig teljesen kívül maradt a 20. század elején is az intézményes gondoskodás keretein, ez az ép intelligenciával és érzékszervekkel született, de személyiség fejlődésükben megzavart, társadalmilag adaptálatlan gyermekek sokasága, akiknek sokkal nagyobb az előbbieknél a tömege.

A gyermek morális hibáival, és az erkölcsi hibák kialakulásának megelőzésével, vagyis a gyermek megóvásával, védelmével a felvilágosodás kora foglalkozik először. Elsősorban Rousseau, aki azt vallotta, hogy „minden jó, amint az a természet öléből kikerül, és minden elkorcsosul az emberek kezén”, „nincs eredeti romlottság az emberi szívben, nincs egyetlen hiba sem benne, amelyről ki ne lehetne mutatni, hogy hogyan és milyen úton került oda”. (Kármán, 1922)

Basedow, aki a Filantropinumoknak nevezett dessauai intézet alapítója, azt vallotta, hogy mindaz a jó és rossz, ami a gyermek hajlandóságából kifejlődik, a nevelés hatása. A gyermek hibái abból fakadnak, hogy a gyermek környezete nem szoktatta őket a jóhoz és a széphez. A hibák kezelését nem a büntetésben látta, hanem fontosnak tartotta a gyermek eszével és lelkével való foglalkozást.

A filantropisták közül Salzmann nevelési alapelvét így határozta meg: ” A gyermekek összes hibáinak és erkölcstelenségeinek az okát a nevelőnek önmagában kell keresnie.” (Kármán, 1922a)

A mai kor szemléletmódját is lefedi Heusinger a gyermekről hirdett téziseivel. A gyermek hibáinak rendbe hozásával foglalkozó pedagógust az orvos munkájához hasonlítja: ” Az a pedagógus, aki a gyermek hibájával foglalkozik, lelki orvosa legyen annak, aki páciense bizalmát élvez, és ne bírálja legyen.” (Kármán, 1922b) A hibák eltávolítása orvosi kúra. A gyermek hibáit jellegbetegségnek nevezi, amelyeket meg kell vizsgálni, okait meg kell állapítani és az okokat el kell távolítani. A lélekgyógyításához legfőbb eszköz Heusinger szerint a bizalom és szeretet.

Az igazán kitaszított, „züllött” gyermekek sorsával ebben a korban csak egy ember, a kora fölé emelkedő nagy pedagógus egyén Pestalozzi gondolt. Az ő nevelőintézeteiben élő gyermekek (Neuhof, Burgdorf, Stanz) a legelesettebb gyermekek voltak. Műveiben olvashatunk azokról az időkről, amikor ő együtt élt ezekkel a gyermekekkel „felügyelőjük, pénztárnokuk, háziszolgájuk, cselédjük volt, és mindezt félig felépített házakban, tudatlansággal, betegséggel és mindenféle ellenségeskedéssel körülvéve”. (Pestalozzi Pestalozzi felvette a harcot a szerzetesi oktatás természetellenessége ellen, az értelmetlen magolás és katekizálás helyett az embernevelés fontosságát hangsúlyozta. Pestalozzi az erkölcsök javulását, az erkölcsi hibák kezelését az érzelmi élet alakításában látta. Megfigyelései, intuíciói nyomán kialakult szabadnevelés elve, vállalkozásainak bukásai ellenére, tovább hatottak. Pestalozzi nagyszerű eszméi nyomán fejlődött ki Svájcban és Németországban azoknak a nevelőotthonoknak a hálózata, ahol bár kriminálisokat neveltek, mindig nyitottak és dresszúra mentesek voltak. (Kármán, 1922c)

1899-ben Ranschburg Pál megalapította az első magyar „Psychophysikai Laboratorium” – ot. Az abnormális értelmi és erkölcsi fejlődés törvényszerűségeinek feltárását, a pszichológia és „idegfiziológia” törvényszerűségeinek kutatását tartotta elsődleges feladatának. Ennek érdekében új tesztmódszereket és pszichofizikai instrumentális vizsgálóeszközöket dolgozott ki. Munkásságával lerakta az alkalmazott pszichológia alapjait. Hozzájárult a gyógypedagógia és a mentálhigiéné fejlődéséhez. (Ranschburg, 1905)

Az 1906-ban megalakul a Gyermekvédő Liga, és a Magyar Gyermektanulmányi Társaság, amely nevében is jelzi a gyermekek védelmének szándékát az adekvát nevelési módok keresése által. Továbbképzést szolgáló kiadványai többek között a menhelyek vezetőinek nyújtottak hasznos útmutatásokat. „sokirányú munkája között, jelentős volt az elzüllött gyermekek problémáinak, a fiatalkori bűnözés okainak, a nevelés hiányosságainak... tanulmányozása.” (Krajcsovics, 1975) A Gyermekvédő Liga az évek során intézményeket hozott létre, pl.: fiú- és leányotthonokat, inas otthonokat létesítettek.

Az 1909-től 1920-ig *Vértes O. József* vezetésével működő „Ideges gyermekek alsó- és középfokú állami intézete „az elemi és középfokú iskolákban nehezen képezhető neurotikus és pszichotikus fejlődésirányú gyermekek nevelését, oktatását vállalta. Az intézmény szemléletmódját a következő szellemiség határozta meg: „az ideges gyermek se nem jó, se nem rossz, hanem beteg, kinek baját meg kell látnunk, s ha ezt felismertük – gyógyítva kell nevelnünk.” (Vértes, 1922) Minden kornak van valamilyen betegsége (tüdővész stb.) „A mi korunk – írja Vértes O. József 1912 – ben – az idegesség kora. Az orvostudomány és a neveléstudomány az elkülönülés, a specializálódás korát éli.” Orvos és pedagógus közös munkáját tartotta fontosnak. A problematikus gyereket az egyén és a közösség egymáshoz való viszonyában vizsgálta, megfigyelései alapján beilleszkedő, nehezen vagy egyáltalán be nem illeszkedő gyerekek csoportjait különböztette meg. Az iskolakötelezettség törvényerőre emelkedése szembesítette az oktatási intézményeket az „eltérő” viselkedésű gyermekekkel, aki korábban csak rövid ideig vagy egyáltalán nem jártak iskolába. Ennek a csoportnak iskoláztatási nehézségeit ismerte fel Vértes O. József. Jelentős megállapítása, hogy vannak normális nevelői eljárásokkal vezethető gyerekek és vannak, olyan tanulók is, akik különleges feladatok elé állítják nevelőiket, részükre szükséges a gyógyító nevelői eljárás, orvosi segítség biztosítása.

A 20. század elején a különböző pszichológiai iskolák hazánkban is rendkívül sok erőfeszítéssel próbálták építgetni nevelési tanácsadóikat. Ezek a próbálkozások sokáig elszigetelődve maradtak az állami gyermekvédelem nagy rendszeréhez semmi kapcsolódásuk sem volt. Dr. Kármán Elemér és Dr. Révész Margit vezetése alatt működött a Kriminálpszichológiai laboratórium az 1910-es

években. Humánus gondolkodású bíró és pszichoanalitikusnő álltak az intézmény élén. Munkájukhoz a pedagógia és pszichológia legkorszerűbb ismereteit igyekeztek felhasználni emiatt rendkívül népszerű volt tevékenységük az akkori fiatal értelmiségiek körében.(György Júlia emlékkönyv) Kármán Elemér, aki Kármán Mór fia volt, 1922-ben jelentetett meg kriminálpedagógiai kötetet melynek címe: A gyermekek erkölcsi hibái és erkölcsi betegségei. Kézikönyv pedagógusok, gyermekbírók, gyermekorvosok és művelt szülők számára. Könyvében foglalkozik az erkölcsi betegség és erkölcsi egészség kérdéseivel. Az érzékenység zavarai, amelyek befolyásolják a gyermek személyiség fejlődését Kármán Elmér szerint a testi nevelés rendellenességeivel állnak összefüggésben. Ezek a következők: a táplálkozás, a tisztaság, a ruházkodás, a levegő tisztaságának hiányai, a mozgás rendellenességei, az idegrendszer ápolásának, a testgyakorlás, az érzékszervek, a kézügyesség, a beszéd rendellenességei. Az érzelmi élet zavarairól írott fejtegetéseiben felhívja a figyelmet a szeretetre. Foglalkozik a szülői szeretet hiányaiból fakadó pathológiás tünetekkel, mint a lopás, hazudozás stb. A tekintély és szuggeszció kapcsolata fontos elem a nevelésben. A szuggeszció lényege lelki hatás, amely működteti a tekintélyt. Az intézményes tekintély megvalósítója a demokratikus iskola. Foglalkozik a példa nevelő hatásával, az utánzás szociális fontosságával, a jó példa hiányainak, és a rossz példa hatásainak következményeivel. Az akarat, a cselekvés kiválasztásának módja, írja Kármán Elemér. Rendellenességei az önuralom, önállóság, önismeret területein erkölcsileg pathológikus tünetekhez vezethetnek. Az értelmi élet zavarai is befolyásolják az erkölcsi nevelés folyamatát. „Az emberi értelem ép úgy eszköze a szellemi nagyságnak, mint az erkölcsi süllyedésnek” (Kármán, 1922d) A Fiatalkorúak Bíróságán működő Kriminálpszichológiai Laboratórium tevékenysége során elérte azt, hogy egyetlen gyerek sem került bírósági tárgyalásra, míg ez az intézet orvoslélektani véleményt nem adott róla.

A gyermekek tanulmányozása Magyarországon a századfordulót követően vált egyre fontosabb tudományosabb kérdéssé. Ebben nagy szerepet játszott a pszichoanalízis budapesti iskolája, amelynek már a kezdetektől állandó jellemzője a fejlődéslelektani érdeklődés, amely így szerencsésen találkozhatott a fejlődő kísérleti lélektan és gyógypedagógia eredményeivel. (Gordosné, 2000)

Vajda Zsuzsa „A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetről és a nevelésről” című tanulmányában kifejti, hogy a pszichoanalízis elsősorban arra keresett választ, hogy milyen a jó nevelés, amely az egészséges emberré fejlődéshez vezet. Az alapprobléma a természetes ösztönök és a társadalmi, civilizációs kényszerek ellentétében rejlik, így a pedagógia fejlődésének kulcsa, ezen, belső ösztönök feltárásán alapul. (Vajda, 1995.). A gondolat Ferenczitől származik, aki szerint az akkori pedagógia hibás volta vezet odáig, hogy az emberek pszichésen inadekvát módon dolgozzák föl az eseményeket, amely a társadalom eltorzulásához vezet. Az adaptív működés leírásában a valóságérzék alakulását összekapcsolja a kognitív képességek fejlődésével. Megoldásként a szublimáló stratégiát, szeretet és jutalmazást, valamint példamutatást említ. A gyermeki agresszióért egyértelműen a környezetet teszi felelőssé, amely nem biztosít kellő szabadságot, hiszen tekintélyelvűsége alapszik szinte minden esetben.

A gyermekek tanulmányozása, a nevelés kérdése fontos kutatási területe volt Bálint Alice, matematikus, antropológusnak, aki pszichoanalitikai ismereteit Ferenczitől kapta, jó kapcsolatot ápolt a korabeli reformpedagógiával, de saját gyermekeinek megfigyelése is gondolatébresztőnek bizonyult. Gondolatainak újszerűségét, a „jó nevelés” lehetetlenségének kijelentésében mutatkozik meg. Munkásságában törekszik a hagyományos és reformpedagógia, valamint a pszichoanalízis eredményeit összesítmáni. Mindeközben nem osztja Freud elképzeléseit abban, hogy az ösztönei a társadalomban való lét ellen hajtánák a gyermeket. Ehelyett az ösztönöket értéksemlegesnek tekinti, inkább általános motivációs bázisnak tekinti őket, amelynek korlátozása a természetben is szükségszerű. Az így korlátozott ösztönkielés összegyűlő energiái adják meg a kulturális értékek megalkotásához szükséges hajtóerőt. A feszültség túrés megtanítása az énerő növelését eredményezi. Természetesen a túlzott korlátozás neurotizáló hatású, a szükséges mértéket és módot az adott társadalom, a kultúra normái szabják meg. A pedagógia feladata tehát az adott gyermek és társadalom viszonyában a legoptimálisabb ösztön-kielégítési szint meghatározása. Bálint Alice eszmerendszerében az ösztönök nem elsősorban az egyénre irányulnak, hanem a társas környezet felé törnek utat. Ezt a célt szolgálja például a formális fegyelem – a köszönés, megköszönés, a napirend egyes elemei az udvariasság megtanulása. A

szeretet visszafordulása önmagunk felé akkor következik be, ha a környezettel való kapcsolat sérült.

A nevelés végső célja egy önmagát elfogadó, megfelelő stratégiákkal felfegyverzett, a környezethez alkalmazkodni tudó személyiség. Hermann Alice, hasonló nézeteket vall írásaiban, melyek közül a legnépszerűbb a „Emberré nevelés” című könyvében fontosnak tartja a belső ösztön világ és a társadalom elvárásainak kielégítését. (Vajda, 1996)

Az 1920-as években az Apponyi Polyklinikán dr. Ranschburg Pál professzor idegosztálya foglalkozott az általános neurológia mellett gyógypedagógiával is. György Júlia aki 1918-ban Kármán Elemér és dr. Révész Margit munkatársa volt a Kriminál pszichológiai Laboratóriumban, a nehezen nevelhető gyermekek kérdéseivel foglalkozva került Ranschburg professzor mellé. Az Apponyi Poliklynika idegosztályán végzett gyógyító tevékenységük eredményessége következtében úgy megnövekedett a beteganyag létszáma, hogy 1930-tól új helységről kellett gondoskodniuk. A részleg vezetésével dr György Júlia orvospszichológust bízták meg, aki orvos-pedgógusnak is vallotta magát. (Vikár, 1997) A pszichopátiás gyermekek és fiatalokúak rendelójében kizárólag „értelmileg nem hibás, a lelki konfliktusokkal küszködő és a lelki működéseiben ezáltal súlyosan megzavart gyermekekkel foglalkoztak” (György, 1932) György Júlia a pedagógia legmostohábban kezelt rétegének tartotta ezeket a gyerekeket. Így ír az új rendelőintézet fontosságáról: „Még csak nem régen is az erőszakos, a dacos, esetleg tolvaj, vagy munkaképtelenségig álmodozó, csavargó, csendháborító, szóval az ún.”rossz gyermek” legkülönbözőbb variációja nem tartozott kezelésre, segítségre szorulóok közé, hanem a megrendszabályozandó elem volt otthon és az iskolában egyaránt.” Le kell törni! ”volt a jelszó” (György, 1932a) Olyan Janus arcú munkába kezdtek, ahol az egyik arc az ideg orvosé a másik a pszichológusé, illetve a pedagógusé. Ez a rendelés volt első hazánkban, ahol az orvospszichológus munkája mellé bevezették egy keretben a pedagógus, pszichológus és a szociális gondozó munkáját. A rendelés mellé speciális napközi otthont szerveztek és speciálisan képzett óvónő és tanítónő foglalkozott azokkal a gyerekekkel, akik az ambulancián megjelentek, és akik a normál napköziotthon keretében nehezen voltak beilleszthetők. György Júlia első volt azok között, akik az orvos gyógyítómunkáját a

pedagógus nevelő tevékenységével kapcsolta egybe és ezzel megvetette az orvos-pedagógiának modernszemléletű, gyakorlatban is alkalmazható alapjait, illetve komplex feladatként oldotta meg az egyes gyermekek értelmi, érzelmi, erkölcsi és testi fejlődésének problémáit. Ezt az eljárás-együttest gyógyító pedagógiának nevezte. A pedagógiát a következőképpen értékelte "...amíg a pathológusok mind a kriminalitás és a züllöttség, mind a neurózisok terén mind inkább a determinizmus alapján állnak, addig a pedagógusok Rousseautól -Pestalozzin és Kármánon keresztül- Aichhornig mind optimisták, tehát hisznek therápiájukban..." (György, 1929)

1929-ben Schnell János megszervezte Az állami Gyógypedagógiai Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadó állomást. Itt önálló részlegként működött az orvosi, gyermekorvosi, pszichológiai, pályaalkalmassági, pszichoterápiás és a beszédterápiás osztály. A tanácsadó munkáját önkéntesek is segítették, gyermekpszichiáterek, pedagógusok pszichológusok, szociális gondozók. (Horányi, Hoffmann, 1999)

1939-ben a Gyermeklélektani Intézet Nevelési és Pályaválasztási Tanácsadójának beszámolójából tudhatjuk meg, hogy a tanácsadás a szegény sorsú szülők gyermekeinek ingyenes volt, az iskolákat is bármikor segítették tanácsaikkal. Segítséget nyújtottak a tanulási nehézségek (iskolaérettség, iskolaváltoztatás); pályaválasztás, fejlődési zavarok (retardált, hirtelen hanyatló, serdülőkori zavarokban szenvedő gyerek); beszéd és mozgászavarok, magatartási rendellenességek, (nehezen nevelhetőség, nyugtalanság féltékenység, agresszivitás, idegesség, dac); erkölcsi hibák (hazudozás, lopás, csavargás, iskolakerülés).

Nagy László, aki az 1925-ben újjászerveződő Lélektani és Pedagógiai Laboratórium vezetője lett, munkásságával, tudományos és tudományszervező tevékenységével, a gyermektanulmányozás hazai eredményeivel a pszichológia iskolai alkalmazása iránti igényt mélyítette el. (Horányi, Hoffmann, 1999a)

Sajnos a poliklinikai rendelés komplex szemlélete nem érvényesült az ambulancián kívül. Az új szemléletű lélektani laboratóriumok, itt-ott működő nevelési tanácsadók egy szűk szakmai körön belül elszigetelődve működtek. Törekvéseik ellenére nem alakult ki széleskörű munkakapcsolat sem az iskolákkal sem a gyermekotthonokkal. Ezekben, az évtizedekben (1920-as-30-as évek) a

korszerű mentálhigiéniai gondozás és a prevenció fontosságának gondolata mellett fegyelemre szoktató iskolák, 30-50 fős csoportokból álló főleg gyermekmegőrző szerepet betöltő gyermekotthonok, nevelőszülőknél sínylődő állami gondozottak valósága volt közismert. A családjukban sérült nevelésileg teljesen elhanyagolt gyerekek többségének helyzete aligha rendeződhetett.

1968. a budapesti nevelési Tanácsadók megalakulásának éve. 1967/68-as tanévben 1408 gyerek iskolai nehézségeihez segítettek megoldásokat keresni. . (Horányi, Hoffmann, 1999b)

1968-ban György Júlia vezetésével megalakult Budapesten a Faludi utcai Gyermekpszichológiai Szakrendelő. Pszichológusai és pedagógusai segítségével a fővárosi nevelési tanácsadók bázis intézménye lett. Munkatársai voltak Hirsch Margit, Binét Ágnes, Klaniczai Sára, Hoffer Éva, Nemes Livia, Virág Teréz, Gergely Béla, Vikár György a budapesti pszichoanalitikus iskola neves képviselői. (Horányi, Hoffmann, 1999c)

A budapesti iskola tanításai a nevelés területén ma is időszerűek. Nemes Livia „Század gyermeke, helyzete az iskolában” tárgyú írásában a Faludi utcai Szakrendelőről úgy vélekedik, az intézmény legfontosabb feladata, hogy megmutassa, hogyan lehet a pszichológiai tudást a pedagógiában alkalmazni. Az iskola kapcsán felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermek spontán kutató kedve – sajnos – feladattá, kötelességgé alakul. Az iskola személyközpontúságát, az egyéni törődést hiányolja. Úgy véli ugyanis, hogy „minden gyermekre – legfőképpen a problémás gyerekekre (s melyik nem problémás?) – egyénileg kell odafigyelni, és arra az egy gyermekre figyelve kell megtalálni a megoldást. Ehhez pedig elengedhetetlen az egyéni hatásmechanizmus ismerete és a csoport dinamika kezelése: ez a pedagógia feladata a pszichológia nyelvére lefordítva. Ebben a nehéz munkában szeretne a pedagógusoknak a pszichológus a segítségére lenni.” (Nemes, 2000.)

5.2. Egy iskolakísérlet a „budapesti iskola” nevelésről alkotott szemléletmódját követve

XX. kerületi „Adaptációs Iskolaotthon” a „budapesti iskola” nevelésről alkotott szemléletmódját követte. Az 1980-as évek végén indított iskolakísérlet célja a már kisiskolás korban jelentkező magatartászavarokat, beilleszkedési nehézségeket, tanulási problémákat mutató gyerekek és családjaik megsegítése. Schödl Livia pszichológus vezetésével a XX. kerületi Nevelési Tanácsadón belül működő iskolaotthon a gyerekek állapotához, egyéni tempójához igazodó tanulási lehetőséget biztosított. A munkában résztvevő szakemberek feltevése szerint, ha megfelelően motivált, meleg elfogadó légkört tudnak biztosítani a gyerekek számára, egy-két év elteltével, a tanulók olyan állapotba hozhatók, hogy esetleg lehetővé válik a „normál” iskolai képzésbe való visszahelyezésük. A XX. kerületi Nevelési Tanácsadó munkatársai hosszú évek tapasztalatainak nyomán úgy gondolták, hogy az iskolában jelentkező, az alkalmazkodást lehetetlenné tévő, főként magatartási rendellenességben megnyilvánuló személyiségzavar kezelését nemcsak egyéni pszichoterápiával, hanem komplex pedagógiai, pszichológiai, orvosi eszközökkel, a gyerek egész környezetére hatva kell megpróbálni kezelni.

A 10-12 éves fiúgyerekekre az iskolába kerüléskor jellemző volt a tanulási képtelenség, emellett egyéb problémák is tapasztalhatók voltak, mint pl. dyslexia, dysgraphia, mozgáskoordinátlanság, hipermotilitás, beszédzavar, szorongásos állapotok, csavargás, lopás, agresszió. Előző iskolájukban minden iskolai tevékenységet elutasítottak, súlyos rendbontások jellemezték viselkedésüket.

Gyakori volt az iskolakerülés, lógás a tanulásból, kortárs csoportból való teljes kirekesztődés.

Valamennyi gyermek családi helyzete a beiskolázás óta átélt sorozatos kudarcok miatt megromlott. Nem egy esetben a szülők teljesen elutasították gyermekeiket. A gyerekek teljes mértékig beletanultak a „kibirhatatlan, elviselhetetlen gyerek” szerepkörébe.

Szinte mindegyik gyerek iskolai problémái következtében megfordult különböző kórházi intézményekben, nevelőotthonokban. Egyik lehetőség sem nyújtott javulási lehetőséget a gondok megoldására. A családtól való elszakadás, a kórházi légkör nem jelentették a valósághoz való visszatérés útját.

A XX. kerületi Nevelési Tanácsadó iskolakísérlete úgy kívánt segítséget nyújtani, hogy nem szakította el családjuktól a gyerekeket. A családokkal való szoros együttműködésre törekedtek. Cél volt a gyerek elfogadtatása, megszerettetése a szülőkkel.

Az iskola alapkonceptiója az ún. „kiemelő-visszahelyező” adaptálási módszer volt. Nehéz feladatot vállaltak a kísérlet munkatársai, meg kellett küzdeniük számos előre ki nem számítható nehézséggel. A szaktárgyak oktatásán kívül rendkívül nagy rugalmasságra, ötletességre, kreativitásra, megértésre, szeretetre volt szükség ahhoz, hogy az iskolai élet elviselhető legyen gyermeknek, felnőttnek egyaránt.

Sikerült olyan, érzelmileg pozitív viszonyt kialakítani a gyermekekkel, amelyre támaszkodva lehetővé vált a gyermekek képzése, oktatása. Az iskola reggel 8 órától délután 16 óráig nyújtott egész napos elfoglaltságot. Ez idő alatt a tanulási tevékenységek, a pihenés, a különböző mozgástevékenységeket fejlesztő foglalkozások váltották egymást. Az iskola működésének történéseit áttekinthető szembevető az a tény, hogy az eredményes fejlesztés hosszú időt igénylő folyamat.

A gyermekek viselkedését, önértékelését, iskolához való viszonyát Dr. Ormai Vera pszichológus rendszeresen vizsgálta. Vizsgálatai arra kerestek választ, hogyan minősítik, a tanulók önmagukat olyan tulajdonságokban, amelyek az iskolai értékrend fontos összetevői.

Az első vizsgálatok során a korábbi iskolatapasztalatok következtében a gyerekek többsége rossz magatartásúnak, gyenge tanulónak értékelte önmagát. Azt is elmondták, hogy a tanárok nem kedvelték őket, kevés dicséretet kaptak. Úgy jellemezték önmagukat, hogy nem tudnak és nem is szeretnek tanulni. Az eredményeikkel a szülők és önmaguk is elégedetlenek. Saját teljesítményükről kedvezőbb kép alakult ki bennük.

Másfél év után egységesen jellemző volt a gyerekekre, hogy önmagukról nyíltan, leplezés nélkül, saját magukat vállalva mondtak véleményt.

A gyerekek úgy érezték, hogy szüleik is jobban elfogadják őket, saját teljesítményével mindenki elégedett volt.

Az intézmény bizalmat keltő, elfogadó, megengedő bánásmódjára érzékenyen reagáltak a gyerekek. A személyes kapcsolatok és az új iskolai légkör vonzóvá vált a gyerekek számára. Dr. Ormai Vera vizsgálatai alapján megállapította: a változás, a fejlődés lassú folyamat, minden összefügg a korábbi iskolai kudarcok élményeivel. „A tanuláshoz a tolerancián, az elfogadáson, a játékosságon, a belülről építkezésen át vezet az út”.

5.3. „Egyszerűen másként”, nehezen nevelhető gyerekek iskoláztatási lehetőségei és eredményei a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolában

Ebben a fejezetben a Nyitott Világ Iskolában 15 éve összegyűlt tapasztalataimat foglalom össze. A mindennapi gyakorlati munkám során folyamatosan tapasztalhattam - tanítványaim életútját ismerve - hogy olyan pedagógiai munkát kell végeznünk, amely az iskolán belüli és iskolán kívüli segítségnyújtás lehetőségeinek megteremtésén alapszik. Az intézmény gyakorlati eredményeinek bemutatása a dolgozat témájának aktualitásához kapcsolódik. A Nyitott Világ Iskolában működő gyógyító - nevelő módszerünk tanítványaink életét az esetek többségében sikeresen fordította jó irányba.

Az iskola a Fővárosi Közgyűlés 1993. szeptember 23-án hozott határozata alapján, a Fővárosi Önkormányzat Gyermek- és Ifjúságvédelmi Ügyosztálya megbízásából jött létre. A Nyitott Világ Iskola alapító okirata szerint az intézmény ellátási feladata, az általános iskola 4.-5.-6.-7.-8. osztályos tanulóit célozza meg. Az intézménybe felvételre kerülhetnek azok a tanulók, akiknek tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság, vagy nevelési tanácsadó javaslatára, az

1993. évi többször módosított LXXIX. törvény 10. §-ában felsorolt jogai szerint, különös tekintettel a 3.) bekezdés f.) pontjára: „állapotának személyes adottságának megfelelő megkülönböztetett ellátásban – különleges gondozásban, rehabilitációs célú ellátásban” szükséges részesülniük.

Az oktatáspolitikai felől meghatározva az iskola helyzetét röviden a következő függelmi, kapcsolati, ellenőrzési rend képezi az intézmény működésének alapját.

A Nyitott Világ Iskola a fővárosi gyermekvédelmi intézmények között, az egyetlen, amelyik csak közigazgatási feladatokat ellátó intézmény. Az intézmény fenntartója, a Fővárosi Önkormányzat, szakmai felügyeletét a Fővárosi Önkormányzat Gyermek és Ifjúságvédelmi Ügyosztály gyakorolja. A szakmai ellenőrzést ellátó felügyeleti szerv a gyermekvédelem valamennyi területére érvényes feladatellátási intézkedési tervet készít, amelyet két évente értékeli. A gyermekvédelemmel szorosan összefüggő feladatok kijelölése mellett kiemelt helyen szerepel az úgynevezett gyermekvédelmi szakellátásba bekerült gyermekek, és ezen túlmenően a családban élő problémás gyerekek iskoláztatása. A közoktatási feladatokat ellátó már korábban említett „belső iskolák” és a Nyitott Világ Iskola tartalmi szabályozásának eszköze az iskola pedagógiai programja, amely a fenntartó jóváhagyásával válik érvényessé. Ezekkel, az intézményekkel szemben támasztott elvárásokat az önkormányzati minőségirányítási program, valamint az iskolák fenntartó által felügyelt, illetve működtetett szakmai, pénzügyi és tanügy-igazgatási ellenőrzési rendszerét rögzíti.

Az iskola intézményes megoldást nyújt, olyan gyerekek számára, akik az iskolai képzés ideje alatt hosszantartóan csökkenten teljesítenek, beilleszkedési, magatartási zavarai miatt az általános viselkedési normákhoz nehezen alkalmazkodnak. A Nyitott Világ Iskola létrejöttében döntő szerepet játszott az a tény, hogy a hagyományos iskolarendszer és a gyermekvédelmi rendszer nem tudott hatékonyan segíteni az úgynevezett „inadaptált gyerekek” súlyos beilleszkedési problémáin, mind az iskolában, mind a családban. Az esetek döntő többségében „végső” megoldásként az állami gondozásba vétel eszközéhez nyúltak. Ezzel csak a probléma megoldását hátrították át más intézményrendszerre és más szakember

gárdára. A Nyitott Világ Iskola, ezen hárító mechanizmus patogén hatását szeretne volna kivédeni azzal, hogy a családból történő kiemelés mellőzésével, csak iskola változtatást tartott szükségesnek rövidebb-hosszabb időre. Így a már a gyermekvédelem kapujában álló gyerekek (akiknek fő tünete az iskolai beilleszkedési zavar) a családban nevelkedhettek tovább.

A Nyitott Világ Iskolát, amely 10-16 éves tanulási zavarokkal, magatartási nehézségekkel küzdő gyermekeket nevelő intézmény, az általános iskolákra vonatkozó jogszabályok szerint kezeli az intézmény munkáját támogató, és ellenőrző fenntartó. A sikeres iskolai innováció megvalósításának alapvető feltétele, hogy a fenntartó támogató, bizalommal teli, ösztönző elvárásokat megfogalmazó légkört biztosítson az intézmény számára. A Nyitott Világ Iskola estében a fenntartó lehetőségeinek határain belül az adaptív fenntartói irányítás elvét tartja megfelelőnek, így a Nyitott Világ Iskola pedagógiai programjához és segítő, támogató szándékához a gyerekek szükségleteihez igazodó fejlesztő hatású tárgyi és személyi környezetet tudhat magának.

Az iskola létrehozói azt kívánták bizonyítani, hogy a gyermekvédelem képes olyan új szolgáltatást nyújtani a magyar pedagógia rendszerében, amely lehetővé teszi a tanulási, magatartási problémák korrigálását anélkül, hogy a gyermeket kiszakítsák megszokott környezetéből. Az iskola hiányt pótol a gyógypedagógiai és általános pedagógiai intézmények között.

A Nyitott Világ Iskolában speciálisan képzett szakemberek, (fejlesztőpedagógusok, szociálismunkás, pszichológus) dolgoznak. Az intézmény a gyógyító nevelés elvét vallja, az iskola alapkoncepciója, hogy lehetőleg még a serdülőkor előtt az elkallódásra ítélt gyerekek komplex segítséget kapjanak, amely nemcsak személyükre, hanem egész családjukra, kortársi közösségükre is kiterjed. Mindez a gyermek reális környezetét megőrizve a családjától nem elszakítva valósuljon meg.

1 1993-ban létre jött Nyitott Világ Iskola a fenti elvárásoknak megfelelően működik. A tanulási korrepetálásra, képesség és készségfejlesztésre, az iskolai szociálismunkára, estenként orvosi, pszichológiai kezelésre, a gyerekek

szükségeihez igazodó pedagógiai koncepcióra épülő programban több mint 200 gyermek fordult meg az eltelt 14 tanév alatt. Felvételre kerülnek azok az ép intellektusú, az általános iskola 3. osztályát befejezett tanulók, akiknek képzése az általános iskola nagy létszámú közösségében nem oldható meg. A gyermekek felvétele a Nyitott Világ Iskolába elsősorban a Fővárosi Nevelési Tanácsadókön keresztül történik. A felvételi kérelem okai lehetnek:

- Tanulási zavarok (pl. dyslexia, emlékezet, figyelemzavar, hiperaktivitás)
- Magatartási zavarok (pl. beilleszkedési zavar, neurózis)
- Szociális háttér károsító hatása

Felvételi beszélgetés ad alkalmat a gyermekkel és szüleivel (nevelőivel) való személyes találkozásra. A személyes találkozások során sok információ gyűlik össze a tanulóról, ami segíti a pedagógiai munka tervezését.

5.3.1. A Nyitott Világ Iskolába felvett tanulók jellemzői

Az iskolába felvett tanulók jellemző sajátossága elsődlegesen a viselkedészavar, és a többségüknél ezek következményeként – szekunderként – jelentkező tanulási zavarok. Így jelentős mértékben tapasztalható a dyslexia, dysgrafia dyscalculia.

Az iskola tanulói szociálisan retardáltan érkeznek az intézménybe; sokan ingerszegény környezetből, kudarcokkal, frusztrációs élményekkel, néhányan magasan kvalifikált szülők „másságot” produkáló gyermekeként. A súlyos neurotikus magatartásformák között gyakoriak az agresszív reakciók, obszcén szavak használata, megbotránkoztató viselkedési megnyilvánulások.

Az ő személyiségük kibontakoztatásához, az új ismeretek elsajátításához, fejlődésüket segítő környezetet, egyénileg differenciált fejlesztési tervet, programot kell biztosítani.

A Nyitott Világ Iskolában a fejlesztőpedagógia elvei érvényesülnek, amelyek a következők: a speciális segítséget igénylő gyermek egyéni szükségleteinek maximális figyelembevétele; önmegvalósításának elősegítése; sikerorientált nevelés

megvalósítása. Mindehhez ismerni szükséges a gyermek korábbi életét, anamnéziséét, melyek a tapasztalható sérülések elsődleges okai és azok esetleges következményei.

Különböző szakterületek szakemberei arra a következtetésre jutottak, hogy a magatartási és tanulási problémával küzdő gyermekeknél minden egyes esetben más-más az idegrendszer által irányított készséget, illetve képességet érintő funkciózavarral állunk szemben. A „másfajta” idegrendszeri működések bizonyos tanulási területeken nem tudnak megfelelni a magasabb szintű kultúrigényeknek.

Az életkori normáktól eltérő tanulási és szociális magatartási nehézség okai egyes szakértők szerint az alábbiak lehetnek:

A születés előtti, az anyaméhben belül ért károsító hatások következményei:

Az anya anyagcserezavarai,
Hormonzavara,
Magas vérnyomás,
Ödéma betegség,
Hormonkezelés,
Intenzív dohányzás,
Alkohol,
Koffein túlfogyasztás,
Vérszegénység,
Súlyos testi vagy lelki stressz,
Környezetszennyező anyagok,
Drog,
Placenta elöregedés hosszabb túlhordás esetén.

Szülés közbeni ártalmak:

Elhúzódoó vajúadás, fogós szülés,
Erős vérveszteség,
Rizikószülés,

Újszülöttkor ártalmai:

Magzatvíz félrenyelése,
Súlyosabb fokú sárgaság, vércukorszint csökkenés,
Nem indul meg az újszülött saját légzése.

Mindezek a központi idegrendszer működésének olyan minimális sérülését okozhatják, amely miatt a gyermek harmonikus testi- lelki érése, fejlődése zavart szenved. Ez a magatartás diszharmóniájában – beleértve az emocionális és tanulási magatartást – mutatkozik meg, mely ellentétben áll a gyermek, gyakran kiemelkedően jó intelligenciájával.

Az iskolai követelmények hatására a labilis idegrendszerű, funkciózavaros gyermekeknél feltűnő magatartási reakciók jelennek meg. Ezek formái a tanulók Nyitott Világ Iskolába kerülésekor az alábbiak voltak:

Koncentrációhiány

A gyermek nem tud összpontosítani, a környezet minden változása és eseménye eltereli a figyelmét.

Egyénenként eltérő teljesítmények

Nagy a különbség aszerint, hogy a tanuló kétszemélyes helyzetben vagy csoportban végzi munkáját. Csoporthelyzetben több kudarc, kétszemélyes helyzetben sokkal jobb eredmények figyelhetők meg.

A gyermekek szellemi teljesítményeikben

- ingadozások, hullámzások lehetnek, erős időjárás és emocionális függőség mutatkozik náluk
- gyorsan elfáradnak

Motoros nyugtalanság – hiperaktivitás

Hiányos a mozgások finom koordinációja

A gyermek egyensúlya labilissá válhat.

Gyenge grafomotorika

A gyenge mozgáskoordináció nehezíti az író-rajzoló mozgásokat. Jellemző még az írás lassúsága, a tempó fokozásánál pedig romlás következik be, és több hibát ejtenek.

Hibás Gestalt látás

Hibás az „egész” – észlelések, formafelismerések, optikus cserék, hibás becslések különbségekről, rossz szemmérték, zavart irányészlelés, tájékozódás. Gyengén fejlett testsémájuk, jobb-bal megkülönböztetésükkel probléma lehet.

Labilis emocionalitás

Átmenet nélküli, aktív érzelem megnyilvánulások – dühkitörések, agresszív mozgássorok, sírások, hisztik, örömkítörések, stb.

A szociális ösztön hiánya

A finom mimikai jelzéseket, metakommunikatív jelzéseket, hangulatokat, érzelmeket nehezebben kódolnak.

Szerialitási problémák

A sorrendiség optikai, akusztikai megjegyzése is jelenthet gondot. Gond lehet számukra a napok, évszakok, hónapok, sorrendbe szedése is. Az ábécé megjegyzése, a folyamatos olvasás is. A számolásban is jelentkezhet szeriális probléma a részeredmények, szorzótábla megjegyzésénél.

Emlékezet gyengesége

Mind az optikai, mind az akusztikai emlékezet is lehet teljesítmény hiányos. Jelentősége az iskolai életben nagy, mivel a memoriterek akár hallás után, akár olvasva is nehezen sajátíthatók el. A tantárgyak tanulását jelentősen gyengíti a funkciózavar.

Ezek a funkciózavarok jelentkezhetnek egy-egy területen, de több zavar kombinációjaként is. A tünetek súlyossága minden egyes esetben, szoros összefüggésben állt a gyermek környezetével, hiszen nem izoláltan létezik, a külvilággal kapcsolatos reakciókkal, ellenreakciókkal összefüggésben él.

A pedagógiai területeken a részképesség gyengeségek mellett a lassú munkatempó okozott sok tanulónk estében gondot. Általában jellemző a szövegértés, nyelvtan, matematika tanulási területek alulteljesítése.

5.3.2. Milyen gyermekeket küld a nevelési tanácsadó, vagy a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottság a Nyitott Világ Iskolába?

Az 1993 és 1996 között felvételre került gyerekek közül 50 tanuló vizsgálati és felvételi anyagát emeltem ki. A tanulókról készült anamnézis, környezettanulmány, pedagógiai, pszichológiai vélemény alapján az alábbi szempontok szerint gyűjtöttem és rendeztem táblázatba adatokat:

- születési év
- fiú, lány
- születési súly
- terhesség kihordásának ideje

- anya foglalkozása, apa foglalkozása
- születés körülményei
- koragyerekkori traumák, betegségek
- iskolaváltások száma
- iskolai kudarcok okai

Az 50 főből álló tanulói minta adatai közül a fent felsorolt szempontok alapján a következő jellemzőket emelném ki:

Vizsgált tanulók között feltűnő a nemek eloszlása, 6 lány és 44 fiú. Ez a számarány egyezik azzal, az általános tapasztalattal, hogy a fiúk érintettebbek az iskolai kudarcok terén, mint a lányok.

A születési súly szerinti megoszlás nem mutat eltérést az átlag populációtól.

- 2500g alatt, illetve 2500g 6 fő
- 2500g és 3000g között 12 fő
- 3000-tól 3500 g-ig 18 fő
- 3500 g fölött 14 fő

Terhesség kihordási ideje:

- 8 hónap 14 fő
- 9 hónap 25 fő
- 11 adat hiányos

A vizsgált 50 gyermek szociális helyzetének összetevői közül kiemeltem a szülők foglalkozását. E szerint az anyák 10 %-a inaktív, az aktív nők fizikai dolgozók, szellemi foglalkozásúak.

Anya foglalkozása:

- hajléktalan, büntetett előéletű 1
- munka nélküli 4
- fizikai dolgozó 9

- szakmunkás 15
- érettségizett 9fő
- értelmiségi 9

Az apák részéről jóval kevesebb adatot lehetett értékelni.

Apa foglalkozása:

- hajléktalan, büntetett előéletű 1
- fizikai dolgozó 5
- szakmunkás 12
- érettségizett 3
- értelmiségi 12
- ismeretlen 3
- nem tart kapcsolatot 7
- meghalt 3
- leszázalékolt 1

Születés körülményei közül a következők fordultak elő nagyobb gyakorisággal:

- nem kívánt terhesség mellett dohányzás, alkoholfogyasztás
- a terhesség ideje alatt az anya gyakori bántalmazása
- idő előtti burokrepedés
- veszélyeztetett terhesség
- nyitott méhszáj
- túlhordás, császármetszés
- hosszan elhúzódó vajúdás, császármetszés
- vákuumos szülés
- vércsoport összeférhetlenség
- az anya egyéb betegségei
- farfekvés
- több gyermek a kórházból került állami gondoskodásba, születésük körülményei ismeretlenek

Koragyerekkori traumák, betegségek a Nyitott Világ iskola vizsgált tanulói között az alábbi főbb csoportokba sorolhatók be:

Perinatális időszakban elszenvedett sérülések

- születésétől kezdve két, három éves koráig államigondozott volt, sokat betegeskedett
- újszülött icterusa, kékfénykezelés
- újszülött korban tüdőgyulladás, salmonella fertőzés, légzési- nyelési zavarok
- hypotonia és nyögő légzés miatt hosszú kórházi tartózkodás
- Csípőficam, többszöri műtét
- Hörgő szűkület, gyenge látás

Csecsemőkorban elszenvedett betegségek, traumák

- allergiás kiütések miatt hosszú kórházi kezelés
- ekzema, bronchitis, asztma
- táplálkozási, növekedési problémák
- szülők alkoholista, életvitele, gyakori bántalmazás
- az anya betegségei miatt gyakori elválasztás az anyától
- lisztérzékenység
- gyakori balesetek
- szemfejlődési rendellenesség
- megkésett mozgásfejlődés, passzív, érdeklődés nélküli viselkedés

Óvodáskorban elszenvedett betegségek, traumák

- verés, bántalmazás
- szülők durva válása
- asztma
- epilepszia
- enuresis, encopresis

- teljes elhanyagolás
- gyakori kórházi tartózkodás, több műtét
- szülők elvesztése
- pszichomotoros és magatartási éretlenség miatt gyakori gyermekpszichiátriai ellátás

A vizsgált tanulók koragyermekkori betegségeiből, vagy a szülői elhanyagolásból kialakult emocionális sérüléseik következtében többszörösen veszélyeztetett helyzetű tanulóként kezdték iskolai tanulmányaikat. Ezek a gyerekek a későbbiekben megfelelő szülői, iskolai, vagy szakintézmény által nyújtott segítség hiányában nem tudtak beilleszkedni az általános iskola követelményrendszerébe. A veszélyeztetettség objektíven regisztrálható kritériumai mellett, az iskolai elvárásokhoz való alkalmazkodási képtelenség vezetett el hátrányos helyzet kialakulásához. A gyermek helyzetét tapasztalataink szerint sokszorosán nehezítette a szülő és a pedagógus elutasító magatartása.

Az iskolaváltások száma:

- kétszer váltott iskolát 12 fő
- háromszor váltott iskolát 14 fő
- négyszer váltott iskolát 14 fő
- ötször váltott iskolát 4 fő
- hatszor 1 fő hétszer 1 fő

Az iskola váltások, iskolai kudarcok okai a következők:

- depresszív magatartászavar
- dyslexia, dysgraphia, dyscalculia
- figyelemzavar
- hiperaktivitás
- tic, agresszív magatartás
- súlyos beilleszkedési zavar

- félnk, szorongó
- részképesség zavarok
- éretlen viselkedés
- érzelmi negatív attitűd
- pszichomotoros retardáció
- olvasás, számolás, írás készség gyengeség
- beszéd észlelési, értési problémák
- bizarr viselkedés
- lassú munkatempó
- deviancia, lopás, csavargás, iskolakerülés
- etnikai megkülönböztetés
- szenzoros (látási, hallási) zavarok
- környezeti stressz

A széleskörű adatgyűjtés kiértékelése alapján elmondható, hogy a Nyitott Világ iskola tanulóira jellemző tünetek a következők:

Szinte minden vizsgált gyermek anamnézise utal az anya terhességére, a vajúdás körülményeire. Gyakoriak a perinatális periódus problémái. A gyermekeket érő emocionális stressz nagy sűrűséggel fordul elő. Az iskolába kerülésig sok betegségen estek át, gyakran voltak kórházban. Feltűnően magas az iskola váltások száma, az esetek többségében ez háromszor, négyszer fordult elő. Az iskolai kudarcok okai gyerekenként eltérőek, széles skálán mozognak, ezáltal tünetcsoportok szintjén is nehezen általánosíthatók. Az ismertetett vizsgálati eredmények alapján megállapítható, hogy a prevenció érdekében össze kell hangolni orvos, pszichológus, pedagógus, gyógypedagógus munkáját, és a szülő nevelői felelősségét. A Nyitott Világ iskola tanulóinak helyzetelemzése is a probléma háttér összetettségére utal. A sérült gyerekek nevelése, képzése nem oldható meg sűrű iskolaváltással, ide-oda helyezgetéssel. Az iskolai ártalmak kiszűrésére, individuális fejlesztési, nevelési, képzési tervekre épülő pedagógiai munkára van szükség. Nevelési cél kell, hogy legyen a valóságtól elszakadt, saját, külön világába zárkózott gyereket visszacsalogatni a közösségébe, olyan állapotba hozni, hogy el tudja viselni a realitást.

**A tanulókról készült anamnézisek, környezettanulmányok,
pedagógiai, pszichológiai vélemények alapján kigyűjtött jellemzők**

Születési Év	Fiú	Lány	Születési súly (g)	Terhesség ideje	Anya foglalkozása	Apa foglalkozása	Születés körülményei	Koragyerekkori traumák, betegségek	Iskola váltások száma	Iskolai kudarcok oka
1981.	x		3650	8	házfelügyelő	postás	Nem kívánt terhesség, normális szülés	Újszülött korban tüdőgyulladás, óvodás kortól gyakori balesetek	3	Súlyos dyslexia, szorongó befelé forduló
1980.		x	nincs adat	9	hajléktalan, büntetett előéletű	hajléktalan büntetett előéletű	Anya, apa alkoholista, gyakran brutálisan verekedtek	Gyakori verés, bántalmazás Kétéves gyerek bal szemét anyja ollóval kiszúrta	4	Agresszivitás, beilleszkedési képtelenség, pszichomotoros retardáció
1982.	x		3140	nincs adat	pincérnő	nincs adat	Az egyedül élő nő fogadta örökbe	Két éves koráig állami gondoskodásban élt	3	Hiperaktivitás, figyelemzavar
1983.	x		2500	8	iparművész	zenész	Vércsoport összeférhetlenség	Újszülött korban két hét kórházi tartózkodás	2	Olvasás, számolás gyengesége
1983.	x		3800	9	mérnök	mérnök	Elhúzódó vajúdás, császár szülés	Súlyos autóbaleset, szülők durva válása	3	Félénk, szorongó, az iskolában nem beszélt
1982.	x		2550	8	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat	nincs adat
1982.	x		2500	8n	röntgen-asszisztens	mérnök	43 éves anya, nehéz elhúzódó szülés	Szemfejlődési rendellenesség. 1,4 évtől szemüveg viselés	4	Dyslexia, dysgrafia, dyscalculia
1982.	x		3300	9	tanár	mérnök	Normális terhesség és szülés	Megkésett mozgásfejlődés, iskolás korig passzív, érdeklődés nélküli viselkedés	2	Súlyos figyelem zavar, dyslexia

Születési Év	Fiú	Lány	Születési súly (g)	Terhesség ideje	Anyafoglalkozása	Apafoglalkozása	Születés körülményei	Koragyerekkori traumák, betegségek	Iskola váltások száma	Iskolai kudarcok oka
1982	x		3050	9	zenész	zenész	5 spontán abortusz után 6. terhességből született	3 hetes korában alultápláltság miatt kórházba került	3	Enuresis miatt félt az iskolába járástól
1983		x	2006	8	foglalkozás nélküli	vízvezeték-szerelő	16 éves anya	Újszülött korban szalmonella fertőzés, 8 hónapos koráig kórházban volt	3	Agresszivitás, súlyos beilleszkedési probléma
1982	x		3200	9	nagymama neveli, BKV ellenőr	nincs adat	nincs adat	Szülők elhagyták a 2,5 hónapos csecsemőt, 8 éves kora óta, szívbetegsége miatt folyamatos gyógyszeres szed	4	Figyelemzavar, beilleszkedési nehézség
1982.	x		2340	8	fodrász	meghalt	Folyamatos rettegés, félelem a szüléstől	9 hónapos korában baleset érte, óvodában félt négyszer elszökött, nehezen találták meg	3	Beilleszkedési probléma, figyelem zavar, dyslexia
1982.	x		2750		nevelőanya óvónő	nevelőapa mérnök	Idő előtti burokrepedés	Újszülöttkori légzési-nyelési zavarok, 3 éves kora óta nevelőszülőknél él	3	Beszéd észlelési, értési problémák, dyslexia, dysgráfia, rossz mozgáskoordináció
1984	x		4200	9	adminisztrátor	meghalt	Császár- szülés	epilepszia	4	Kortársaival képtelen együttműködni szociálisan éretlen
1981	x		3950	9	adminisztrátor	lakatos	Hosszan elhúzódó szülés, császár szülés	9 hónaposan került bölcsődébe, anyja folyamatosan beteg, gyakran volt kórházban		Bizarr viselkedés, gyakran meztelenre vetkőzött, agresszivitás

Születési Év	Fiú	Lány	Születési súly (g)	Terhesség ideje	Anyafoglalkozása	Apafoglalkozása	Születés körülményei	Koragyerekkori traumák, betegségek	Iskolaváltások száma	Iskolai kudarcok oka
1981	x		3110	9	cukrász	vendéglő vezető	Normál szülés	5 éves korától asztma	2	Dyslexia, iskolakerülés
1981	x		3850	9	pénztáros	festő, tapétázó	Normál szülés	nincs adat	2	Emlékezete pontatlan, munkatempója lassú
1982.	x		2550	8	100%-os rokkantnyugdíjas	100 %-os rokkantnyugdíjas	Az anya súlyos szívbeteg, nehezen viselte a szülést	Enuresis miatt a szülők gyakran durván verik	5	Agresszív, gyenge képességű
1981.	x		3030	9	adminisztrátor	buszsofőr	Normál szülés	Elhanyagoló család, gyerekeiket gyakran hagyták magukra	4	Lopás, csavargás üzletelés
1981	x		3800	9	ápolónő	kalauz	Vákuumos szülés	Sokszor betegeskedett, e miatt szülei nagyon szorongtak	2	Többször évet ismételt, agresszív, dyslexiás
1983	x		2080	8	munkanélküli	ismeretlen	nincs adat	3 éves koráig állami gondozott volt, sokat betegeskedett	3	Az iskolában etnikai származása miatt durván megkülönböztették, félénk szorongó
1981.	x		3300	nincs adat	nevelőanya munkaügyi előadó	nincs adat	4 éves koráig több gyereketthonban élt, ezután nevelőszülőhöz került	nincs adat	nincs adat	nincs adat
1981.	x		2990		takarító	takarító	Vákuumos szülés	Bölcsődés kortól sok betegség, kórház Óvodás kortól gyakori gyermekpszichiátriai megfigyelés	4	Enuresis. Frustráció, agresszivitás

Születési Év	Fiú	Lány	Születési súly (g)	Terhesség ideje	Anyafoglalkozása	Apafoglalkozása	Születés körülményei	Koragyerekkori traumák, betegségek	Iskolaváltások száma	Iskolai kudarcok oka
1982.	x		2900	8	eladó	sofőr	27 nap nyitott méhszáj, kórházi tartózkodás	Kicsi korától folyton örökmozgó, gyakran kapott verést, büntetést	5	Hiperaktivitás, magatartás zavar
1982	x		3400	9	házmester	eladó	Normál szülés	Sok testvér között kevés figyelem jutott rá, korán kezdett csavarogni	3	Többször évet ismételt, gyenge képességű
1983		x	2600	9	nevelőanya virágkötő	nincs adat	nincs adat	3 hónapos korban allergiás kiütések miatt kórházba kerül, szülei otthagyják, innen kerül állami gondoskodásba, majd nevelőszülőhöz, gyakran kezelték gyerekpszichiátrián	4	Alkalmazkodási zavar, bizarr megnyilvánulások, agresszív-indulati kitörés
1983.	x		nincs adat	9	meghalt	meghalt	Veszélyeztetett terhesség, normál szülés	Óvodás korában mindkét szülőjét elvesztette, évekig nem tudott közösségbe járni, gyakran elszökött	2	Szorongás, beilleszkedési zavar, retardáció
1983.	x		-	nincs adat	nevelőanya belső ellenőr	nevelőapa biológus	nincs adat	Titkolt örökbefogadás	3	Hiperaktivitás, figyelemzavar
1984	x		3050	9	pénzügyi előadó	vasutas	Normál szülés	Újszülött icterusa, kékfénykezelés	7	Súlyos magatartás zavar, agresszivitás
1984.		x	3200	9	előadó	vállalkozó	Veszélyeztetett terhesség, normál szülés	nincs adat	3	Többszöri évismétlés

Születési Év	Fiú	Lány	Születési súly (g)	Terhesség ideje	Anyafoglalkozása	Apafoglalkozása	Születés körülményei	Koragyerekkori traumák, betegségek	Iskola váltások száma	Iskolai kudarcok oka
1983.	x		2900	9	ismeretlen	ismeretlen	Születésétől állami gondozott	5 hónapos korától folyamatos betegségek ekzema, bronchitis, asztma	4	Hiperaktív, agresszív
1984	x		3650	9	előadó (Igazságügyi Minisztérium)	osztályvezető (büntetésvégrehajtás)	Normál szülés	Gyakori kórházi tartózkodás, több fülműtét	2	Szorongó, dadogó, nehezen teljesítő
1984	x		2500	8	könyvszakértő	mérnök	Veszélyeztetett terhesség	Csecsemő kortól táplálkozási, növekedési problémák	4	Hiperaktivitás agresszív dühkitörés,
1982	x		2600	8	programozó	vízvezeték szerelő	Ideges, agresszív férj terhesség alatt is bántalmazta az anyát, 6. hónapban kinyílt a méhszáj	Nagyfokú magatartási problémái miatt óvodás korától folyamatos gyermek ideggyógyászati ellenőrzés és gyógyszeres kezelés alatt áll	6	nincs adat
1985.	x		4200	9	középiskolai tanár	egyetemi tanár	Veszélyeztetett terhesség, 3 halva születés után Születéskor hypoxia	nincs adat	2	Dyslexia, dysgraphia
1983	x		2700	8	munkanélküli	ismeretlen	Brutális élettársa, naponta verte, a szülés váratlanul indult el	Megvert gyerek, kicsi kora óta folyamatosan durván bántalmazzák	4	Súlyos beilleszkedési zavar, pszichomotoros nyugtalanság
1985	x		3115	8	adminisztrátor	erdőmérnök	Veszélyeztetett terhesség, 5. hónapban kinyílt a méhszáj	Óvodás korától gyermekpszichiátriai ellenőrzés, és gyógyszeres kezelés alatt állt	3	Gyenge memória, részképesség zavar, türelmetlenség, agresszivitás
1984	x		3500	9	nyomdai fényképész	ablaktisztító	Normál terhesség, két hét túlhordás, császármetszés	Csecsemő korában sokáig elválasztották anyjától, az anya hosszú kórházi kezelésre szorult	5	Hiperaktív, figyelemzavaros, szociálisan éretlen

Születési Év	Fiú	Lány	Születési súly (g)	Terhesség ideje	Anya foglalkozása	Apa foglalkozása	Születés körülményei	Koragyerekkori traumák, betegségek	Iskola váltások száma	Iskolai kudarcok oka
1984	x		4400		ápolónő	kőműves	42. hétre elhúzódó szülés,	A perinatális időszakban elszenvedett sérülései miatt másfél éves koráig neurorehabilitációs tréningben részesült	4	Dyslexia, dysgraphia, agresszív magatartás
1984		x	3100	9	titkárnő	technikus	Normál szülés	Egy éves korában öt kiló, liszt érzékeny, speciális diétára szorul	2	Figyelem zavaros fáradékony, félénk, visszahúzódó
1984	x		3210		nevelőanya takarítónő	segédmunkás	Fogyatékos anyja mindent elkövetett a magzat elvesztéséért	Hypotonia és nyögő légzés miatt a születés után egy évet kórházban töltött, asztmája megmaradt, halláskárosodása miatt nagyothalló készüléket visel	4	Impulzív, türelmetlen, gyenge képességű
1983	x		3200		örökbefogadó anya, orvos	örökbefogadó apa, orvos	nincs adat	4 éves koráig állami gondozott volt, kisiskolás korától állandó gyermekpszichiátriai ellenőrzés alatt állt	3	Lopás, csavargás, hazudozás, dyslexia, dysgraphia
1985	x		3300	9	fodrász	nincs adat	Hosszan elhúzódó szülés	Szülei korán elváltak, anyja gyakran cserélte partnereit	2	Szorongás, dyslexia, dyscalculia
1986	x		2700	8	foglalkozás nélküli	nincs adat	Az anya a terhesség alatt is erősen alkoholizált, erős nyugtatókat szedett	A szülők brutális alkoholista életvitele mellett a gyerek gyakran gyermek pszichiátriai ellenőrzés alatt állt		Depresszív magatartászavar
1986		x	3000	9	munkaügyi előadó	hivatásos katona	Császár szülés, a gyermeknél légzési nehézség állt be, inkubátorba került	nincs adat	2	Súlyos dyslexia, figyelem zavar

Születési Év	Fiú	Lány	Születési súly (g)	Terhesség ideje	Anyafoglalkozása	Apafoglalkozása	Születés körülményei	Koragyerekkori traumák, betegségek	Iskola váltások száma	Iskolai kudarcok oka
1986	x		3200	8	takarító	technikus	Alkoholista szülők idősebb szülők, nem várt gyerek	Csípőficammal született, emiatt többször operálták öt éves korától folyamatos gyermekpszichiátriai ellenőrzés alatt állt	5	Encephalopátiás magatartás zavar, enuresis, encopresis
1985	x		2600	8	mosónő	nincs adat	Az apa ütötte verte rendszeresen az anyát, idő előtt indult el a szülés	Iskola kezdés előtt vastagbél elzáródása volt, másfél hónapot volt súlyos állapotban kórházban	4	Tic, agresszív magatartás, dyslexia, dysgraphia
1985	x				örökbefogadó anya jogász	örökbefogadó apa munkanélküli	nincs adat	Két éves koráig állami gondozott volt, magatartás zavarai miatt gyakran volt gyerek pszichiátrián	4	Súlyos magatartási, beilleszkedési zavar
1986	x		3650	9	munkanélküli	szobafestő	Erős dohányzás, alkoholizálás	Alultápláltság, örökös nélkülözések, hajléktalan életmód	3	Félnék, szorongó, dyscalculia
1986	x		3200	9	takarítónő	nincs adat	Alkoholista apa	A gyereket apja folyton bántalmazta, 9 hónapos csecsemőt ki akarta hajítani lakóházuk 4. emeletéről	2	Súlyos önértékelési zavar, szorongás, depresszió
1986	x		3900	nincs adat	nincs adat	nincs adat	Farfekvéssel időre született, három napig incubatorban volt	Pszichomotoros és magatartási éretlensége miatt később kezdte az általános iskolát	3	Gyenge részképességek, éretlen viselkedés
1986	x		2100		műtösnő	asztalos	koraszülés	Gyengén lát pici korától szemüveget visel, gyakran volt kórházban hörgő szűkület miatt	4	Figyelem zavar, emlékezet zavar, érzelmi negatív attitűd, agresszív késztetés

5.3.3. A Nyitott Világ Iskola tanulói összetétele

Tanulóink a főváros területéről három szociális milióból érkeznek.

<u>Tanév</u>	<u>1999- 2000</u>	<u>2000- 2001</u>	<u>2001- 2002</u>	<u>2002- 2003</u>	<u>2003- 2004</u>
<u>Tanulók létszáma (okt.1.)</u>	<u>47</u>	<u>50</u>	<u>50</u>	<u>48</u>	<u>52</u>
<u>Lányok száma</u>	<u>7</u>	<u>18</u>	<u>15</u>	<u>11</u>	<u>9</u>
<u>Állami gondozottak</u>	<u>1</u>	<u>14</u>	<u>15</u>	<u>11</u>	<u>12</u>
<u>Átmeneti vagy hetes otthonban elhelyezettek</u>	<u>5</u>	<u>5</u>	<u>9</u>	<u>3</u>	<u>1</u>
<u>Örökbefogadott gyermek</u>	<u>1</u>	<u>2</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>3</u>
<u>Nevelőszülőknél nevelkedő gyermek</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>0</u>	<u>0</u>
<u>Veszélyeztetett helyzetűek</u>	<u>23</u>	<u>34</u>	<u>32</u>	<u>34</u>	<u>31</u>
<u>Védelembe vett tanulók</u>	<u>2</u>	<u>1</u>	<u>1</u>	<u>0</u>	<u>2</u>
<u>Gyermekjóléti szolgálat által nyilvántartott gyermek</u>	<u>12</u>	<u>12</u>	<u>12</u>	<u>17</u>	<u>17</u>
<u>Nagycsaládban élő gyermek</u>	<u>11</u>	<u>9</u>	<u>11</u>	<u>11</u>	<u>8</u>
<u>Egy évvel túlkoros</u>	<u>20</u>	<u>20</u>	<u>16</u>	<u>18</u>	<u>16</u>
<u>Két vagy több évvel túlkoros</u>	<u>5</u>	<u>2</u>	<u>3</u>	<u>3</u>	<u>8</u>

Az átlagos magyar általános iskolához képest a mi tanulóink között jóval nagyobb arányban találhatóak állami gondozottak, örökbe fogadott, hetes otthonban,

illetve nagycsaládban nevelkedő, egy vagy több évvel túlkoros, veszélyeztetett szociális helyzetben lévő gyermekek.

- Az első csoportba azok a családjukkal élő gyerekek tartoznak, akik az iskolai kudarcok hatására fokozatosan veszélyeztetetté válnak. Az iskola képességfejlesztő programjai hatására ezek a gyerekek a kimeneti időszakra az intelligenciájuknak megfelelő tanulási teljesítményre képesek.
- A második csoportba diákotthonban élő gyerekek tartoznak, akik a család rendszeres gondoskodásának hiányában, tanulásban alulmotiváltak ezért általában gyenge tudással és nem az életkoruknak megfelelő tanulási szokásokkal kerülnek intézményünkbe. Ezek a gyerekek különböző mértékben érzelmileg is sérültek. Az ő esetükben az iskola feladata, hogy megteremtse azokat a választási lehetőségeket és színes programokat, melyek segítségével a gyerekek érdeklődése felkelthető a tanulás iránt.

A harmadik csoportot az állami gondoskodásban élő gyerekek adják. Az állami gondozott gyerekek esetében a fejlesztő-felzárkóztató foglalkozások, a toleráns tanári magatartás, a tanuló mindenkori fejlettségi szintjéhez igazodó képzés és teljesítmény elvárás, a szeretetteljes iskolai légkör olyan tényezők, amelyek nélkül ezek a gyerekek esélytelenné válnának a társadalomban.

5.3.4. Az oktatás szervezeti keretei a Nyitott Világ Iskolában

A Nyitott Világ Iskolában a gyerekek kis létszámú csoportokban tanulnak. Az iskola az általános iskola rendjéhez és a központilag meghatározott tanítási napokhoz és szünetekhez igazodik. A tantárgyi program nem tér el a hagyományos követelményektől, de kiegészül olyan tevékenységekkel, amelyek speciális fejlesztést tesznek lehetővé. Az intézmény minimum 8 fős tanulói csoportokba sorolva egyéni tanulmányi tervek alapján képzik tanulóit. A kisiskoláskor végén még van remény helyreállítani a gyermek megromlott kapcsolat rendszerét, felkelteni az érdeklődését a tanulás és az iskolai élet iránt. A tanulók sajátos helyzete miatt, eredményes nevelésükhöz, képzésükhöz szükséges, hogy viszonylag kevés gyerekhez kelljen egy-egy tanulónak alkalmazkodnia, így nagyobb az esélye az egyéni megsegítésnek. A

Nyitott Világ Iskola speciális nevelési–oktatási célok és tartalmak megvalósítását tűzte ki céljául. Különös figyelmet fordít azokra a nevelési módszerekre, amelyek a fejlesztés lehetőségeit tartalmazzák. A különböző tanulói tevékenységek, az érzelmi viszonyulások alakítását teszik lehetővé. A tevékenységek során átélt élmények alakítják a gyermek tanáraihoz, kortársaihoz, feladatokhoz való viszonyát. Ezek a kapcsolatok olyan nevelő hatások érvényesülését teszik lehetővé, amelyek a gyermek személyiségfejlődését kedvezően alakíthatják.

Az osztályközösségek peremére kerülő problémás gyerekek kimaradnak azokból az interakciókból, amelyek a különböző érzelmi viszonyulások kialakulását befolyásolhatják. Foglalkoztatásuk csupán a tanulmányi tevékenységre szűkül. Tanulási zavarai, nehézségeik következtében többnyire negatív élményeket szereznek a tanulási helyzetekben. A nevelés célja ugyanakkor olyan konstruktív magatartás és tevékenységformák kialakítása, amelyek lehetővé teszik a gyermek számára a sikert, eredményességet. Az egyéni sikeresség, konstruktivitás olyan értéket jelent, amelyek az egyén és a közösség számára egyaránt értékesek. Ezzel a nevelési törekvéssel ellentmondásban van a mai pedagógiai gyakorlat. Az oktatás centrikusság a nevelő hatásokat csak a tanulási teljesítmény tükrén keresztül engedi érvényesülni. Ha az egyéni sikeresség egyetlen mércéje a tanulási teljesítmény, akkor az alulteljesítő gyerekek sikertelensége nem a konstruktív, hanem a destruktív magatartás elemek kialakulását eredményezi. (Bábosik, 1987)

A Nyitott Világ Iskola széles tanulói tevékenységrepertoár (kézműves foglalkozások, művészet terápia, sportolási lehetőségek, kerti munka, kirándulás, színház és múzeumlátogatások, egyéb kulturális programokon való részvétel, úszás, lovaglás, hagyományok nyomon követése, közös készülődés az ünnepekre, táborozás) kialakítására törekszik. Meg kell ismerni minden tanuló egyéni érdeklődési területét, adottságait, szükségleteit. Mindezek maximális figyelembe vétele tudatosan alakíthatja ki a feladathelyzeteket, amelyekben a gyermek jól teljesíthet. A különböző tevékenységekben átélt pozitív élmények javítják a gyermek iskolához, tanáraihoz, társaihoz való viszonyát. Az önfejlesztés, egyéni sikeresség, eredményesség biztosítása nincs ellentmondásban a közösség érdekeivel. Az egyén sikere pozitívan hat a közösségre.

A tantárgyi képzések sikere csak akkor lehetséges, ha tekintettel van a gyermek egyéni viselkedési és tanulási problémáira, ezért fejlesztő pedagógusokkal egészül ki a tanári team. Feladatuk készség és képesség fejlesztési tervek készítése, folyamatos

mérés, visszajelzés, nyomon követés, fejlesztő terápiák, tréningek biztosítása, együttműködés a szaktanárokkal a problémák megoldásában.

A Nyitott Világ Iskola különleges problémája az egyéni és a csoportos fejlesztést szolgáló tervek egymáshoz való viszonyának tisztázása. Alapkövetelmény a differenciálás és az individualizálás közelítése egymáshoz. Minden gyereknek szüksége van egyéni fejlesztési tervre, amely mindig kapcsolódik a különböző csoportos fejlesztési tervekhez. Az általános fejlesztési céloknak a csoportmunkák, a közvetlen egyéni fejlesztést szolgáló céloknak az individuális fejlesztő programok kell, hogy megfeleljenek. Az oktatás szervezési módjaiban rejlő fejlesztési lehetőségek alapos ismerete nélkülözhetetlen feltétele az iskolai oktatási, nevelési folyamat megtervezésének.

5.3.5. A beilleszkedési, magatartási nehézségekkel összefüggő pedagógiai tevékenységek

Szűrés, diagnosztizálás Részképesség vizsgálatokat fejlesztőpedagógusok végzik el. Vizsgálati módszereik az alábbiak:

GMP – Gósy Mária vizsgálati módszere

Vizsgálják a hallás beszédészlelés, mondatértés szövegértés, szókincs, emlékezet,(verbális, vizuális), laterális területeit.

Meixner Ildikó – díszlexia szűrő vizsgálati módszere

A Meixner Ildikó által kidolgozott módszer az olvasás, írás vizsgálatát foglalja magába, a leggyakoribb hibák feltárása törekszik

A figyelem terjedelmének a munkavégzés tempójának és pontosságának vizsgálata

Állapot és mozgás vizsgálat (téri tájékozódás, mozgás koordináció, mozgás stabilitás, egyensúly)

Sindelar vizsgálat, a kognitív alapok vizsgálata

(vizuális differenciálás, vizuális tagolás, auditív differenciálás, auditív tagolás, vizuális emlékezet, auditív emlékezet, intermodalitás, szerialitás, téri orientáció)

Matematikai tudás szint felmérés

A vizsgálati módszerek, mérési technikák alkalmazása, eredményeinek feldolgozása nyomán a fejlesztőpedagógus pontosabb elemző, tervező munkát tud végezni. A Nyitott Világ Iskola szaktanárai, fejlesztőpedagógusai megalapozott egyéni fejlesztési terveket készítenek, amelyeket negyedévente értékelnek.

A Nyitott Világ Iskola Fejlesztőpedagógiai gyakorlata igyekszik követni az utóbbi években bekövetkezett módszertani szemléletváltást. Korábban a fejlesztés és a felzárkóztatás a hiba szintjén történő gyakoroltatást jelentette. Fejlesztőpedagógiájuk területén azt az új szemléletet követik, hogy a fejlesztő munka legfontosabb eleme az alap készségek problémáinak feltárása. A fejlődés lélektani szemléletű megközelítés hangsúlyozza, hogy a tünetek alá vizsgálódva, kell a megkészt vagy elmaradt fejlődési folyamatokat rendbe hozni.

Fejlesztőpedagógusaik módszertani továbbképzéseken vettek részt, megtanulták, és hatékonyan alkalmazzák a legújabb terápiás és korrekciós módszereket.

Bővültek a vizsgáló eljárások területei. Ebből következően átfogóbb egyéni fejlesztési tervek készülnek. Foglalkozásaikon, a gyengén működő részképességek következetes, hatékony terápiás tréningje zajlik. A kognitív alapok, megerősítése segíti a tantárgyi tanulási teljesítmény javulását. A terápiák hatékonysága folyamatos kontrollt igényel.

Az intézményben a következő fejlesztőpedagógiai módszereket alkalmazzák:

A mozgásfejlesztés terén két módszert alkalmaznak:

- alapozó terápia

- Ayres terápia

A kora gyerekkori fejlődés egyik legfontosabb területe a mozgás. A későbbi szimbólikus megismerés is a gyermek mozgásfejlődésére épül. A mozgásfejlődés területén kialakult defektus későbbi következménye az anyanyelvi készség hiánya, beszédészlelési, beszédértési nehézségek, diszlexia, diszgráfia, hiperaktivitás, figyelemzavar. A szenzomotoros folyamatok integrálásának terápiája a mozgás fejlődés lépcsőin vezeti végig a gyermeket. Felülmúlóan terápiás értékűek az Ayres terápia eszközei. Hinták, pörgő, egyensúlyozó eszközök, amelyekkel könnyed játékos formában, felszabadultan, végzik a gyerekek gyakorlataikat. A mozgásterápiák fontos kiegészítő része a fejlesztő sportban való aktív részvétel. A fejlesztő sportok területei: lovaglás, úszás, korcsolyázás, futás, foci, gördeszkázás, kerékpározás, ping-pong, kosárlabdázás..

Kognitív képességek fejlesztése

Brigitte Sindelar általános iskolásokra kidolgozott kognitív fejlesztő programját alkalmazzák Kilenc részképesség fejlesztése történik a terápiákon fokozatosan nehezedő feladatokkal.

Sajnos a részképesség problémák késői felismerése (10. életév után), és kezelése mellett nem szűnnek meg teljes mértékben a tanulástechnikai problémák, mégis nagyobb az esély a tanulási teljesítmény javulására.

A kognitív terápia kiegészül a folyamatos tantárgyi korrepetálással.

Nyelvi képességek fejlesztése

Gósi Mária, úgynevezett GMP – módszerét alkalmazzák, amely a beszédészlelés, beszédértés, beszédfeldolgozás, olvasástechnikai zavarok területeit érintő tréningek.

A módszer fejleszti a szókincset, kifejezőképességet, a nyelvi leleményességet, szóteremtő képességet.

Meixner Ildikó diszlexia prevenció módszere szintén a nyelvi készségfejlesztés területeit célozza meg. A diszlexiás tanulók szívesen vesznek részt a diszlexiás gyerekeknek készült játékos, olvasástechnikai tréningeken.

A diszlexia prevenció logopédus szupervízió mellett működik.

Számolási képességek fejlesztése

Dékány Judit diszkalkulia prevenció módszere a speciális számolási zavarok területeit érinti. A számjegy, számkép felismerésének, egyeztetésének, számok sorrendiségének, különböző számtani műveletek matematikai kifejezések, szabályok megértésének deficitjeinek korrekciója párhuzamosan folyik a többi terápiával. A diszkalkulia terápia eredményességét sok játékos eszköz támogatja. A matematikatanuláshoz fontos biztos alapok, jártasságok kialakítása, jól begyakorolt, a későbbi elvonatkoztatásra alkalmas speciális játékos, motiváló eszközhasználattal valósul meg.

A komplex, a személyiség egész területét érintő terápiák javították a tanulók általános állapotát. A gyerekek fejlesztőpedagógusaikkal közeli bensőséges viszonyba kerültek, amely nyomán javult a gyerekek énképe, biztonságérzete tanulás iránti motivációja. Az intézmény fejlesztőpedagógiai területe sok éve gyakorlati terepe az ELTE Bárczi Gusztáv Tanárképző Főiskolai Kar pszichopedagógia szakos hallgatóinak.

5.3.6. A Nyitott Világ Iskola tanárai

A hagyományos általános iskolai képzés általában elutasítóan kezelte a Nyitott Világ Iskola tanítványainak megromlott helyzetét, emiatt más tanári attitűddel kell segíteniük a sérült, labilis személyiségű tanulók jó irányba fordítását. Szükséges volt a szociális érzékenység, empátia, eltérések elfogadása, a különbözőségek kezelésének képessége.

A Nyitott Világ Iskola munkatársaként olyan pedagógusok dolgozhatnak, akiknek általános iskolai tanítási gyakorlatuk van, ahol a hagyományos tömegoktatás gondjait saját gyakorlati munkájuk során tapasztalhatták. Különös figyelmet fordítanak és elhivatottságot éreznek az ún. problémás gyerekek gondjainak megoldására. Saját munkaterületükön pedagógiai eszköztáruk bővítésével igyekeztek színesebbé, kreatívabbá, vonzóbbá tenni a tanulási folyamatot a nehezen tanuló és alkalmazkodó

gyerekek számára. Ők a tényleges munka fontos részének a kivitelezői. Ezért az intézmény sok figyelmet fordít az oktatásban dolgozók megsegítésére. Tanévenként szupervizor segíti a pedagógus team munkáját.

Elvárás, hogy az iskola munkatársaira, a jó szakmai felkészültségük mellett újító attitűd is jellemző legyen. Tanítási segédanyagként taneszközöket készítenek, új ötletekkel gazdagítják a képzési folyamatot, publikálnak.

A Nyitott Világ Iskola tanítói, szaktanárai és fejlesztőpedagógusai együttműködésük során nem pusztán a korábbi külön-külön megszerzett ismereteiket összegzik, hanem rendszerében megújulva egy közös, kooperáló munkafolyamatot viteleznek ki. Ebben az együttműködési folyamatban a felelősség kérdése is új megvilágításba kerül a szaktanár nem hárítja át a felelősségét a speciális szakemberre, hanem segítséget kér tőle. Az új típusú együttműködés erősen épít a segítőkész és irányító magatartásra. Az együttműködés bevált módszere az oktatás magasabb szintű koordinálását eredményezi, biztosítja más tanárok oktatómunkájába való betekintést, a szoros közös munkát. Ha jók a személyek közötti kapcsolatok, tanítványaink nyugodtabbak eredményesebbek.

5.3.7. Kapcsolattartás a szülőkkel

A pedagógiai munka akkor hatékony, ha a gyermek egész környezetére képes jótékony, és intenzív befolyást gyakorolni. Az egész napos, terápiás légkörű bánásmód mellett sok gondot kell fordítani a szülőkkel való kapcsolattartás lehetőségeinek kialakítására. Az iskolai szociális munkás (iskolai gyermekvédelmi felelős) rendszeres családlátogatásokat végez. A családgondozás mélysége az adott család problematikája szerint változik. Minimális célkitűzésként a szülők felelősebb életvitelét, szociális helyzetük, gyermekükhöz való viszonyuk javítását kell elérni.

A szülőkkel, nevelőkkel partneri kapcsolatot épít ki a Nyitott Világ Iskola. Havonta egy szülői estet tart. Kölcsönös tájékoztatás, egyeztetés történik a gyermek iskolai, és otthoni viselkedéséről. A gyerekek közös nevelésére irányuló célok, kijelölésére kerül sor. A szülők nevelők aktív résztvevői az iskolai életnek. Segítenek az

ünnepeket megszervezni, kulturális programokat, sportversenyeket lebonyolítani. Lehetőségük van órát látogatni, kirándulásokon, táborozásokon részt venni. A szülőkkel folytatott ráhatásokban beszélgetésekben – a gyermekvédelmi felelőssel együtt – jelentős szerepet töltenek be az osztályfőnökök. Segítik a megromlott szülő - gyerek kapcsolat helyre állítását, közvetítő szerepet töltenek be a szülő és gyermeke között. Oktató-nevelő munkájuk mellett az iskola pedagógusai mindannyian részt vállalnak gyermekvédelmi feladatokból. A felismerő-jelző feladatok mellett a pedagógusok fontos szerepet vállalnak a tanulók mentálhigiénés gondozásában. A kis tanulólétszám lehetőséget ad arra, hogy a tanárok minden egyéni problémát nyomon tudjanak követni.

5.3.8. Gyermek- és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatok

Az iskolában főfoglalkozású szociális munkás dolgozik. A gyermek és ifjúságvédelemmel kapcsolatos feladatokat az iskola tanulói összetételének megfelelően éves programban fogalmazza meg az igazgatóval és a tantestülettel egyeztetve.

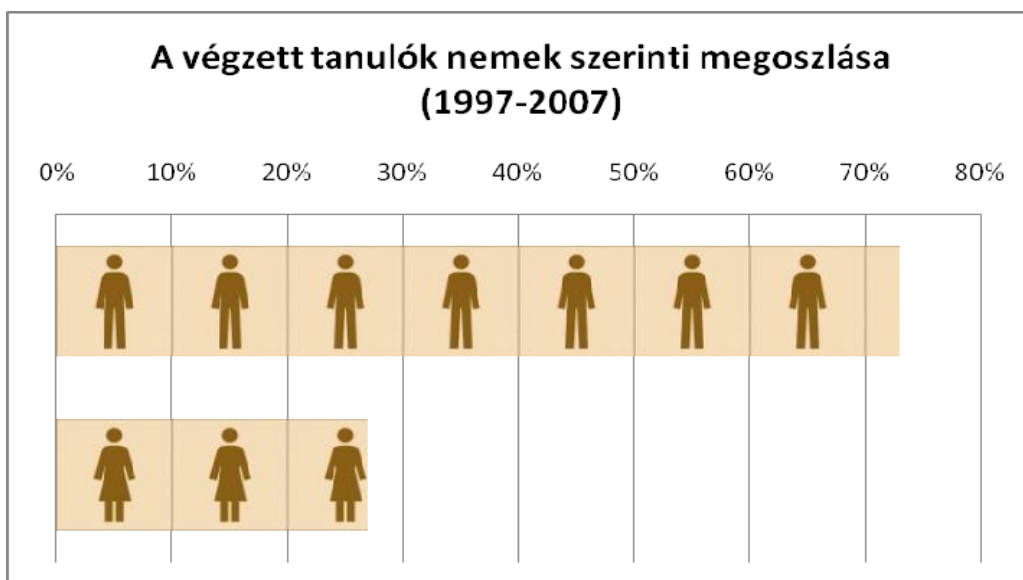
Az általánosan előforduló feladatok a következők:

- A családok nevelési munkájának segítése: a gyerekek bántalmazásának megakadályozása, szülői nevelési tanácsadás.
- Kapcsolattartás a gyermekjóléti szolgálatokkal, a családot segítő kerületi szociális munkással, nevelési tanácsadókkal.
- Dohányzással, alkoholizmussal, drogfogyasztással kapcsolatos preventív munka.
- Kapcsolattartás a Rendőrséggel.

5.3.9. Szociológiai és forgalomjellemezők a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskola dokumentációs anyagában

A Nyitott Világ Iskolában 1997-től 2007-ig, 119 tanuló fejezte be eredményesen a nyolcadik osztályt. A 119 végzett tanuló közül 87 fő fiú (73 %) és 32 fő lány (27 %). A nemenkénti eltérés aránya ismételten felhívja a figyelmet arra, hogy a mi tapasztalataink alapján is beigazolódik az a tétel, mely szerint a fiúk kevésbé képesek a hagyományos iskolai elvárásoknak megfelelni. A lányok passzívabb, alkalmazkodóbb magatartásukkal inkább kivívják tanáraik elfogadását. Valószínűsíthető az is, hogy a fiúk (a korábban ismertetett anamnézisek elemzése is ezt bizonyítja) sérülékenyebbek.

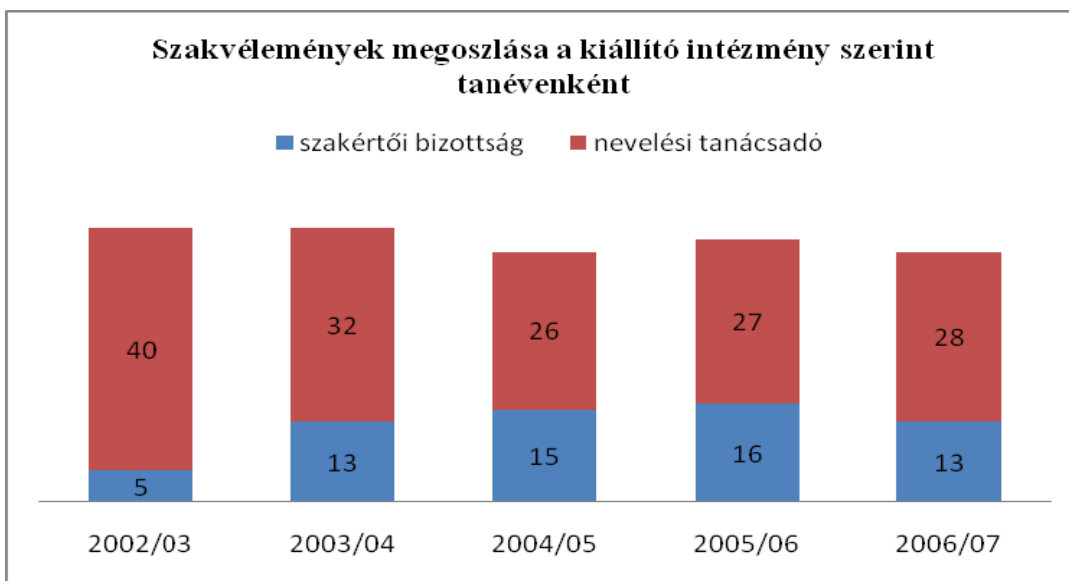
1. táblázat



A pedagógiai tervezést befolyásoló jellemzők

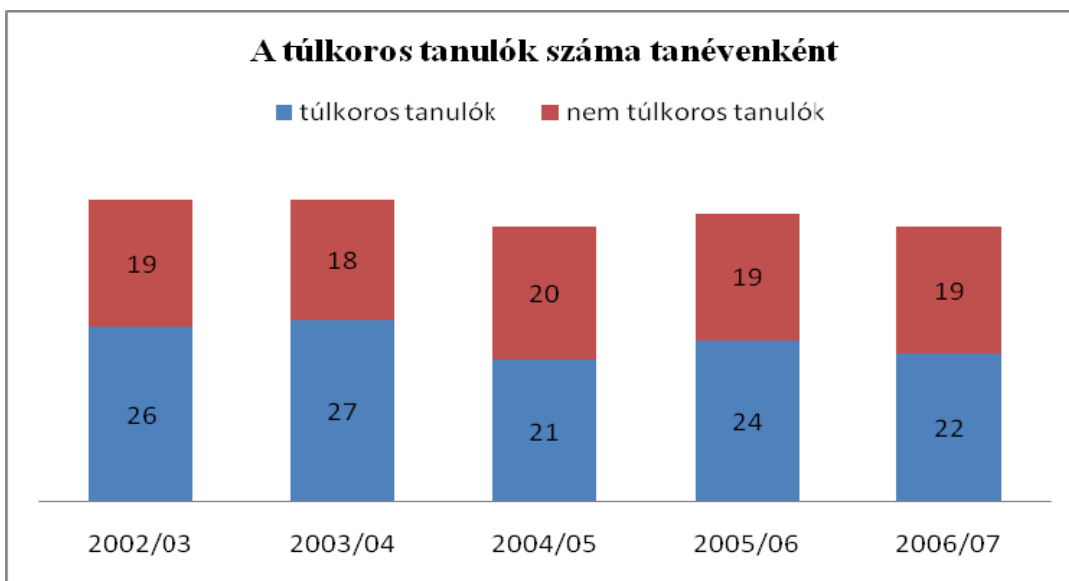
A következőkben, 2002/2003-as tanévtől 2006/2007-es tanévig intézményünkbe beiratkozott tanulói minta alapján, 5 év dokumentumainak elemzéséből néhány a pedagógiai tervezést meghatározó jellemzőt szeretnék bemutatni. (Egy-egy oszlop összege az adott tanév összes tanulói létszámát jelenti. Minden tanuló a szakértői vélemények alapján két főnek számít)

2. táblázat



A Nyitott Világ Iskolába való beiratkozást a már említett szakértői véleményezés előzi meg. Az általam vizsgált szakértői vélemények a 2002-től 2007-ig tartó időszakra vonatkoznak. Ezekben, az években a Köznevelési Törvény finomította az egyes szakértői szintek kompetencia határait. A „sajátos nevelési igény”-t, kizárólag, a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság állapíthatja meg, mely szerint a tanuló létszámbavételkor 2 főnek számít, képzése emelt normatívával támogatott. A nevelési tanácsadó megállapítja a tanulási, beilleszkedési zavart, mely alapján a tanulót létszámbavételekor szintén 2 főnek lehet számítani. Mindkét esetben a törvényi előírásoknak megfelelően, a tanuló egyéni szükségleteihez igazodó oktatást, felzárkóztatást, nevelést köteles az intézmény biztosítani. A sajátos nevelési igényű tanulóink súlyos magatartási problémáik miatt, több egyéni foglalkozáson vesznek részt. Részükre folyamatos kontrollra, felnőtt jelenlétre van szükség a tanítási nap egész folyamatában.

3. táblázat



Tanulóink között gyakori a túlkorosság. Ezek a gyerekek kétszer háromszor évismétlők, súlyosabb esetekben iskolakerülők. Halmozottan hátrányos helyzetűek, valamennyien részképesség zavarokkal, beilleszkedési nehézségekkel, önértékelési zavarokkal küzdenek. Az utóbbi években egyre több közöttük a súlyosan disszociális és pszichoaktív szerfüggő gyermek

E gyermekek egészségének megóvása és elkallódásuk megelőzése érdekében a Nyitott Világ Iskola tevékeny résztvevője volt a Kompania Alapítvány kísérleti munkájának. Piszker Ágnes és Hoyer Mária pszichológusok vezetésével három általános iskola és egy kis létszámú fejlesztő iskola (Nyitott Világ Iskola) tanulóit célozta meg a több éven át tartó kísérleti munka. Kortárs segítők (pszichológus hallgatókat) vontak be az intézmények munkájába, azzal a céllal, hogy a résztvevők megfigyeljék a tanulói szokásokat, majd az észlelt egészségkárosító magatartási megnyilvánulások alapján tervezzék meg a gyermekeket segítő programokat. A kísérletben résztvevő négy intézmény pozitív várakozással tekintett az eredmények részletes megismerése elé. Ezeket az eredményeket Hoyer Mária, mint a kísérleti munka egyik vezetője összegezte az iskolák számára, egységes és általános szakmai szempontok szerint. „Nem célunk a „hibák” kihangosítása, tapasztalataink szerint ezekkel nagyjából tisztában vannak az érintett iskolák. Inkább olyan tapasztalatokat próbálunk megfogalmazni, amik igazak mind a négy iskolára.”

A kortárs segítők legfontosabb tapasztalatait az alábbiakban fogalmazta meg.

- A négyből három iskolánál működik a hagyományos tekintélyelvűség

- Ez részben a fegyelmezési technikákban, részben a konfliktuskezelés módjában volt megfigyelhető
- A leggyakoribb stressz-kezelésforma az érzelmi szabályozás volt
- Ez a reakciómód, az érzelmi szabályozás széles spektrumát öleli fel, a durva szavakkal való minősítéstől, a meleg szeretettelgi testi kontaktusig
- A nők gyakrabban éltek ezzel a stressz kezelésmóddal (ez összefügg a pedagógusok közötti nemi arányokkal)
- Általánosságban megfigyelhető, hogy a tanárok stressztűrő képessége és konfliktuskezelési technikája összefügg az iskola stabilitásával (anyagi és szakmai)
- Azok az iskolák, akik bármilyen egzisztenciális okból „fenyegetve” érzik magukat, ott a stressz kezelése is megváltozhat (ez a szempont túlmutat az iskola kompetencia körén)
- Kisebbségi létszámú iskolákban a társas klíma családi, jól működik a belső kommunikáció
- Nagyobb létszámú iskolákban is megteremtődhet a családi társas klíma, egyes alcsoportok esetében, de valószínűbb az autoriter társas klíma
- Az autoriter társas klíma nemcsak a gyerekek irányában érezhető, hanem a tanárok felé is (úgy érzik a fejük felett, dönt valaki állandóan, az ő megkérdezésük nélkül)
- A belső kommunikációt és a társas klímát meghatározza az iskola deklarált és adott esetben „íratlan” értékrendje, szabálya
- Az esetek többségében a deklarált értékrend és szabály kongruens volt a napi gyakorlattal, de előfordult olyan eset is, amikor éppen a tanár tért el ettől személyes szükségleteit kielégítendő („olyan dedós dolog a jelentkezés, vagy az óra eleji felállás!”)
- Az észlelt problémák közül az első helyen a fegyelmezés, a második helyen a dohányzás és a harmadik helyen a címkézés állt
- A fegyelmezés, mint probléma igen sokrétű, összetett jelenségkör, melyben érdemes megkülönböztetni a diák oldalt és a tanári oldalt

- A diák oldalon jól nyomon követhetők a társadalmi változások, okozta magatartásminták, mint például mobiltelefonozás, discman, illetve walkman hallgatása
- A tanári oldalon, pedig inkább a diákok változó magatartásához igazodó változás hiánya figyelhető meg, vagyis a tradíciókhoz való merev ragaszkodás
- De mint fentebb említettük, a definiálatlan, vagy az iskola értékrendjében nem deklarált, önkényes változtatás a tanári fegyelmezési eszközökben sem feltétlenül követendő megoldás
- Talán a második leggyakoribb probléma, a dohányzás kérdésének körbejárása segíthet ezeknek az ellentmondásoknak a feloldásában
- Mindegyik iskolában kognitív disszonancia van a dohányzás legalitása körül; a tanárnak szabad a diáknak nem szabad; felmerül a kérdés, hogy csak a kiskorúaknak káros, vagy a felnőtt nyugodtan károsíthatja az egészségét?
- Ennek a disszonanciának a segítségével juthatunk el a fegyelmezési problémák általánosan megragadható ellentmondásaihoz; a felnőttnek szabad csúnyán beszélni, minősíteni a diákot, esetleg kiabálni, megalázni? A diáknak ugyanakkor kötelessége illemtudóan viselkedni?
- Valamennyi iskolában tapasztalható volt a fegyelmezésnek számos, korszerű, hatékony formája, adott esetben a legtradicionálisabb fegyelmezési forma (pl. a fizikai fölény hangsúlyozása) is hatékony volt, ha odaillő módon alkalmazta a tanár
- Ezzel eljutottunk az odaillő kifejezés meghatározásához; a gyorsan változó világunkban fontos, hogy tudjuk mi az odaillő és mi nem az már (Például, illik e a tanárnak felrúgni az óra kereteit, lehaverkodni a kapcsolatot, káromkodni?)
- Ebben a kérdésben csak a konszenzus, az adott oktatói közösség és a tanulóközösség dönthet együtt, ami a hagyományos tekintélystruktúrák átalakítását is jelenthetik egyúttal
- Ezeknek a disszonanciáknak a feloldása már csak azért is fontosnak látszik, mert a harmadik leggyakrabban észlelt probléma a címkézés, ami azt jelenti, hogy egyes gyerek csoportok negatív előjelű címkét kapnak és aztán annak megfelelően bánnak velük

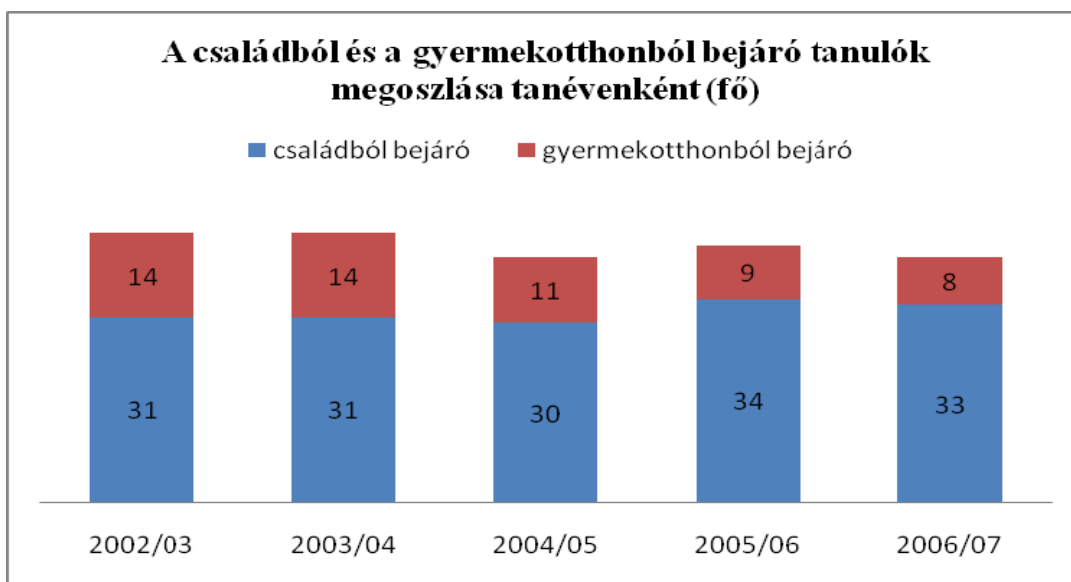
- A címkézés a devianciateremtés egyik formája; vagyis ami, illetve aki nem illik a tanárok, vagy az iskola vezetés elképzeléseibe (csupa jól teljesítő, dicsőséget hozó, sikerre szocializált gyerek), ne adj isten még egyéni, vagy kollektív problémákkal is küzd, annak jó esélye van arra, hogy az iskola lehasítsa, mint „maradékot”, amivel aztán mindig „probléma” lesz
- Mindegyik iskolában volt „maradék”, sőt a „maradék, maradéka”, ahová senki nem szeretne tartozni, de ha mégis ide kerül, akkor az esélyei csökkennek, holott az alapfokú, de még a középfokú oktatásnak is az oktatás mellett a nevelés is fontos feladata; ezen belül az egészségnevelés az egyik
- A legjobb szakmai koncepciók (például az idegen nyelvet jól tanulók kerüljenek egy csoportba) is úgy tűnik figyelmen, kívül hagyják a diák közösségek természetes szelekcióját, és mesterségesen képeznek csoportokat, úgymond a kor kihívásainak megfelelően. Nincs jogunk vitatni az iskolák szakmai döntéseit, csupán jelezni szeretnénk, hogy a „maradék” címkével ellátott gyerekek nem kapnak konstruktív irányt a továbbfejlődésre (például, nyelvet nem tud jól tanulni, de sportolni kiválóan tud, ezért kiemelt sport tagozatos lesz), hanem stigmatizált csoportként előbb utóbb igyekezik megfelelni a címkének
- Végül a tanárok prevencióhoz való viszonyában fellelhető sajátosságokról néhány gondolat; az idegen beavatkozás csak akkor okoz problémát, ha a szakórát kell feláldoznia érte, ha az órán kívüli időszakra esik a prevenció program sokkal szívesebben, fogadják, sőt kifejezetten jónak tartják a tanárok
- A prevenció programok között szívesen látnának a szülők részére szóló programokat is, de fenntartások vannak a szülők motiváltságát illetően.

Hoyer Mária kísérlet vezető szavait idézve illusztrálható az a bonyolult folyamat, ami az iskolák társas klímáját meghatározván az egészségnevelés és ezen belül a droprevenció szerepét indokolttá teszi.

„Az egész iskolát túlélik a gyerekek, és nem benne, vagy vele élnek! A szünetekben élnek igazán!”

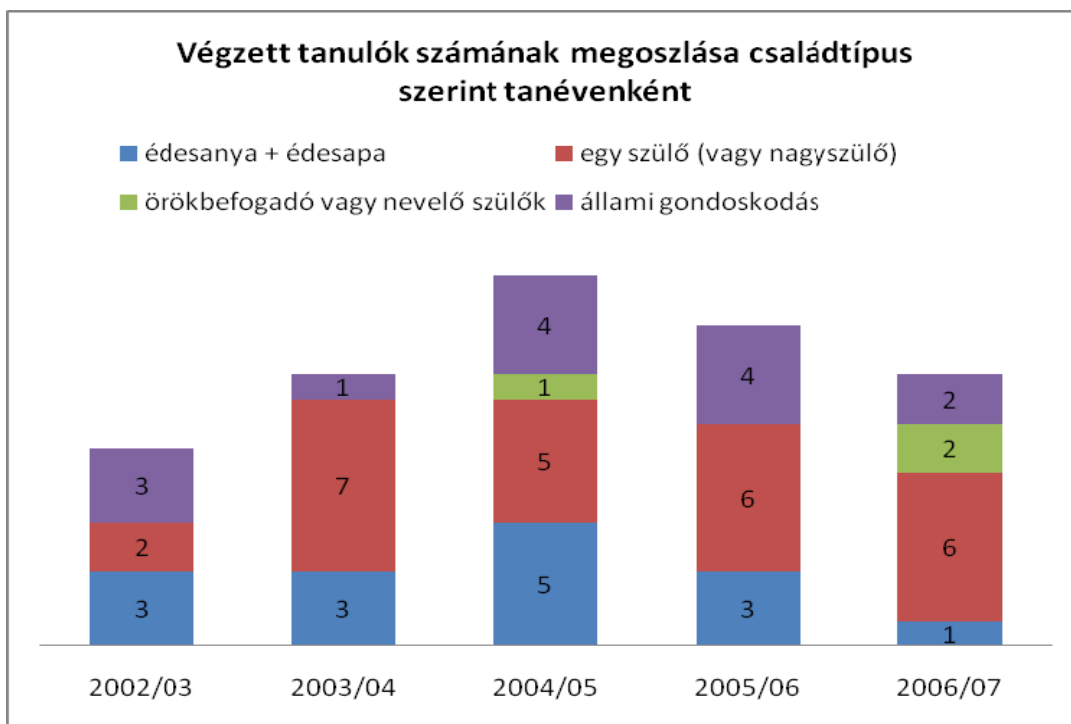
A gyermeket nevelő környezet struktúrájának típusait a Nyitott Világ Iskolában 2002/2003-as tanévtől és 2006/2007-es tanévig az intézményben eredményesen végzett tanulói minta alapján elemeztem.

4. táblázat



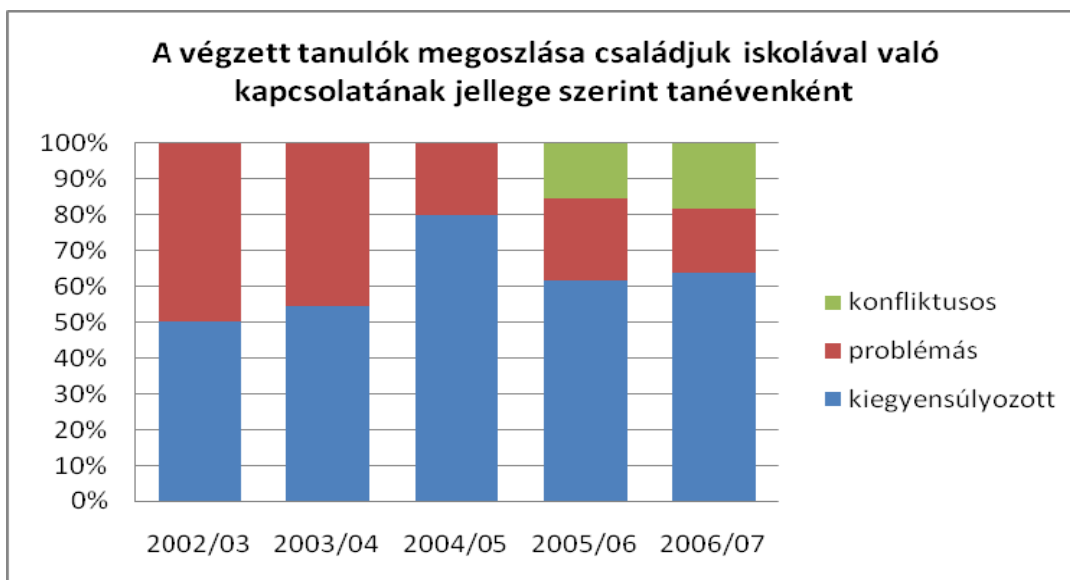
A családból és gyermekotthonból bejáró tanulók együttnevelése esetenként sok zökkenővel jár. A családban élő tanulók saját szociális környezetükből rengeteg előítéletet hoznak be az iskolai falai közé, az állami gondoskodásban élő gyerekek többsége súlyos stigmaként éli meg a szülői gondoskodás átmeneti vagy tartós elvesztését. Intézményünk nevelési stratégiája a különböző szociális környezet kölcsönös megismerésére, és a különbözőségekre elfogadására irányul, ennek hatékony megvalósítása csak a szülők, nevelők intenzív bevonásával lehetséges.

5. táblázat



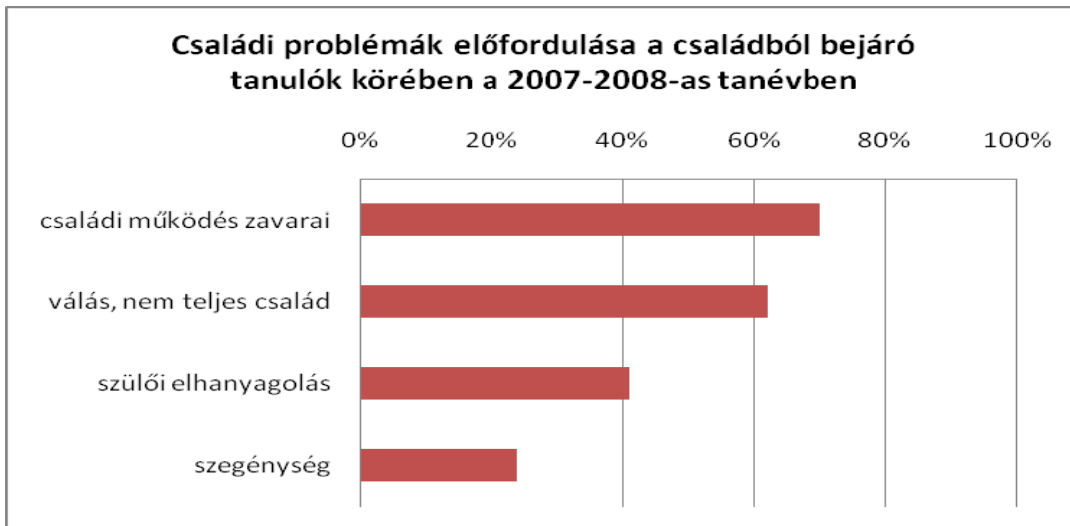
A vizsgált gyerekek életkörülményei folyamatos változásban voltak. A változások traumatikus hatású élményeket vontak maguk után. A gyermekeket terhelő rizikófaktorok között gyakori a válás, és a gyermeket nevelő szülő, vagy nevelő gyakori változása. Ez a gyakoriság arra hívja fel a figyelmet, hogy tanulóink életét igen nagy arányban jellemzi az állandóság hiánya, az instabilitás.

6.táblázat



Állandóságot, biztonságot az iskolának kell nyújtania, emiatt hangsúlyos szerepet kap a Nyitott Világ Iskolában a szülőkkel, nevelőkkel való kapcsolattartás. A 6. táblázat alapján megállapítható, hogy előfordulnak problémák a család és az iskola között, nem minden esetben sikerül a szülőket, nevelőket megnyerni az intézmény nevelési célkitűzéseinek. A szülő gyermeke korábbi iskolai kudarcait személyes sikertelenségnek élte meg, számára az iskola kedvezőtlen színben jelent meg, ahol előítéletek érték nevelési szokásai, és életvitele miatt. A szülő segítése, előítélet nélküli megértése része a az iskolai prevenciónak.

7. táblázat



A családi problémák gyakran többtényezős formában mutatkoznak. A szegénység velejárója a gyermek elhanyagolása a család szétesése. Nem ritka a szülők deviáns megnyilvánulása, mely kiváltó oka a gyermeki deviancia kialakulásának. A szegénység kihat a gyermek tisztálkodására, táplálkozására, ruházkodására. Ezek a tényezők is rontják az iskolai beilleszkedés esélyeit. A Nyitott Világ Iskola saját alapítványt működtet, melynek bevételeiből az intézmény pótolni igyekszik mindazt, amit a család képtelen finanszírozni.

8.táblázat



A gyermek adottságai és az őt érő környezeti hatások következtében kialakuló beilleszkedési problémák közül a Nyitott Világ Iskolában, a vizsgált minta alapján, leggyakoribb tünetetek az alábbiak voltak:

- a tanulási képességek zavarai
- az aktivitásszabály és a figyelem zavarai
- magatartási zavarok
- emocionális zavarok
- a neveltetéshez kapcsolódó problémák

Egy-egy tanuló az összes felsorolt tünetcsoport jellemzőit mutatta. Valamennyi tanuló beiskolázásáig több év (4 – 5 év) fejlesztő, felzárkóztató pedagógiai munkára, a családot segítő támogatásra volt szükség.

5.3.10. A Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolában az elmúlt tíz évben 8. évfolyamot elvégzett diákok iskoláztatási adatainak elemzése

Intézményünkben a gyermekek – fiatalok életútját az iskolai szociális munkás segítségével 10 éve igyekszünk nyomon követni. A mellékelt táblázatok és az összesítő táblázat (lásd a következő oldalakon) jól mutatja, hogy a gyermekek egy része idővel kiesik az intézmény látóteréből, és nem rendelkezünk megbízható információval a társadalomba való beilleszkedésük teljes folyamatáról. A gyermekek 93 %-áról azonban konkrét adataink vannak. A kapott visszajelzések alapján értékes és használható ismeretek birtokába jutottunk.

A végzett tanulók közül mindösszesen csak 7%-ról nincs információnk. Volt növendékeink többsége rendszeresen visszajelez intézményünk iskolai szociális munkásának élete alakulásáról. Esetenként segítséget, tanácsot kérnek tőlünk gondjaik megoldásához.

Az iskola hátrányokat megszüntető céllal működik. Semmiféle önlegitimáló érdek, vagy szegregáló szándék nem fűződik a fenntartásához, csupán a többségi iskolák befogadó és megtartó képességének hiánya a fenntartás oka.

Azon gyermekek, akik fejlődésükben elakadtak sajnálatos életelözményeik alapján, az érzelmeiket, a kommunikációt, az ismereteket és a készségeket nem tanulták meg szocializált módon élni.

A neurotikus gyermekek kiegyensúlyozódásához pedig rövidebb-hosszabb ideig „védettebb” környezet szükséges. A súlyos tanulási, beilleszkedési problémákkal küzdő gyermekek és fiatalok esetében olyan ijesztő, markáns ellenreakciók vannak, amelyek egy átlagos gyermek és felnőtt populáció számára nemkívánatosak vagy egyenesen elviselhetetlenek.

A fenti problematikával küzdő gyermekek és fiatalok az intézményünkben tanulnak addig, amíg állapotuk nem rendeződik annyira, hogy többségi iskolába kerülhessenek.

Szükséges megjegyezni, hogy a Nyitott Világ Iskolában tanuló gyermekek és fiatalok adatainak értelmezéséhez nélkülözhetetlen mellérendelni azt a problémaprofil, amely alapján különösen indikált volt az intézményünkben tanuló gyermekek – fiatalok „védettebb” iskolai környezetben történő oktatása. Egy szakmailag jól felkészült, módszertanilag kiművelt teamnek köszönhetően az adatokból egyértelműen kiderül, hogy az elmúlt 10 évben sikeres volt a szintrehozás.

A megállapítást arra alapozza az intézmény, hogy a Nyitott Világ Iskola. ténylegesen esélyt teremtett, és teremt, és nem esélyektől foszt meg.

Tény, hogy a többségi iskolák ma még nincsenek szakmailag felkészülve a súlyosan és halmozottan sérült gyermekek – fiatalok átlagos gyermekpopulációval való együtt nevelésére és oktatására. A szakemberek, a feltételrendszer és a módszertani ismeretek híján a mentor rendszer hatékony működtetésére is - megítélésem szerint - éveket kell számítani.

Tapasztalataim szerint a Nyitott Világ Iskoláig eljutott gyermekeinket akarva, akaratlanul a korábbi intézményekben kihagyták az iskoláztatással nyerhető képességeiknek megfelelő „gazdagodásból”. Tanulmányi elmaradásaikat, műveltségük hiányosságait jó szándékkal elnézték.

A többségi iskolákból kikerült gyermekek életútját, a további iskoláztatásukban, a Nyitott Világ Iskola pedagógiai ráhatása pozitív irányba terelte.

Megállapítható, hogy jelentős előny mutatható ki a gyermekeink további életútjának vizsgálatakor hiszen a gyermekek – fiatalok többsége képessé vált a társadalmi integrációra.

A társadalom „birtokba vételéhez” valóban olyan kompetenciák szükségesek, amelyek legegyszerűbb formáit minden gyermeknek – fiatalnak birtokolnia kell ahhoz, hogy boldogulni tudjon. A társas világban az együttélés területén ugyancsak szükségesek szociális kompetenciák. Mindezeknek azonban testi-lelki előfeltételei vannak, amelyeknek megteremtése csak összetett, sok szakmát érintő hatásrendszerben lehetségesek. Az egyenlő esély elvét tehát súlyosan sértené, ha azon gyermekek – fiatalok számára, akiknek szakértői bizottságok, és orvosi javaslatok alapján védettebb környezetre van szükségük a testi, lelki, funkcionális, és műveltségbeli hátrányok leküzdéséhez, az erre a feladatra felkészületlen, az együtt nevelés és oktatás módszertanában még járatlan, többségi iskolában kellene tanulniuk.

A Nyitott Világ Iskola jelenleg tehát olyan hiánypótló feladatot lát el kimutatható hatékonysággal, amely az oktatási rendszer szemléleti és működési átalakulásáig a súlyos állapotú, halmozottan sérült gyermekek és fiatalok számára az egyedüli esélyt nyújtó iskoláztatási forma.

Abban az esetben, ha szemléletében, módszertanában, szakmai feltételrendszerében egy hatékony mentor rendszer működése hozzá tudja igazítani a többségi iskolákat a gyermeki különösségek integrált és hatékony oktatásához, valamint megkísérli a minden gyermek számára szükséges kompetenciákat átadni és beépíteni a halmozottan sérült és súlyos állapotú gyermekek számára is, úgy, hogy az egyedi életfeltételeket is figyelembe veszi, akkor a többségi iskolák képesek lesznek a jelenlegi helyzeten változtatni.

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
1997-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatta	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatta	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait nem fejezte be	Szakkunkás bizonyítványt szerzett	Érettségizett	Felsőfokú tanulmányait sikeresen befejezte	Dolgozik
1997-ben végzett tanulók	Gy. D.	X	X						X		X
	H. P.	X	X						X	X	X
	H. A.	X	X						X	X	X
	K. T..	X			X				X		X
	K. K.	X	X						X		X
	M. J.	X	X						X	X	X
	M. J.	X	X						X	X	X
	M. D.	X	X						X	X	X
	S. G.	X			X	X			X		X
	V. N.	X			X	X		X			
összesen	10	10	7	2	3	-	1		9	5	9

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
1998-ban végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatta	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatta	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait nem fejezte be	Szakkunkás bizonyítványt szerzett	Érettségizett	Felsőfokú tanulmányait sikeresen befejezte	Dolgozik
1998-ban végzett tanulók	B. G.	X			X			X			X
	H. P.	X	X						X	X	X
	H. A.	X			X				X		
	K. Gy.	X		X				X			X
	L. A.	X		X				X			X
	Ny. B.	X			X			X			X
	O. M.	X		X				X			X
	P. E.	X			X			X			X
	Z. V.	X	X					X			X
összesen	9	9	2	3	4			7	2	1	8

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
1999-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatta	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatta	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait nem fejezte be	Szakmunkás bizonyítványt szerzett	Érettségizett	Felsőfokú tanulmányait sikeresen befejezte	Dolgozik
1999-ben végzett tanulók	A. Zs.	X		X					X		X
	D. J.	X		X					X	X	X
	F. A.	X	X						X	X	X
	H. Gy.	X					X				X
	N. V.	X	X						X		X
	O. G.	X				X		X			X
	R. P.	X	X						X	X	X
	Sz. M.	X	X						X		X
összesen	8	8	4	2	1	-	1	1	6	3	8

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2000-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatta	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatta	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait nem fejezte be	Szakkunkás bizonyítványt szerzett	Érettségizett	Felsőfokú tanulmányokat folytat	Dolgozik
2000-ben végzett tanulók	Á. M.	X			X				X		X
	B. A.	X			X			X			X
	H. Zs.	X			X				X	X	
	J. N.	X		X					X		
	J. D.	X	X						X		X
	K. Cs.	X	X					X			X
	M.M.	X				X		X			X
	M. V.	X						X			
	M. L.	X	X						X	X	
	R. G.	X				X			X		X
	Sz.B.	X			X				X	X	
Sz. G.											
összesen	12	11	3	2	5	-	1	3	7	3	6

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2001-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatta	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatta	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait nem fejezte be	Szakkunkás bizonyítványt szerzett	Érettségizett	Felsőfokú tanulmányokat folytat	Dolgozik
2001-ben végzett tanulók	Cs. L.	X		X				X			X
	Cs.Sz.	X			X				X		X
	M. É.	X	X					X			X
	M. F.	X		X				X			X
	P. Sz.	X			X			X			X
	R. K.	X			X			X			X
	R. I.	X			X			X			X
	S. Zs.	X	X						X	X	
	Sz.Sz.	X	X						X		X
	T. P.	X			X			X			
	T. T.	X					X				
	S. G.	X		X					X		X
	B. A.	X					X				
	J.B.	X			X			X			X
összesen	14	14	3	3	6	-	2	8	4	1	10

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2002-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatta	Évismételésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatja	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait nem fejezte be	Szaktunokmány bizonyítványt szerzett	Érettségizett	Felsőfokú tanulmányokat folytat	Dolgozik
2002-ben végzett tanulók	H. Z.	X	X					X			X
	Gy. D.	X			X				X		X
	P. R.	X		X				X			X
	R. R.	X		X					X		X
	R. N.	X		X			X				
	V. A.	X				X		X			
összesen	6	6	1	3	2	-	1	3	2	-	4

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2003-ban végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatta	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatta	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait nem fejezte be	Szakkunakás bizonyítványt szerzett	Érettségizett	Felsőfokú tanulmányokat folytat	Dolgozik
2003-ban végzett tanulók	B. T.	X					X				
	C. T.	X		X				X			X
	F. V.	X			X				X		X
	H. A.	X			X			X			X
	J. I.	X	X					X			X
	K. G.	X					X				X
	M. B.	X			X			X			X
	P. R.	X					X				
	Sz. Z.	X			X			X			X
T. A.	X					X				X	
összesen	10	10	1	1	4	-	4	5	1	-	8

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2004-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatja	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatja	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait abbahagyta	Szakkunaképző intézményben tanul	Szakközépiskolában tanul	Dolgozik
2004-ben végzett tanulók	B.B.	X		X		X				X
	C. T.	X		X				X		
	E. Á.	X		X				X		
	G. K.	X			X			X		
	H. Z.	X			X			X		
	H. T.	X	X						X	
	H. B.	X		X				X		
	K. J.	X		X				X		
	N. Á.	X	X						X	
	S. Gy.	X		X				X		
V. Á.	X	X						X		
összesen	11	11	3	6	2	1	-	7	3	1

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2005-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatja	Évismételésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatja	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait abbahagyta	Szakmunkásképző intézményben tanul	Szakközépiskolában tanul	Dolgozik
2005-ben végzett tanulók	B. A.	X	X						X	
	F. R.	X				X				
	F. Á.	X		X				X		
	J. B.	X				X				X
	J. B.	X		X				X		
	K. Z.	X	X						X	
	M. J.	X	X						X	
	Ö. N.	X	X						X	
	R. M.	X			X				X	
	S. M.	X	X						X	
	S. M,	X			X				X	
	Sz. É.	X			X				X	
	T. N.	X	X						X	
	Z. T.	X		X						X
W. I.	X					X				
összesen	15	15	5	3	3	3	-	6	6	1

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2006-ban végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatja	Évismételésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatja	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait abbahagyta	Szakkunaképző intézményben tanul	Szakközépiskolában tanul	Dolgozik
2006-ban végzett tanulók	B. D.	X	X					X		
	B. T.	X				X				
	B. D.	X	X						X	
	C. S.	X	X					X		
	D. K.	X		X				X		
	D. D.	X	X						X	
	Sz.Sz	X	X						X	
	Sz. K.	X	X					X		
	T. A.	X				X				
	K. K.	X	X					X		
	M. M.	X		X				X		
	P. T.	X	X						X	
	Sz. D.	X	X						X	
összesen	13	13	9	2	-	2	-	6	5	-

Beiskolázási adatok táblázata
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
2007-ben végzett gyermekekről

	Végzett 8. osztályosok	Középfokú oktatási intézménybe beiratottak	Középfokú tanulmányait iskolaváltás nélkül sikerrel folytatja	Évismétlésre kényszerült	Középfokú tanulmányait iskolaváltással sikerrel folytatja	Túlkorosság miatt középfokú tanintézetet abbahagyta	Egyéb okok miatt középfokú tanulmányait abbahagyta	Szaktanulmányokat intézményben tanul	Szakközépiskolában tanul	Dolgozik
2007-ben végzett tanulók	Á. Á.	X			X				X	
	B. O.	X	X						X	
	F. O.	X	X						X	
	H. I.	X			X			X		
	K Cs.	X	X					X		
	K. R.	X	X						X	
	L. R.	X	X					X		
	P. A.	X	X					X		
	S. B.	X	X						X	
Y. D.	X	X						X		
összesen	10	10	8	-	2	-	-	4	6	-

Összesítő beiskolázási táblázat
a Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskolájában
1997 és 2007 között végzett tanulókról

Végzett diákok	Nincs róluk információ	Jelenleg középiskolában tanul	Középiskolát végzett	Szakmunkás bizonyítványt szerzett	Érettségi bizonyítványt szerzett	Felsőfokú intézménybe felvették	A középiskolát nem fejezte be	Dolgozik
118 fő	8 fő	43 fő	58 fő	27 fő	31 fő	13 fő	8 fő	55 fő
100%	7%	36%	49%	23%	26%	11%	7%	47%

6. Összefoglalás

Ezen értekezés a nehezen nevelhető gyerekek helyzetét vizsgálta a magyar közoktatás rendszerén belül. E tanulói réteg felzárkóztatása, társadalmi integrációjának elősegítése az Európai Unió, és ezen belül a magyar közoktatás politika kulcsfontosságú elemévé lépett elő. A jövőben minden tagország estében követelmény, hogy a bármely ok miatt hátrányt szenvedő gyermekeket, a többségi nevelésbe kell bevonni. A befogadó „inkluzív iskola” a jövő pedagógiájának eszménye. Az értekezés valójában arra adott választ felkészült-e a magyar pedagógia az iskolákból kihulló tanulói rétegek integrálására ugyanazokba az oktatási intézményekbe, amelyek korábban, - használható pedagógiai eszközök hiányára hivatkozva - kirekesztették őket saját rendszerükből.

Napjainkban, hazánkban, olyan statisztikai adatok jellemzik a gyermek lakosság „nevelési környezetét”, amelyek kiváltó okai a hátrányos helyzet veszélyeztetettség, beilleszkedési zavarok, tanulási teljesítmény zavarok kialakulásának.

A témával kapcsolatos szakirodalom analitikus értékelése világossá tette, hogy miközben a magyar oktatáspolitikai az esélyegyenlőség fontosságát hangsúlyozza, a valóságban egyre megvalósíthatatlanabb ez, a minden gyermek számára feltétlenül szükséges és jogos lehetőség. Ezen humánus törekvések realizálódásának gátjai:

A szociokulturális háttér, amely napjainkban erősen meghatározza egy-egy gyerek iskoláztatásának irányát. A szegénység az egyik legsúlyosabb akadálya a gyermekek jó iskolai előmenetelének, eredményes fejlődésének.

A fenti problémák következménye, hogy a gyerekek fáziskülönbséggel kezdik az iskolát. A fáziskülönbségek az értelmi és a szociális készségek, képességek fejlődését leblokkolják.

Az iskolákat érintő megszorítások, melynek következtében előnyös és hátrányos helyzetű intézmények alakulnak ki.

Az iskolák fennmaradását erősen az intézmények közötti verseny határozza meg, az ennek következtében kialakuló iskolai szelekció a legkedvezőtlenebb családi körülmények közül érkezőket sújtja, így a pedagógusok szándéka ellenére nő a kedvezőtlen helyzetű tanulók hátránya.

A pedagógus társadalommal szemben támasztott követelmények az

egzisztenciális gondokkal küzdő pedagógusokat túlságosan megterhelik, gyakori a pályaelhagyás.

A szakirodalom elemzése során kitértem arra a számomra nem elhanyagolható területre, amely a témával kapcsolatos fogalmi rendszerek értelmezésére terjedt ki. Hátráltatják az esélyegyenlőség gyakorlati megvalósítását a nem mindig jól és pontosan körülírt definíciók. A hátrányos helyzet, veszélyeztetettség, a nehezen nevelhetőség fogalmi meghatározásai gyakran egymásba mosódnak, a fogalmi zavar gátolja a hétköznapi pedagógia gyakorlati munkáját, hiszen nem világos melyik alrendszerhez milyen intézkedések kapcsolódnak. Mindez nehezíti az eredményes pedagógiai stratégiák tervezhetőségét.

Az egyén képességeit meghatározó tényezők összetettek. Egyrészt a központi idegrendszer épsége, érettségi állapota, másrészt a gyermek addigi élettapasztalata szabja meg képességeit. A gyermek magzati és születés utáni fejlődésében jellegzetes szakaszokat lehet megkülönböztetni, amelyek részben általános törvényszerűségeket, részben egyéni különbségeket mutatnak. A gyermek fejlődését genetikai okok, biológiai károsodások, környezeti hatásaival összefüggő pszichikus ártalmak érhetik. Az ezek következtében kialakuló különböző (szocializációs, tanulási, mozgásbeli, magatartási stb.) „másfajta” idegrendszeri működések megzavarják a gyermek harmonikus testi, lelki fejlődését. Ez a magatartás diszharmóniájában – beleértve az emocionális és tanulási magatartást – mutatkozik meg, mely ellentétben áll a gyermek gyakran kiemelkedően jó intelligenciájával. Fejlődésük folyamata sajátos, az átlagtól eltérő módon megy végbe. A másság a felkészületlen szociális környezetben előítéleteket, stigmatizáló és izolációs folyamatokat idézhet elő, előbb a gyerek közvetlen környezetében, a családban, majd később az iskolában. Mindezek tovább nehezítik a gyermek biológiai és pszichikus tanulási, érési folyamatait.

Elfogadott tény, hogy „az iskolakezdésig elért értelmi és szociális fejlettség, az években mérhető fejlettségbeli különbségek döntően meghatározzák az egyének életútját.”(Nagy, 2002)

Ma már sokat tudunk, arról, hogy mi okozza az iskolai beilleszkedésre való képtelenséget, azonban ezek az ismeretek nem elég széles körben terjedtek el. A tanulási nehézségeket, magatartási zavarokat kiváltó okok kutatásai érintik a pedagógia, a gyógypedagógia, az orvostudomány, a pszichológia és a jogtudomány területeit. A több irányból történő probléma megközelítésre igyekeztem dolgozatommal felhívni a pedagógusok figyelmét, valamint arra, hogy a mai gyerekek sokkal több környezeti ártalomnak vannak kitéve, mint néhány évtizeddel korábban. A gyermeki magatartás gyakran érthetetlen megnyilvánulásai jelzések a fejlődő személyiséget érő fölösleges terhekről, a túl sok stresszről, és traumáról. Azok a tanulók, akiknek személyiségfejlődésében tartós zavart okoz az őket körülvevő környezet károsító hatása, leszakadnak társaiktól, útjuk egyenesen vezet a szegregáció valamelyik formájához (kórház, gyermekvédelem, szegregált iskola)

Az általános iskolák mellett nincsenek igazi alternatívák a problémás gyerekek képzésére, nevelésére vonatkozóan. A többségi oktatás egyszerre van kitéve az általános képzés és a problémamegoldó pedagógia nem mindig egyeztethető elvárásainak. Az általános képzést biztosító szaktanárok mellett a tanulási, magatartási nehézségeket képzettségükből és gyakorlati felkészültségükből eredően jobban kezelni tudó fejlesztőpedagógusok jelenléte az általános iskolákban ma még, nem elterjedt.

Dolgozatomban említést tettem az alapítványi iskolák szerepéről a nehezen nevelhető gyermekek képzésére vonatkozóan. Az általános iskolai korosztályt érintő alapítványi és magán iskolák jellemzően a fővárosban találhatóak a legnagyobb számban. A fővárostól távolodva egyre ritkább az ilyen típusú intézmények előfordulása. Ez az intézmény hálózat nem tudja jelentős mértékben felvállalni a problémás gyerekek nevelését.

Kutató munkámmal nyomon követtem a nehezen nevelhető tanulók sorsának alakulását. Azok a tanulók, akik kikerülnek az általános iskola rendszeréből csak ritka esetben jutnak el az általános iskola 8. osztályának befejezéséig. A gyermekvédelem iskolahálózatába bekerülő gyerekek esélyt kapnak problémáik eredményesebb kezelésére, elkallódásuk megelőzésére.

A gondokkal küzdő „oktatásirányítás jelenleg kevésbé számíthat a helyi szintre, az iskolafenntartókra, illetve a pedagógustársadalomra, ami alapjaiban veszélyezteti a szelekció mérséklését, felszámolását célzó intézkedések sikerét. Ezen a téren a változás előfeltétele a homogén osztályokkal kapcsolatos közvélekedések átalakítása, a pedagógustársadalom szakmai önszabályozása, a differenciáló pedagógiai kultúra terjedése.” (Fejes, 2006) A hátrányos helyzetű gyerekek versenyképességét csak a minőségi oktatás tudja megalapozni

Dolgozatom felhívja a figyelmet arra a tényre, hogy a hátrányos helyzetű nehezen nevelhető gyerekek általában a legrosszabb oktatási minőségű iskolákban tanulnak, illetve azokban az intézményekben tapasztalhatóak a legsúlyosabb minőségi problémák, ahol a tanulók többsége hátrányos helyzetű gyerek. Mindezekből következik, hogy ezekben az intézményekben az oktatás színvonala és eredményessége rendkívül alacsony. Ez az állapot a meglévő hátrányok növelését eredményezi. Ennél még nagyobb probléma hogy a szubkultúrák felé való kirekesztődés oka gyakran a szociális kompetencia nem megfelelő fejlettsége, ennek későbbi következménye, hogy az egyén nem tud megfelelni a társadalmi munkahelyi elvárásoknak

Összegezve a tanulási, viselkedési problémák kezelésére legideálisabb megoldás az integráció lenne a szegregáció helyett, vagyis az általános iskolán belül kellene a tüneteket kezelni, hiszen régóta tudjuk, hogy az elkülönítés veszélyes következményekkel jár. Azonban ennek a megoldásnak a lehetősége jelenleg még nem áll rendelkezésünkre.

Munkámban szerettem volna felhívni a figyelmet arra, hogy a magyarországi humanisztikus pedagógia, melynek gyökerei a XX. század elejéig nyúlnak vissza, napjainkban is időszerű szemléletmódot közvetít a problémás gyerekek megértéséhez, amelyet György Júlia pedagógusoknak adott tanácsaiban így összegezett:

„Feltétlenül létesítsenek mindenekelőtt erős pozitív érzelmi kapcsolatot a gyermekekkel...

Rendkívül vigyázzunk a hangra és a hangnemre, amelyen a gyermekkel beszélünk...

Figyeljenek az indulatátvitel jelenségére, vagyis az otthonnal való azonosításokra...

Ugyanezt jelenti és igényli a „miért” keresése a tünet mögött, vagyis megkísérelni belelátni a családi ’vegykonyhába’...

Válasszuk a dresszúra helyett a valódi nevelés útját, mert csak az vezet bensőleg szabad s kifelé fegyelmezett, humánus, örülni és szeretni tudó, felelősségteljes emberhez”

6.1. A kutatási hipotézisek értékelése

1. Az 1. 6. pontban megfogalmazott első hipotézis úgy hangzik, hogy „Megállapítható-e összefüggés a tanulási képesség, valamint az intelligencia, tudásszint, tanulmányi eredmény, szociális környezet és az iskola működési feltételei között?” A Fővárosi Önkormányzat Nyitott Világ Fejlesztő Iskola vizsgált tanulói koragyermekkori betegségeiből, vagy a szülői elhanyagolásból kialakult emocionális sérüléseik következtében többszörösen veszélyeztetett helyzetű tanulóként kezdték iskolai tanulmányaikat. Ezek a gyerekek a későbbiekben megfelelő szülői, iskolai, vagy szakintézmény által nyújtott segítség hiányában nem tudtak beilleszkedni az általános iskola követelményrendszerébe. A veszélyeztetettség objektíven regisztrálható kritériumai mellett, az iskolai elvárásokhoz való alkalmazkodási képtelenség vezetett el hátrányos helyzet kialakulásához. A gyermek helyzetét tapasztalataink szerint sokszorosan nehezítette a szülő és a pedagógus elutasító magatartása.

Szinte minden vizsgált gyermek anamnézise utal az anya terhességére, a vajúadás körülményeire. Gyakoriak a perinatális periódus problémái. A gyermekeket érő emocionális stressz nagy sűrűséggel fordul elő. Az iskolába kerülésig sok betegségen estek át, gyakran voltak kórházban. Feltűnően magas az iskola váltások száma, az esetek többségében ez háromszor, négyszer fordult elő. Az iskolai kudarcok okai gyerekenként eltérőek, széles skálán mozognak, ezáltal tünetcsoportok szintjén is nehezen általánosíthatók. Általában a magatartási tanulási problémák kialakulását nagy mértékben befolyásolták a születéstől átélt pszichoszociális hatások, súlyosságuk pedig a károsító behatás időpontjától és a behatás tartalmától függenek.

A második hipotézis probléma felvetése: „Bizonyítható-e, hogy a gyerekkori lelki sérülések, személyiség-zavarok - amelyek gyakran vezetnek a deviancia felé való sodródáshoz, pszichés betegségek kialakulásához - tervezett pedagógiai stratégiákkal korigálhatók, és ezzel elkerülhetővé válik a nehezen nevelhető gyerekek elkallódása?”

A segítő pedagógiai munka, amelyet a németországi rendsburgi evangélikus „gyermekfalu” és a magyar gyermekvédelem, ezen belül is a Nyitott Világ Fejlesztő Iskola gyakorlati példáin keresztül mutattam be, lehetőség a nehezen nevelhető gyermekek elkallódásának kivédésére. A neurotikus gyermekek kiegyensúlyozódásához rövidebb-hosszabb ideig „védettebb” környezet szükséges. A súlyos tanulási, beilleszkedési problémákkal küzdő gyermekek és fiatalok esetében olyan ijesztő, markáns ellenreakciók vannak, amelyek egy átlagos gyermek és felnőtt populáció számára nemkívánatosak vagy egyenesen elviselhetetlenek. A többségi iskolák ma még nincsenek szakmailag felkészülve a súlyosan és halmozottan sérült gyermekek – fiatalok átlagos gyermekpopulációval való együtt nevelésére és oktatására. A segítő munka fő pillérei:

Terápiás értékű, tiszta, rendezett jól felszerelt iskolai környezet.

Speciális tudással felvértezett pedagógusok, akik ismerik a súlyosabb viselkedési és teljesítmény zavarokat és képesek szakmai együttműködésre az átmenetileg a többségi iskolából kiemelve, gyógyító nevelésben részesülő gyerekek eredményes nevelése érdekében.

A gyermek személyiségére és a részképesség zavarok csökkentésére irányuló fejlesztés.

Fontos elv a családok segítése, lehetőség szerinti bevonása az iskolai programokba.

Együttműködés más szakemberekkel (pszichológus, gyermekpszichiáter, szociálpedagógus).

A Nyitott Világ Iskola tanulóinak életútját az iskolai szociális munkás segítségével 10 éve igyekszünk nyomon követni. A gyermekek 93%-áról konkrét adataink vannak. A kapott visszajelzések alapján kijelenthető, hogy az intézményben végzett tanulók többsége középfokú vagy felsőfokú végzettséget tudhat magának vagy

jelenleg is tanul. A szakmát szerzett volt növendékeink többsége dolgozik, vagyis beilleszkedett a társadalomba.

A harmadik hipotézis „Elősegíti-e a kutatás a téma aktualitásának bizonyítását, neveléseméleti háttérének megerősítését?”

A nehezen nevelhető gyermekek számának növekedése teszi szükségessé a témával való foglalkozást. Miután gyakorlati munkám ehhez a tanulócsoporthoz kötődik, a problémák mélységét látva szükségesnek tartottam a téma aktualitására felhívni a figyelmet. A kiváltó okok és körülmények részletes elemzése a pedagógusok felelősségét is érintette. Pontosabban kell felkészülni a jövőben a tanulók fogadására. A mai gyerekek valóban különböznek az egy-két generációval ezelőttiektől. Ismerni kell a gyerekek életútját, a család nevelési szokásait, a tanuló életkörülményeit. A lelkiismeretes pedagógusok, és a “kicsit másmilyen” gyermekükért aggódó szülők “vészharang”- kongatása, a szakirodalom újabb hangsúlyai, a törvényi szabályozás finomodása, a pedagógus-továbbképzések, a “speciális szükségletű”gyermekek minél korábbi felismerésére és felzárkóztatására tett képzési erőfeszítések, mind a felismert és javítható problémáról, valamint a közösen viselt felelősségről szólnak. A jövő pedagógusainak kulcsszerepük van az időben történő probléma felismerésben, a preventív-korrektív szemléletű felzárkóztató pedagógiai stratégiák alkalmazásában azért, hogy az iskolai tanulási és magatartási problémákból eredő deficitet időben korrigálni tudják.

6.2. Következtetések, javaslatok

A jövő generációk testi-lelki egészsége, sikeressége és helytállási képessége valamennyiünk felelős döntésein, igényes munkáján, hitén és gyermekszeretétén múlik.

A pedagógusok speciális tudása, tájékozottsága ma már a pedagógusszakma presztízse érdekében is elengedhetetlen. Az ez irányban nem eléggé képzett pedagógus az iskolai szelekció mechanizmusainak erősítője, és ily módon sérül a gyermek érdeke.

A pedagógusok alapképzésében ma már szerepel a magatartás zavarok problematikája. Reményeim szerint a pedagógusképző intézmények feltehetően

megtalálják a módját annak, hogyan bővítsék az alapképzésben már meglévő ismereteket.

A gyerekek fejlődésbeli lemaradásai minél korábbi hátránykompenzáló eljárások alkalmazását teszi szükségessé az általános iskolában. Feltételezhető, hogy az általános iskolai gyengén tanuló nehezen nevelhető gyerekek egy része, ha a problémáik okait időben felismernék, pusztán pedagógiai eszközökkel is átfejleszthetők lennének egy másik rétegbe.

Az eredményes korrekciós nevelés érdekében fontos a korrigálandó probléma természetének minél pontosabb ismerete. Az általános iskolában a szaktanárok tüneti szinten történő jelzéseit a fejlesztő pedagógus fogadhatná. A gyermek eredményes tanításához, neveléséhez szükséges alapfunkciók erősítése fejlesztése a fejlesztőpedagógus segítségével történhet, a tanítási órák keretén belül, vagy egyéni foglalkozások formájában.

Ebben az együttműködési folyamatban a felelősség kérdése is új megvilágításba kerül a szaktanár nem hárítja át a felelősségét a speciális szakemberre, hanem segítséget kér tőle. Ez az új típusú együttműködés erősen épít a segítőkész és irányító magatartásra. Az együttműködés bevált módszere az oktatás magasabb szintű koordinálását eredményezhetné, biztosíthatná a más tanárok oktatómunkájába való betekintést, a szoros közös munkát.

A közoktatási törvény e lehetőségek jogszabályi alapjait 1993 óta folyamatosan bővíti, melyeknek következtében az iskolák vezetői lehetőséget kapnak fejlesztő pedagógus alkalmazására, az egyéni és csoportos fejlesztő, felzárkóztató foglalkozások megszervezésére.

Elengedhetetlenül fontos a veszélyeztetett gyermekek fokozott megfigyelése, a szülők aktív bevonása az iskolai életbe, a szülői felelőssége gyakorlásába.

A szakirodalom elemzésével és a gyakorlati példák ismertetésével ahhoz a felismeréshez jutottam el, hogy az iskolák belső rétegződése a társadalom mai fejlettségi szintjén szükségszerű, azonban a réteghez tartozás pozitív érzelmi kapcsolatra építő, ezzel a tanulási képességet kedvező irányba fejlesztő pedagógiai ráhatással változtatható.

7. Irodalomjegyzék

- Bábosik István (1993)** *Spontán kirekesztődés, mint iskolai ártalom.* Új pedagógiai Szemle, 43. évf. 7-8. sz. 86-94. old.
- Bábosik István (1987):** *Jellemformálás és jellemfejlődés.* Tankönyvkiadó, Budapest 121-129. old.
- Bánfalvy Csaba (1986):** A „Budapest-vizsgálat” vitaanyagának szociológiai szempontú összefoglalása. 1986. in: Illyés [szerk.] 1984–90, II., 7–87.
- Berényi Eszter - Berkovics Balázs - Erőss Gábor (2005):** *Iskolarendszer és szabad választás.* Élet és irodalom 49. évf., 39. old.
- BNO-10. Zsebkönyv DSM-IVTM meghatározásokkal (1998.):** Kiadja és terjeszti az Animula Egyesület,. 135. old.
- Bierman, Gerd (1984):** *Az iskolai ártalmak megelőzése.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bodorné Németh Tünde (1996):** *Speciális szükségletek az osztályban:* Tanári kézikönyv (szerk. Bodorné Németh Tünde) ; (angol nyelvi megjelenését szerk Mel Ainscow) ; (ford. Bodor Péter) ; Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola, Budapest
- Buda Béla (1998):** *Iskola és mentálhigiéné.* in: Buda Béla: *Elmélet és alkalmazás a mentálhigiénében.* III. fejezet. Támasz, OAI, Budapest.
- Buda Lászlóné (2005):** *Megváltozott családok, megváltozott gyerekek? Hogyan tovább,* 3. sz. 13-16. old.
- Büki Péter - Szollár Zsuzsanna (2004):***Speciális szükséglet?!* Press + Print Kft., Kiskunlacháza, 80-81.**Czeizel Barbara (2003):** *A korai fejlesztő központ, mint szervezet.* Fejlesztő Pedagógia, 14. évfolyam 1.

Czeizel Endre - Lányiné Engelmayer Ágnes - Rátai Csaba (1978): *Az értelmi fogyatékosok kóreredete a „Budapest vizsgálat” tükrében.* Medicina Kiadó, Budapest.

Csókai László (2003): *Magatartási, tanulási zavarok. Speciális ellátást igényelnének, de hiányos Budapest intézményrendszere.* Népszabadság, február 5.

Dambach, Karl (2001): *Pszichoterror az iskolában.* Akkord Kiadó, Budapest

Demeter Zsuzsanna (1996): *Gyermekkép a Vasárnapi Újságban.* História, 8.sz.8.o.

Dobos Matild (1997): *Magzati alkohol szindróma (kommentár)* Orvostovábbképző Szemle, LV. évf. 1. szám: 101-103.old.

Fejes József Balázs (2006): *Miért (nem) fontosak a hátrányos helyzetű tanulók?* Új Pedagógiai Szemle, 7-8.sz. 17-26. old.

Figula Erika (2004): *Iskolai zaklatás – iskolai erőszak pszichológusszemmel.* Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei Tudományos Közalapítvány füzetek. Nyíregyháza

Filó Erika (1996): *Családjogi füzetek.* Oktatási segédanyag. Janus Pannonius Tudományegyetem, Pécs

Fodorné dr Földi Rita (1998): *Hiperaktivitás és tanulási zavarok.* Comenius Oktatás Szervező Bt, Budapest.

Forrai Tiborné (1968): *Az iskolai teljesítmény és szorongás.* Akadémiai Kiadó, Budapest

A Fővárosi Önkormányzat Gyermek-és Ifjúságvédelmi Ügyosztály (2007): *beiskolázással kapcsolatos dokumentációs anyagai (2006/2007 tanévkezedet, 2006/2007 tanévvége, 2007/2008 tanévkezedet)*

- Fülöpné Böszörményi Aliz (2003):** *Agresszió a gyermekintézményekben.* Új Pedagógiai Szemle, 1. sz. 23-35.old.
- Gazsó Ferenc (1971):** *A társadalmi mobilitás és az iskola.* Társadalmi Szemle, 5. sz.
- Gazsó Ferenc (1979):** *Az egyenlőtlen esélyek és az iskola.* Valóság, 9. sz. 1-11. old.
- Gazsó Ferenc - Laki László (dátum nélkül):** *Esélyek és orientációk, fiatalok az ezred fordulón.* OKKER Kiadó Kft. 19. old.
- Gazsó Ferenc - Laki László (dátum nélkül):** *Esélyek és orientációk, fiatalok az ezred fordulón.* OKKER Kiadó Kft. 83-85. old.
- Gáspár Károly (1992):** *Összefoglaló. Tanulmányok a fővárosi gyermek és ifjúságvédelem helyzetéről, elképzelések a továbbfejlesztés lehetőségeiről.* Kiadó: Fővárosi Önkormányzat Főpolgármesteri Hivatal Gyermek és ifjúságvédelmi Ügyosztálya, Budapest, 139. old.
- Gerebenné Várbíró Katalin (1995):** *A tanulási zavar jelenségkörének gyógypedagógiai, pszichológiai értelmezése* In.: Zászkaliczky P (szerk) :... "Önmagában véve semmisem..." Tanulmányok a gyógypedagógiai pszichológia és a határtudományok köréből. Lányiné Dr. Engelmayer Ágnes 65. Születésnapjára. Bp. BGGYPTKFI. 222 old.
- Gádos J (1998):** *Magatartás-problémák hagyományos és újszerű megközelítései iskoláskorú gyermekeknél.* Kommentár. Gyermekgyógyászati Szemle, 3/6: 7-8.
- Gordosné Szabó Anna (2000):** *A gyermekközpontú pedagógia egyik bölcsője.* in: *A gyermek évszázada.* Szerk.: Pukánszky Béla. Osiris, Budapest

Gordosné Szabó Anna (1975): *Gyógypedagógia.* A GYPTKF jegyzete. Tankönyvkiadó. Budapest, 52. old.

Gyorsjelentés (2002):*a PISA 2000 vizsgálatáról.* Új Pedagógiai Szemle, 2002. január

György Júlia (1971): *A nehezen nevelhető gyermekek az iskolában.* Pedagógiai Szemle XXI. Évf.

György Júlia (1965):*A nehezen nevelhető gyermek.* Medicina Kiadó, Budapest.

György Júlia (1932) *Pszichopátiás gyermekek és fiatalok rendelőintézetének ismertetése.* Magyar Gyógypedagógia.

György Júlia (1929): *Pszichológiai tanulmányok a lélektan és határterületeinek elméleti és gyakorlati kérdéseiről.* Magyar Gyógypedagógiai Társaság.

Halász Gábor – Lannert Judit (1998): *Jelentés a magyar közoktatásról 1997.* Budapest, Országos Közoktatási Intézet

Herczeg Ilona (1996): *Hiperkinetikus szindróma. (A nevelhetetlen gyermek).* Lege Artis Medicinae, 398-403.

Herczog Mária (dátum nélkül): *Gyermekekbántalmazás, elhanyagolás, abúzus.* Kézirat.

Horányi Annabella - Kósáné Ormai Vera - Darvas Ágnes - Bass László (1991): *Szociológiai és forgalomjellemzők a Nevelési Tanácsadó 10 éves dokumentációs anyagában.* Nevelési Tanácsadó Műhely. Fővárosi pedagógiai Intézet, 2. sz. 27-40. old.

Horányi Annabella - Hoffmann Gertrúd (1999): *A nevelési tanácsadás és az iskolapszichológia hazai története.* in: *Pszichológiai és pedagógiai szolgálat a Nevelési Tanácsadóban.* OKKER Kiadó Kft. Budapest, 16-50. old

Horányi Annabella - Hoffmann Gertrúd - Kósáné Ormai Vera (1991): *Nevelési tanácsadás és iskolapszichológia.* Kiadó: „Társadalmi beilleszkedési zavarok” című kutatás programirodája, Budapest

Hunyady Györgyné (2004): *Pedagógiai örökségünk és Európa.* Új Pedagógiai Szemle, 9. sz.3-8. old.

Ihász Márta (1992): *A fővárosi intézményi gyermek és ifjúságvédelem struktúrája, helyzetelemzése.* Tanulmányok a fővárosi gyermek és ifjúságvédelem helyzetéről, elképzelések a továbbfejlesztés lehetőségeiről. Kiadó: Fővárosi Önkormányzat Főpolgármesteri Hivatal Gyermek és ifjúságvédelmi Ügyosztálya, Budapest, 9-24. old.

Illyés Sándor (1988): *Veszélyeztetettség és iskola.* (Pszichológia nevelőknek.) Tankönyvkiadó, Budapest

Kármán Elemér (1922): *A Gyermekek erkölcsi hibái.* Tudományos Könyvkiadó-vállalat

Kánnai Magdolna - Szikulai István (1992): *Vizsgálat az 1991-ben állami gondoskodásba került fővárosi gyermekekről.* in: *Tanulmányok a fővárosi gyermek és ifjúságvédelem helyzetéről, elképzelések a továbbfejlesztés lehetőségeiről.* Kiadó: Fővárosi Önkormányzat Főpolgármesteri Hivatal Gyermek és ifjúságvédelmi Ügyosztálya, Budapest, 50-86. old.

Kinder – und Jugendhilfegesetz (2006): *Sozialgesetzbuch – Ahtes Buch.,* Textausgbe. Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge, Berlin, 7.Auflage

Kelemen Béla (1981): *Pedagógiai pszichológia.* Tankönyvkiadó, Budapest.584. old

Keller Judit - Mártonfi András (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról. Oktatási egyenlőtlenségek és speciális igények.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

- Kemény István (2001):** *A romák és az iskola.* Beszélő, 1. 61-68. old
- Korinek László (1996):** *A bűnözés visszatükröződése. Latens bűnözés, bűnözés ábrázolás, félelem a bűnözéstől. Kriminológiai ismeretek: Bűnözés – bűnözéskontroll.* Budapest, Corvina
- Kósáné Ormai Vera (2005):** *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből. Magatartási zavarok – szociális inadaptáció.* Neumann Kht. Budapest
- Kovács Zoltán (1998):** *Figyelmetlenül és túl aktívan.* Élet és tudomány, 36. szám
- Kozma Tamás (1974):** *Bevezetés a nevelésszociológiába.* Budapest, Tankönyvkiadó, 147. old.
- Középtávú Közoktatás-fejlesztési Stratégia:** http://www.om.hu/ltoltkozokt/om_kozeptavu_kozoktatás-fjlesztési_strageia_040506.pdf
- Krajcsovics Pál (1975):***Gyermek és ifjúságvédelem.* Tankönyvkiadó, Budapest,12.o.
- Kulcsár Mihályné (1990):** *A tanulási nehézség oldható. Tanulási problémákkal küzdő gyerekek vizsgálati módszerei és terápiája.* A szerző kiadása, Bicske
- Lajtai László (1997):** *Előadás az MPT kongresszusán.* Siófok
- László Magda - Péterné Pikler Emmi (1972):** *Anyák könyve.* Medicina Könyvkiadó, Budapest
- László Zsuzsa (1996):** *Az örök mozgó gyermek.* FI-MO-TA Bt. és SALVE Alapítvány, Budapest 102.old.
- Liskó Ilona (2002):** *A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége.* Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 56-69.old.

- Lóránd Ferenc (1991):** *Iskola az esélyegyenlőségért.* Új Pedagógiai Szemle, 1.sz. 35. old.
- Metzger Balázs (2004):** *A sajátos nevelési igényű gyermekek integrált neveléséről – fenntartó önkormányzatoknak.* Jelentés a magyar közoktatásról. OKI
- Mihály Ildikó (2003):** *Az iskolai terror természetrajza.* Új Pedagógiai Szemle 9. sz. 75. old.
- Murányi Kovács Endréné (1976):** *A gyermekkori személyiségzavarok pszichológiája.* Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 3.old.
- Nagy József (1976):** *PREFER, preventív fejlettségvizsgáló rendszer 5-6 éves gyermekeink iskolakészültségének mérésére* MTA PKCS, Budapest
- Nagy József (1980):** *5-6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest
- Nagy József (2000):** *A kognitív kompetencia fejlesztése Értelmi nevelés: értelmezésre nevelés.* in: XXI. század és nevelés Osiris Kiadó, a második rész (63-173.old.) fejezetei és a 18. fejezet
- Nagy József (1999):** *A kognitív készségek és képességek fejlesztése.* in: Iskolakultúra, 1999/1.
- Nagy József (2000):** *Szocialitás.* in: Nagy József (szerk.): *Az alapkészségek fejlődése 4-8 éves életkorban.* OKÉV-KÁOKSZI, Budapest.
- Nagy József (2003):** *Szociális kompetencia és proszocialitás.* In Zsolnai Anikó (szerk.): *Szociális kompetencia – társas viselkedés.* Gondolat Kiadó, Budapest, 120–136.
- Nádasi Mária (1986):** *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán.* Tankönyvkiadó, Budapest, 61-63. old.

Nemzeti Cselekvési Terv (2004-2006): *A társadalmi Összetartozásért*, 55-59. old.

Nemzeti Fejlesztési Terv és EU Támogatások Hivatala (2003): *Összefoglaló a Nemzeti Fejlesztési Tervről.*

A maastrichti szerződés (1992) (hivatalosan Szerződés az Európai Unióról) 1992. február 7. Maastricht

Mesterházi Zsuzsa (1989): *A nehezen tanuló gyermekek tanulási képessége : 1-2. osztályos általános iskolás gyenge tanulók és kiegészítő iskolások tanulási képességének összehasonlítása.* Kandidátusi értekezés 43-44. old.

Papp János (1997): *A hátrányos helyzet értelmezése.* Educatio, 1sz. 3-7. old.

Porkolábné Dr.Balogh Katalin (1992): *Kudarccal az iskolában.* Alex Typo Kiadó, Budapest, 31. old.

Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 11–26. old.

Ranschburg Jenő (1996): *Az érzelmi élet és a viselkedés zavarai óvodás és iskoláskorban.* Köznevelés, 27. szám, 8. old.

Ranschburg Jenő (1973): *Félelem, harag, agresszió. Pszichológia nevelőknek sorozat.* Tankönyvkiadó, Budapest

Ranschburg Jenő (1998): *Pszichológiai rendellenességek gyermekkorban.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest VI. A tanulás zavarai. 94-119. old.

Rác József (1996): *Semmittevés. Lakótelep és szegénynegyed-mentalitás.*
<http://www.mtapti.hu/mszt/19962/racz.htm>

Roger, Gal (1967): *Hol tart a pedagógia?* Gondolat Könyvkiadó, Budapest.

Statisztikai Évkönyv (2006) Központi Statisztikai Hivatal kiadványa

Schödl Livia (1992): *Az adaptációs Iskolaotthon.* Iskolakultúra, II. évfolyam, 16. sz.38. old.

Schüttler Tamás (2004): *Esély vagy sorscsapás? A hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyerekek helyzete Magyarországon.* Új Pedagógiai Szemle 1. sz. 122-123.

Sámson Tímea (dátum nélkül): *Gyermek és ifjúságvédelem* (www.bepf.hu/Oktatasi_segedletek/ GyermekesIfjusgvedelemIppt)

Sárik Eszter (2001): *Az iskola betegei, avagy az iskola beteg?* Új Pedagógiai Szemle. 6. sz. 15-24.old.

Sáska Géza (2004): *Fogy a magyar: sokba van ez nekünk. A népességsökkenés és az önkormányzati finanszírozás válságáról a közoktatásban.* Beszélő, 7-8. sz. 30-42. old.

Szabó Ákosné (1996): *Szegénység Iskola.* Trezor Kiadó, Budapest.

Szabó Mária (2005): *Az iskolai kezdő szakasz helyzetének feltárása.* Új Pedagógiai Szemle, 2005. 3. sz. 80-97. old.

Szegál Borisz (2002): *Válogatott tanulmányok.* Dunaújváros, 136.old.

Szűcs Marianna (2003): *Miért válnak a hiperkinetikus szindrómás gyerekek az iskolai szelekció áldozataivá?* Új pedagógiai Szemle, 11.sz. 85-94. old.

Szűcs Marianna (2003): *Esély vagy sorscsapás? A hiperaktív, figyelemzavarral küzdő gyerekek helyzete Magyarországon.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Tóth László (2000): *Pszichológia a tanulásban.* Pedellus tankönyvkiadó, Debrecen. 14. Speciális bánásmódot igénylő tanulók. 254-282. old.

Tóth Zoltán (1933): *Általános gyógypedagógia.* Gyógypedagógiai Társaság kiadása. Budapest, 19. old.

- Tózsér-Csanádi Gabriella (2006):** *A korai fejlesztésjelentősége.* Fejlesztő Pedagógia, 17. évfolyam 5., 4-5. old
- Tringer László (2001):** *A pszichiátria tankönyve.* Gyermekpszichiátria. Semmelweis Kiadó, Budapest 396- 416. old.
- Vajda Zsuzsanna (1995):** *A pszichoanalízis budapesti iskolája és a nevelés.* Sík Kiadó, Budapest
- Vajda Zsuzsanna (1996):** *A budapesti pszichoanalitikusok rendhagyó nézetei a gyermeki természetről és a nevelésről.* Magyar Pedagógia 96. évf. 4sz. 329-339. old.
- Várnagy Elemér – Várnagy Péter (2000):** *A hátrányos helyzet pedagógiája.* Corvinus Kiadó.
- Vekerdi Tamás (1984):** *Óvodák.* Valóság, 11. 74-88. old.
- Veresné Kovács Judit (1988):** *Az óvodai beilleszkedési zavarok továbbélése az általános iskolában.* in: Illyés Sándor (1988): *Veszélyeztetettség és iskola.* (Pszichológia nevelőknek.) Tankönyvkiadó, Budapest
- Vetró Ágnes – William L.I. Perry-Jones (1996):** *Gyermek és ifjúságpszichiátria* (kézikönyv). Szeged, 5. old.
- Vértés O. József (1922):** *Az ideges gyermek.* Kempfner S. kiadása, Budapest
- Vértés O. József (1912):** *Az ideges gyermek tanítása.* Stark-kiadó, Budapest
- Vértés O. József (1940):** *A gyógyító nevelés rendszere.* Kókai Lajos kiadása. Budapest, 22-23 old.

Vikár György (1997): *György Júlia és a „Faludi”*. Előadás György Júlia születésének 100. évfordulóján.

Volentics Anna (1989): *Ismeretek a pszichopedagógia köréből*. Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 603. old.

Volentics Anna (2000): *Nehezen nevelhető, inadaptált gyermekek a közoktatás és a gyermekvédelem intézményeiben*. in: Illyés Sándor (szerk.): *Gyógypedagógiai alapismeretek*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar, Budapest

Volentics Anna (1987): *Ismeretek a pszichopedagógia köréből*. Főiskolai jegyzet. Tankönyvkiadó, Budapest, 20. old.

Zsidi Zoltán (1999): *Hagyjuk sorsára?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 19. old.

Törvények

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról 2003. évi módosításának értelmező rendelkezéseiből-121.§(1))

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 121§ 16. pont

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 121.§ 29.

1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, 124.§ (14.)

1997. évi törvény a gyermekek védelméről, XXXI. tv.§ 5. pont

1996.évi LXXII törvény 30. § (7) bekezdés

Összegzés

Az értekezés a nehezen nevelhető gyermekek helyzetét vizsgálta a magyar közoktatás rendszerén belül. E tanulói réteg felzárkóztatása, társadalmi integrációjának elősegítése az Európai Unió, és ezen belül a magyar közoktatás politika kulcsfontosságú elemévé lépett elő. A jövőben minden tagország esetében követelmény, hogy a bármely ok miatt hátrányt szenvedő gyermekeket, a többségi nevelésbe kell bevonni. A befogadó „inkluzív iskola” a jövő pedagógiájának eszménye. Az értekezés valójában arra adott választ felkészült-e a magyar pedagógia az iskolákból kihulló tanulói rétegek integrálására ugyanazokba az oktatási intézményekbe, amelyek korábban, - használható pedagógiai eszközök hiányára hivatkozva - kirekesztették őket saját rendszerükből. A problémakör átfogó bemutatását célzó tanulmányok száma meglehetősen csekély, az elemzések a jelenségek egy-egy szeletét tárgyalják. A pedagógusok többsége a kevés információ következtében nem érzékeli a problémák súlyát, az információk bővítését szerettem volna munkámmal elérni. A kapcsolódó pedagógiai szakirodalom elemzése alapján megállapítható hogy a közoktatás fejlesztés terén a megoldandó problémák a kezelhetetlenség, a visszafordíthatatlanság határáig értek. A család társadalmi, gazdasági, kulturális jellemzőire való hivatkozás a nehezen nevelhető és képezhető gyermekek motiváltságának vagy motivátlanságának magyarázatában központi helyet foglal el a pedagógiai szakirodalomban. A különböző hátrányok együttléve csak a gyermek egész környezetére hatva korrigálhatók. Dolgozatomban empirikus bizonyítékok erősítik meg azt a gyakorlati tény, hogy a gyerekkori lelki sérülések, személyiség-zavarok - amelyek gyakran vezetnek a deviancia felé való sodródáshoz, pszichés betegségek kialakulásához, tervezett pedagógiai stratégiákkal korrigálhatók, ezzel elkerülhetővé válik a nehezen nevelhető gyerekek elkallódása. A kutatás alapján megállapítható, hogy a jövő pedagógiája a társtudományok és intézményeik segítségével lesz csak képes a nehezen nevelhető gyermekek felzárkóztatására, társadalmi integrációjuk megvalósítására.

Summary

This thesis aims to examine the case of children with special educational needs in the Hungarian public education system. The social inclusion and integration of these children has become a key element of Hungarian and EU educational policy. A future requirement of all EU Member States is that these children, who for whatever reason are socially marginalized, must be included in the normal public education system. The future pedagogical ideal is of an “inclusive school”. The thesis provides an answer as to whether the Hungarian education system is ready to integrate a stratum of children who may drop out from school into educational institutions that formerly excluded them from their own educational systems by alluding to a lack of practical and appropriate pedagogical methods. Studies providing an extensive overview of the problem are few in number, and the analyses they provide only deal with limited areas of inquiry. Due to a lack of awareness and knowledge, the majority of teachers are unaware of the gravity of the situation, and thus with my thesis I attempted to compensate in part for the hiatus of information on the subject. On the basis of the specialist pedagogical literature on the subject we may come to the conclusion that the problems that need to be addressed have almost reached a stage in which they appear irreversible or irremediable. References to the social, economic, and cultural characteristics of a given family are of central importance in specialist literature when discussing the motivation or lack of motivation of children with learning difficulties. However, the various disadvantages that a child may face can only be remedied by affecting an impact on his or her entire environment. In my thesis I use empirical evidence to back up the practical claim that childhood mental injuries and personality disorders – which often lead to social deviance and the development of mental illness – may be remedied with planned pedagogical strategies, and thus we may avoid the phenomenon of problematic children “falling astray”. My research indicates that the pedagogical strategies of the future will only be able to help children with special educational needs “catch up” and integrate into society with the help of the social sciences and social science institutions.