Irodalom

Bender, J.: The stuttering personality. Orthopsychiatr. 12. 1942. *Boland, J.:* A comparison of stutterers and nonstutterers on several measures of anxiety. Michigen. 1952. *Douglass, E. - Quarrington, B.:* The differentation of interriorizaded and exteriorizaded secondary stuttering. Hear Disorders. 17. 1952. *Juhász S. - Feketéné Gacsó M. - Lajos P. - Rudas Zs.:* Ritus c. fejezet. In.: Nonverbális pszichoterápiák. Animula könyvek, Bp. 1991. *Kanizsai D.:* A beszédhibák javítása. Tankönyvkiadó, Bp. 1961. *Katz - Bernstein, N.:* A beszéd- és kommunikáció-készség felépítése a beszéd folyamatosságában gátolt gyermekeknél. (Ford.: *Feketéné Gacsó M.*) Tankönyvkiadó, Bp. 1991. *Kopp, H.:* The relationship of stuttering to motor disturbance. Nerc. Child, 2. 1934. *Mérei V. - Vinczéné Bíró E.:* Dadogás I-II. Etiológia és tünettan. Terápia. Tankönyvkiadó, Bp. 1984, 1986. *Neale, I. M. - Oltmans, T. F.:* Skizofrénia. In.: Klinikai pszichológiai szöveggyűjtemény. (Szerk.: *Varga Izabella.*) Bp. 1992. *Raimy, V. C.:* Self-reference incounselling interviews. Consultation Psychology. 12. 1949. *Rogers, C.:* Client-centered therapy. Houghton Miflin, Boston. 1951. *Sarbó A.:* A beszéd. Budapest, 1906. *Sófalvy R.:* Adatok a hibásbeszédűek örökléstanához. In.: Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye. 5. 1939. *Sulyomi-Schulmann Adolf:* Pedagógiai pszichoterápia. In.: Magyar Gyógypedagógiai Tanárok Közlönye. 173-179 p. 1942/9. *Van Riper:* The Nature of Stuttering. Prentice Hall Englewood. 1970. *Vékássy L.:* Dadogók nonverbális kommunikációjának vizsgálata. Gyógypedagógiai Szemle. 3. 1983. *Vékássy L.:* Dadogók nemverbális kommunikációjának vizsgálata interakciós helyzetben. Gyógypedagógiai Szemle. 3. 1984. *Vékássy L. - Katalin Vang - Lauridsen - Erik Anderson:* Az arc nemverbális kommunikációjának képmagnetofonos vizsgálata dadogóknál. Gyógypedagógia. 1. 1983. *Wyatt, L. G.:* Language learning and communication disorders in children. The Free Press. New York. 1969.

Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola (Budapest)
Oligofrénpedagógiai Tanszék

A tanulási képességről és a tanulási akadályozottságról

MESTERHÁZI ZSUZSA

(Közlésre érkezett: 1994. november 2.)

Tapasztalataim szerint az emberi létezés lényegi meghatározója és minőségének/fejlettségének mutatója a tanulásra való képesség. Ezeknek a tapasztalatoknak az alapján arra jutottam, hogy az emberre jellemző *tanulás* az információs csatornák megnyitását, az információk befogadását, ezek össze-

kapcsolását a korábban befogadott és tárolt információkkal, csomópontokra való koncentrálását, a tömörített információk „magasabb” (fogalmi/gondolati) szintre emelését, ezt követően a kezdeményező vagy válasz-viselkedés befolyásolását, a viselkedés közben szerzett benyomások feldolgozását/kumulációját és újabb információk befogadásának lehetőségét/igényét jelenti. A tanulás tehát egy különböző intenzitású változási folyamat, strukturálódás, amelynek elősegítője és egyben eredménye a *tanulási képesség*. A tanulási képességnek nincs befejezett állapota, de van minőségi különbsége. A tanulási képesség kialakulásához nemcsak a környezetből/külvilágból érkező információk feldolgozásának fentebb leírt folyamata járul hozzá, hanem az eközben végbemenő önreflexiós folyamat is.

A szakirodalomban a tanulási képesség eltérő értelmezéseivel találkozunk. Attól függően, hogy megfogalmazójuk milyen filozófiai alapokon áll, milyen pszichológiai irányzat híve, melyik tanulási elméletet fogadja el, más és más definíciós, illetve jelenségleírási szempontok kerülnek előtérbe. Ezek közül válogattam ki azokat, amelyek valamilyen kapcsolatban állnak saját tapasztalataimmal.

A strukturális pszichológia felfogása szerint az észlelési folyamatban az izoláltan, külön-külön egésznek felfogott alakok/észlelési egységek az intellektuális aktus hatására zárt szerkezetű egészet alkotnak. A pszichikus tér szerkezete ezáltal megváltozik, az egészen belül létrejön a külön egészek csoportja, azaz *új struktúra keletkezik, amely a képességek kialakulását eredményezi.* Az értelem akadályozott működésének egyik magyarázata éppen ebből a felfogásból indul ki: „Tapasztalati adatok azt mutatják, hogy az értelmi fogyatékos gyermek akkor kerül a legnagyobb nehézségek elé, ha a feladat a strukturális viszonyok mozgékonyságát, változását és átcsoportosítását igényli. Ezek a feladatok szembetalálkoznak az eredetileg kialakult struktúra keménységével és merevségével az egyik oldalon, és a pszichikai rendszerek elégtelen mozgékonyságával a másik oldalon. Az értelmi fogyatékos gyermek sokkal szilárdabb, nehézkesebb és zártabb szerkezetekkel találkozik, mint az ép gyermek. Ugyanez a merev pszichikai rendszer törvényszerűen elvezet oda, hogy a változó struktúrák létrejötte nehézkessé válik”. *(Vigotszkij, 1987. 293-294.)*

A tanulási folyamat egyes pedagógiai-pszichológiai vizsgálatai szerint a tanulási képesség az *ismeretek, tevékenységek és tanulási eljárások elsajátításának* a képessége és viszonylag állandó tulajdonsága a személyiségnek. Megkülönböztetik az általános és a speciális tanulási képességet. Míg az előbbinek sokféle megnyilvánulása lehet, addig az utóbbi kifejezetten az oktatás folyamán, bizonyos tantárgyak tanulásakor mutatkozik meg. A tanulási képesség szorosan összefügg az értelmi-szellemi fejlődéssel, de ezzel nem azonos. Bizonyos esetekben színvonala magasabb lehet, mint az aktuális értelmi teljesítmény. *(Lompscher, 1985.)*

A tanulási képesség kialakulásának egy lehetséges magyarázatát adja a *tanulási szintek hierarchiájának* modellje. Eszerint a fejlődés magasabb szintjei meghatározzák az alsóbb szintek működését, miközben a magasabb nívószinteken végbemenő folyamatok függenek az alsóbb szintektől. Ebből a felfogásból kiindulva az emberi tanulás három szintje különíthető el:

1. *A tanulás egyszerűbb fajtái* (megkülönböztetés, kiválogatás, rátalálás, bevésés, latens tanulás).
2. *A tanulás komplex és aktív fajtái* (differenciáló tanulás, kísérletező tanulás, utánzó tanulás, instrumentális tanulás).
3. *Az emberi tanulás specifikus fajtái* (verbális tanulás, bevéső-emlékezeti tanulás, gondolkodó tanulás, szociális tanulás).

A tanulási nívószinteken végbemenő gyakorlások vezetnek a magasabb szintek kialakulásához és a begyakorlott tanulásféleségek együttesen alkotják a tanulás képességét. Ennek a felfogásnak az értelmében elvileg lehetséges olyan tanulási szintek kialakulása is, amelyekkel az ember ma még nem rendelkezik. *(Linhart-Lukawsky, 1977.)*

A tanulási képesség megismerésében hangsúlyozott jelentőséget kapott az individuum és környezete egymásra hatásának vizsgálata. Ezzel összefüggésben irányult a figyelem a *tanulási képesség hibás működésére,* illetve a tanulási képesség *mérhetőségére*. A struktúrált tanulás elmélete a tanulás eredményét a korábban alkalmazott teljesítményskálák helyett egyes vektorokkal írja le, amelyek különböző tanulási összetevők eredőjeként számíthatók ki. Ennek a pszichológiai iskolának a képviselői feltételezik, hogy a tanulási tapasztalat nemcsak egyetlen teljesítményt változtat meg, hanem tulajdonságok egész sorát. (Pl., ha valaki megtanul repülőt vezetni, akkor nemcsak ebben a speciális képességében megy végbe a személyiségében változás, hanem a személyiség teljes egészében.) Az ismételt tanulás folytán talán ugyanazt a teljesítményszintet éri el az ember, de kevesebb energia-ráfordítással vagy kisebb megterheléssel. *(Cattell, 1977.)*

A tanulási képesség tanult *pszichikus rendszerként* való értelmezése a feltételezett képességstruktúrák leírásához vezetett. Ez az osztályozás megkülönböztet *műveleti és általános képességeket.* Az általános képességek (kommunikációs, szociális, kognitív és alkotó képesség) között, *a kognitív képességek közé sorolja a tanulás, a megismerés, a gondolkodás képességét.* A műveleti képességek alkotják a tanulás belső elemi feltételeit, azonban még ezek is bonyolultan összetett struktúrában működnek. *(Nagy, 1987.)* A kombinatív képesség eszerint a következő folyamatok működésének együttese: „... az ember változatos módon képes dolgok vagy események tetszőleges összességéből, tetszőleges szabályok szerint bizonyos számút kiválasztani és/vagy létrehozni ezek egymástól különböző összeállításait, amelyek valamilyen körülírt feltételeknek megfelelnek". *(Csapó, 1988. 27.)* A tanulási képesség mérését célzó vizsgálatok a tanulási képesség *struktúrájának megismeréséhez* járultak hozzá. *(Mesterházi, 1989.)*

A humán tanulás közben a pszichológiai és idegrendszeri folyamatok változás nélküli *rögzülése*, az irányító folyamatok *leegyszerűsödése*, illetve *magasabb bonyolultsági szintre emelése* egyaránt végbemehet. Ez utóbbi azt eredményezi, hogy „...a személy

környezetének új információs rétegeihez is hozzá tud férni...” *(Illyés, 1989. 5.)* Ez a megállapítás — véleményem szerint — magában hordozza azt a feltevést, hogy az újabb és újabb információs rétegekhez való eljutás a tanulási kapacitáson, vagyis a tanulási képesség fejlettségén múlik, illetve körvonalazza a képesség kialakulásának útját is.

Abban szinte valamennyi hivatkozott szerző egyetért, hogy a képesség tanulás eredményeként alakul ki. A képesség kialakulását az emlékezéssel hasonlítja össze *Leber* (1990). Az emlékezéssel való egybevetésből azonosságok és eltérések derülnek ki. Ahhoz hasonlóan, ahogy a tapasztalatok/benyomások/élmények az *emlékezésben* maradandóvá válnak az Én számára, ugyanúgy a cselekvő/ismétlő gyakorlással, az Én aktív közreműködésével jönnek létre a maradandóvá váló képességek. Lényegében a képesség kialakulása is egy bevésési folyamat, azonban ez a személyiség más rétegében zajlik le, mint az emlékezés. A *képességalkotásban* a személyiség akarati folyamatai kerülnek túlsúlyba, az emlékezésben pedig az észlelési/„képalkotó” folyamatok. A tanulással nemcsak viselkedésváltozás megy végbe, hanem a személyiség a tanultak hatására változást tud/képes előidézni a környezetben. *A képesség tehát a viselkedésváltozás eredménye, de ugyanakkor a környezeti változások előidézője is.* Neveléstörténeti tények/dokumentumok igazolják, hogy a kultúratörténet kezdeteitől a memorizáló tanulás milyen változásokon ment át, és a 19-20. század fordulójától a pedagógiai paradigmaváltás lényege az, hogy az emlékezetbe bevéső tanulás mellett/helyett egyre inkább a képességek fejlesztésére irányul a nevelés. A gyermeklélektani/fejlődéslélektani kutatásoknak igen nagy szerepe volt abban, hogy a pedagógiai tevékenység ez időtől egyre tudatosabban a személyiségnek egy másik/mélyebb rétegére irányult. *(Leber, 1993.)*

Egyes pedagógiai kutatók a képességfejlesztést/képességnevelést Én-segítésnek tekintik. Ez a segítés részben az Én-tudat szintjeinek építéséhez, illetve az Én cselekvőképességének erősítéséhez és értékválasztó minőségéhez kíván hozzájárulni. Az *Én-fejlődés* segítése az az új pedagógiai gondolat a 20. század végén, amely közvetlenül a képességfejlesztő pedagógia koncepciójára és kezdeti tapasztalataira épül. *(Nagy, 1994.)*

Összefoglalás a tanulási képességről

1. Ha egy tanulási szituációban megközelítően azonos helyzetek rendszeresen ismétlődnek, akkor kialakul egy *specifikus viselkedési mód*. Így pl. az iskolai tanulási folyamatokban — amelyekben gyakori a kognitív elemek dominanciája — a tanulás tartalmától és módjától függően bizonyos pszichikus folyamatok egymással rendszeres kapcsolatba és kölcsönhatásba kerülnek. Ezek együttes működése eredményezi a tanulási képesség kialakulását.

2. A tanulási képesség (tanulásra való képesség) olyan *tanult képesség,* amelynek kialakulása és működése különböző személyiségbeli előfeltételektől függ és gyakorlás által tapasztalatok szerzése közben jön létre. A tanulási

képesség gyakorlás hatására, a tanulási tevékenység folyamatában *fejlődésen megy át*, és pedagógiai eszközökkel célirányosan *fejleszthető*.

3. A tanulási képesség kialakulásában a fejlődéssel ellentétes irányú változás vagy lelassulás is bekövetkezhet. Károsító/akadályozó hatásokra ugyanis *a tanulási képesség átmenetileg vagy tartósan megsérülhet*, a tanulási tevékenység működésében zavarok következhetnek be, amelyek a tanulás eredményességét csökkentik és teljesítménydeficithez vezetnek. A károsító/akadályozó hatások egyaránt érinthetik a tanulási képesség biológiai, pszichológiai és szociális feltételeit.

4. A tanulási képesség fejlődésének zavara/akadályozottsága megfelelő nevelési feltételek kialakítása esetén *megelőzhető vagy különböző mértékben csökkenthető*. Kedvező biológiai, pszichológiai, szociális feltételek esetén a pedagógiai hatások eredményessége nagy mértékben függ attól, hogy a tanulást segítő fejlesztés/nevelés — az életkori és fejlettségi sajátosságoktól függően — mennyire komplex módon gyakorol hatást az egész személyiségre.

5. A tanulási képesség *kialakulásában* a kognitív folyamatok mellett a saját cselekvésből szerzett tapasztalatoknak, a motivációnak és az emocionális/szociális összetevőknek is meghatározó szerepük van.

A tanulási képesség fejlődésének zavara, vagy rövidebben: a tanulási képességzavar az angol/amerikai szakirodalomban már az 1920-as években megjelent. Évtizedeken keresztül használták a *learning disability* kifejezést, vagy ennek egyes szinonimáit, a legkülönfélébb eredetű és tünetű tanulási problémákra. Az előidéző okokat két fő csoportra osztották: a speciális neurológiai problémákra, illetve a környezeti deprivációs faktorokra. Javasolták, hogy ugyanazt a pedagógiai programot kell alkalmazni mind a két gyermekcsoportra, ha a tanulási viselkedésük azonosságot mutat. Ebből a pedagógiai segítségnyújtásból alakult ki az 1960-as években a *speciális pedagógia új ága*, amely a „learning disability", illetve az „ability to learn" pedagógiai kérdésével foglalkozik. Fő kutatási területei ekkor

— a tanulási problémákat mutató gyermeknépesség meghatározása, fogalmi kérdések tisztázása,
— a tanulási problémák kommunikációs/beszédfejlődési faktorainak vizsgálata,

— a perceptív, a motoros, a kognitív és a szociális képességek fejlesztésének programja,
— a tanulási miliő, a környezeti faktorok vizsgálata, optimális kialakítása, taneszközök kidolgozása,
— a pedagógusok felkészítése erre a speciális feladatra.
(Hallahan-Cruickshank, 1979.)

A tanulási nehézségekkel kapcsolatos terminológiai problémák megoldása céljából javasolta *Kirk* 1963-ban a *„learning disabilities"* gyűjtő elnevezés bevezetését azoknak a gyermekeknek a csoportjára, akiknek minimális agyi károsodásuk van (minimally brain-injured), lassan tanulnak (slow learner), dyslexiások (Dyslexia: refers to an impairment of the ability to read) vagy percepciós zavaraik vannak (perceptually disabled). „So it was around the educationally oriented term learning disabilities that the New York parents' group rallied to found the Association for Children with Learning Disabilities (ACLD)". Pedagógiai szempontból igen fontos az a megállapítás, hogy „a learning-disabled child is one who is not achieving up to his potential." (Tanulási képességzavara van annak a gyermeknek, aki nem éri el potenciális fejlődési lehetőségeit.) *(Hallahan- Kauffman, 1978. 120-121, 157.)*

Az angol nyelvű terminológiai változásokat *Montgomery* (1990) nyomán foglalom össze. A *learning disability/ies* (tanulási képességzavar/ok) mellett már az 1960-as években megjelent és a későbbi években egyre inkább elterjedt a *learning difficulty/ies* (tanulási nehézség/ek) elnevezés. Ma a leggyakrabban használt formája: *children with learning difficulties* (gyermekek tanulási nehézségekkel). Ezt a gyűjtőfogalmat mindazokra a gyermekekre használják, akiknek az intellektuális funkciók területén jelentős nehézségeik vannak („those children whose main difficulties are in the area of intellectual functioning").

A tanulási nehézségek tüneti megjelölésére széles körben elterjedt a *slow learner* (lassan tanuló) szakkifejezés használata. A *Warnock Report* (1978) a tanulási nehézségek (learning difficulties) három fokozatát határozza meg a lassú tanulás súlyossága/kiterjedtsége szerint:

slow learner severe (súlyos fokban lassan tanuló):	0-55 IQ övezet
slow learner moderate (közepes fokban lassan tanuló):	55-70 IQ övezet
slow learner mild (enyhe fokban lassan tanuló):	70-85 IQ övezet

A *British Education Act* (1981) a következő definíciót közölte:

Egy gyermeknek tanulási nehézségei vannak, ha

a.) a tanulásban mutatkozó problémái szignifikánsan nagyobbak, mint a kortárs gyermekek többségénél; vagy

b.) olyan sérülést szenvedett, mely megakadályozza vagy hátráltatja őt abban, hogy az érintett helyi önkormányzat hatáskörébe tartozó iskolákban a vele egyidős tanulók oktatásában általánosan alkalmazott oktatási segédeszközöket haszonnal vegye igénybe. *(Tv. 1. szak. Idézi: Montgomery, 1990. 2.)*

A *specific learning difficulties* (speciális tanulási nehézségek) — amelyek az olvasás, írás, helyesírás, számolás megtanulásának fokozott nehézségeit jelentik — bármely intelligencia övezetben előfordulhatnak.

Az 1980-as évektől a *special educational needs* (speciális nevelési szükségletek), a *mainstream education* (együttnevelés/integrált nevelés), a *„Challange for the School"* (változás/átalakítás az iskolában), az *„Education for All"* (nevelés mindenkinek, mindenki iskolája), a *„Partnership with Parents"* (partnerség a szülőkkel) gondolatok, törekvések, irányzatok kerültek előtérbe, és ennek megfelelően alakult át a gyakorlat is. Ma nem a csoportalkotó tényezők leírása, a típusok definiálása áll a szakmai figyelem előterében, hanem az egyén segítése a közösségben, az egyén nevelési szükségleteihez való legmegfelelőbb alkalmazkodás. Ebben a gyakorlatban nagy súlyt kap a megelőzés, a stigmatizáció elkerülése, az interakciós folyamatok megismerése, a gyermeki/emberi jogok érvényesítéséhez szükséges feltételek megteremtése. *(Montgomery, 1990.1-23, 241.)*

A továbbiakban a német nyelvű szakirodalom alapján követem nyomon a tanulási problémák értelmezésének, terminológiai változásának kérdéseit. A *Lernschwierigkeit* (tanulási nehézség), *Lernschwäche* (tanulási gyengeség), *Lernprobleme* (tanulási problémák), *Lernstörung* (tanulási zavar), *Lernabweichungen* (tanulási eltérések) és egyéb elnevezések mellett már az 1960-as években megjelenik és széles körben elterjed a gyakorlatban és a szakirodalomban és a *Lernbehinderung* (tanulási akadályozottság) kifejezés használata. (Ebben a témakörben nagyon sok angol és amerikai szakirodalmat fordítanak le német nyelvre. A fordítók gyakran tesznek olyan megjegyzéseket, hogy nehézségeket jelent a tartalmilag teljesen megfelelő szakkifejezések megtalálása, létrehozása.)

A nehezen tanuló, tanulásban akadályozott gyermeknépesség *diagnosztizálása*, jellemzőinek vizsgálata, leírása képezte elsősorban a kutatások tárgyát az 1960-as 70-es években. Ezt követte az az időszak, amikor a csoportosítás, *típusalkotás* került előtérbe. A tanulási akadályozottság fogalmi leírása, illetve a tanulásban akadályozott gyermekek speciális nevelési szükségleteinek megfelelő *programok kidolgozása* az 1980-as években volt jellemző. Ezt a fejlődéstörténetet foglalom össze a következőkben.

Müller (1955) leírja, hogy a tanítók gyakran beszélnek a gyermekek egy bizonyos csoportját jellemezve a fáradékonyságról, különösen azokban a tantárgyakban, amelyek erősebben kívánják az elvont gondolkodást. Ezek a gyermekek inkább kedvelik a passzivitást, mint az aktív részvételt. *Helm* (1962) azon a véleményen van, hogy a nehezen tanuló gyermek tevékenység-szükséglete kevésbé differenciált, azzal a normál képességű gyermekkel szemben, aki megfelelő szociális hátterű teljesítmény-elvárással rendelkezik. *Hofmann* (1961) fogalmazta meg az elsők között, hogy a tanulásban elmaradt (kisegítő iskolás) gyermekek abban különböznek leginkább általános iskolás társaiktól, hogy egészen más a tanulással, az iskolai munkával szembeni magatartásuk, beállítódásuk. Ezért javasolta, hogy a tanulásban elmaradottak, az iskolában gyengén teljesítők vizsgálatában a korábbi orvos-pszichológiai diagnosztika eljárásai mellett erőteljesebb hangsúlyt kapjanak a pedagógiai irányultságú vizsgáló módszerek. Véleménye szerint a tanulási gyengeség annak a következménye, hogy bizonyos személyiségjegyek megnehezítik a tanulási szituációban való eredményes részvételt.

Azt a feltevést, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek „szellemi mozgékonyságban" korlátozottak, vizsgálatokkal bizonyította *Wasna* (1972). Megállapította, hogy feladatvégzés közben kisebb a flexibilitásuk, gyakoribbak a megakadások a problémahelyzetben, nagy célokat nem tűznek ki maguknak. *Graf* (1977) ismerteti a tanulásban akadályozott gyermekek *emlékezeti gyengeségeinek* terén végzett vizsgálatok eredményeit. Szerinte ezek csak kevéssé adnak választ a tanulási hiányosság differenciál-diagnózisához. Gyakran nem lehet tudni, hogy a hibás emlékezeti teljesítés esetén az észlelés, a feldolgozás, a képzetalkotás, a tárolás vagy a felidézés anomáliáiról van-e szó. *Busemann* (1968) feltételezése szerint az észleletek síkján történő hiányos tagolódás eredményezi a nem kielégítő reprodukciót. Az ebből eredő rossz emlékezet a tanulási teljesítmény csökkenéséhez vezet. Hivatkozik azokra a vizsgálatokra, amelyek kimutatták, hogy a tanulásban akadályozottak emlékezeti teljesítménye, mely szoros kapcsolatban áll az intelligenciával és a tanulási képességgel, egyértelműen korlátozott a felvételt, a tárolást és a feldolgozást illetően. Időbeli korlátozottságnak nevezi a tanulásban akadályozottaknak azt a sajátosságait, hogy ami elmúlt, az néhány hét múlva „elmerül" a számukra, ezért nem tudják saját életük történetének tudatát kialakítani. *Frommberger* (1968) a bukott és nem bukott tanulók összehasonlításában szignifikáns különbséget talált az emlékezeti teljesítményekben. *Müller* (1973) az információ feldolgozás és tárolás mellett vizsgálta a tanulásban akadályozottak információ felvételét és leadását. Megállapítja, hogy ennek folyamatát erősen befolyásolja az emlékezet milyensége.

Az *intelligencia sérüléseként* értelmezi *Bleidick* (1972, 1977) a tanulási akadályozottságot. Elsősorban azért, hogy precízen megragadható kritériumot találjon a kisegítő iskolába való áthelyezés megbízható eldöntéséhez. Az intelligencia elégtelenségének, a „szellemi gyengeségének a hátterében a nem kielégítő szocializációs feltételeket, a kisgyermekkori beszédfejlődés elhanyagolását, a kielégítetlen emocionális szükségleteket, a szellemi ingerkörnyezet szegénységét tekinti a legdöntőbb tényezőnek. *Az intelligencia-sérülésnek két súlyossági fokát különbözteti meg: a tanulási akadályozottságot és az értelmi fogyatékosságot*. Az intelligencia-deficit mérésében alkalmazott tesztek IQ értékeit igen nagy óvatossággal kezeli, különösen akkor, ha a kisegítő iskolába való

áthelyezés döntő kritériumaként vélik alkalmazni. Felhívja a figyelmet arra, hogy az intelligencia mérésének bizonytalanságai miatt az IQ-t csak az alacsonyabb értékű magyarázó változók között lehet figyelembe venni. A tanulásban akadályozottak pedagógiájáról azt írja, hogy ennek, mint *a speciális pedagógia önálló ágának a feladata azoknak a gyermekeknek a nevelése, akiknek a tanulási teljesítményei jelentősen, tartósan, átfogóan korlátozottak*, és emiatt az épek általános iskoláiban kielégítően nem fejleszthetők. Erre a speciális nevelésre, véleménye szerint még akkor is szükség van, ha a tanulásban akadályozottak tanulási módja lényeges eltérést nem mutat az ún. „normál" tanulókétól. Vizsgálataira alapozva azt is kijelenti, hogy a tanulásban akadályozottak *intelligencia teljesítménye és tanulási képessége* megfelelő pedagógiai és szociális környezeti beavatkozásokkal jelentősen növelhető.

Klauer (1964) az általános és kisegítő iskolai tanulók intellektuális fejlettségi szintjének összehasonlító vizsgálatát értékelve azt írja, hogy *az iskolai teljesítmények gyengesége nem jelent feltétlenül fejlődési visszamaradottságot*. Ezért nem a különbségek keresésére javasolja a hangsúlyt helyezni, hanem sokkal inkább olyan gyakorlati módszerek kidolgozására, amelyek elősegítik a gyengébb tehetségű gyermekek teljesítményeinek növelését. A kisegítő iskola pedagógiájának azt tűzi ki célul, hogy kutassa azokat a nevelési eszközöket, differenciált eljárásokat, amelyekkel a tanulásban elmaradottak hátránya csökkenthető. Másokkal egybehangzóan megállapítja, hogy a kisegítő iskolások teljesítménybeli elmaradásának oka legtöbb esetben nem csupán a gyermek személyiségjegyeiben keresendő, hanem a *környezeti, szociokulturális feltételekben is*.

A tanulási akadályozottságot részben vagy egészben az *iskolai oktatással* (módszerek, követelmények, tárgyi-személyi feltételek, pedagógiai szemléletmód stb.) hozza összefüggésbe *(Kleber, 1977)*. Kutatásaival bizonyította, hogy az átlagosnál gyengébb képességű gyermekek is eredményesen elvégezhetik az általános iskolát, ha ott minden szempontból jók a tanulási feltételek. Ez azt jelenti, hogy *a tanulási teljesítmény elérésében az iskola minősége legalább annyira döntő, mint a gyermekek adottságai*. A tanulási akadályozottság diagnosztikájának kérdéseivel foglalkozva fejti ki, hogy a tanulási akadályozottság valójában sohasem primer kérdésként merül fel az érintett személyekkel kapcsolatban, ezért *a diagnosztikai problémák sem kizárólag pszichológiai, hanem részben pedagógiai természetűek is*.

A tanulási akadályozottság pedagógiai szempontú értelmezéséről ad áttekintést *Baier* (1980, 11-42). Megerősíti mások megállapításait, amikor azt írja, hogy a tanulási akadályozottság (a tanulási képesség zavara) sok feltételtől függ és számos megjelenési formája létezik. Nemcsak biológiai és szociális, hanem *iskolapedagógiai tényezők* is közrejátszanak kialakulásában. Nem egyszerűen az említett hatásoknak az összegeződéséről van szó csupán, hanem arról, hogy ezek egymással kölcsönhatásba lépve egymást is befolyásolják, sőt gyakran felerősítik. *Nincsenek olyan kizárólagos és egyértelmű ismérvek, amelyekkel a*

tanulásban akadályozottakat pontosan le lehetne írni, és el lehetne különíteni őket a tanulásban nem akadályozottak csoportjától. Jellemzőik közül tévesen és gyakran a csökkentebb kognitív teljesítőképesség dominanciáját emelik ki. Véleménye szerint *a tanulási akadályozottságot csakis az intellektuális teljesítményekre orientált iskolarendszerrel összefüggésben lehet megérteni*. Jellemző a tanulási akadályozottságra, hogy nem olyan módon megváltoztathatatlan, mint pl. egy érzékszervi vagy mozgássérülés. Megfelelő pedagógiai eszközökkel és szociális hatásrendszerrel a tanulási akadályozottság eredményesen csökkenthető, vagy bizonyos esetekben megszüntethető. *Pedagógiai szempontból* hangsúlyozandó, hogy a tanulási akadályozottság mindig *összetett eredetű, bioszociális, interakciós-kumulációs folyamatokban képződő eredmény, amely bizonyos iskolai körülmények között teljesítménydeficitben mutatkozik meg*. Ezért a tanulásban akadályozottak pedagógiájának az alábbi szempontokat kell figyelembe vennie:

— a tanulási akadályozottság kialakulásának folyamat jellege van,
— a tanulási akadályozottság különböző hatásokra kialakulhat/elmélyülhet vagy csökkenhet/megszűnhet,
— a tanulási akadályozottság megjelenési formája igen sokféle, a tanulásban akadályozott gyermekek tanulócsoportjai nagyobb heterogenitást mutathatnak a fejlődés előtörténete és perspektívája szempontjából, mint a szokásos iskolai tanulócsoportok.

Begemann (1975, 1983) a tanulásban akadályozottak iskoláinak belső differenciálására azért tesz kísérletet, mert tényekkel igazolja, hogy ezekben az iskolákban az alábbi csoportok különíthetők el:

— azok a gyermekek, akiknél valamilyen organikus idegrendszeri sérülés mutatható ki, ez a sérülés dominánsan a szellemi-kognitív teljesítmények korlátozottságában mutatkozik meg, de specifikus eljárásokkal eredményesen taníthatók,

— azok az érzelmileg sérült gyermekek, akik nehezen nevelhetők, viselkedési zavaraik vannak, tanulási problémáik elsődlegesen a nevelési zavarokból származnak, épp ezért a sajátos tanítási eljárások mellett viselkedés- és pszichoterápiára, valamint megváltozott környezeti hatásokra van elsősorban szükségük,

— azok a gyermekek, akiknél genetikai okok vagy szocio-kulturális hátrányok idézik elő a tanulási problémát.

A *Vigotszkij-iskola* követői fenomenológiai leírást adnak az 1970-es években a feltűnően gyenge tanulási képességgel rendelkező, de patológiás idegrendszeri elváltozást nem mutató általános iskolás gyermekek pszichológiai-pedagógiai vizsgálatai alapján. Ezeknél a gyermekeknél *bármely pszichikus tevékenység akkor okoz nehézséget, amikor a személyiségnek fokozottan aktívvá kellene válnia*. Például amikor olyan helyzetbe kerülnek, hogy egy tárgyat nemcsak megnézni, hanem meghatározott részleteket aktívan meg kell figyelni, vagy ha bizonyos ismereteket nemcsak mechanikusan kell bevésni, hanem a bevésés intenzívebb tudatosabb módjait kell alkalmazni. A problémamegoldásnál is hasonló a helyzet. Hajlamosak arra, hogy bizonyos eljárásokat, amelyek az emlékezetben megtapadtak, változtatás nélkül alkalmazzanak, miáltal a *feladatvégzés produktivitása csökken, az időfelhasználás nem gazdaságos*. Lehetőleg mindig elkerülik az aktív tanulási tevékenységet, ennek következtében a pszichikus funkciók nem gyakorlódnak megfelelően. Sokkal könnyebben vésnek be és idéznek fel pl. olyan könnyű szövegeket, amelyek a mindennapi élet tapasztalataival kapcsolatosak, mint olyanokat, amelyek intenzív gondolkodási munkát kívánnak. Nagy valószínűséggel állítható, hogy *a csökkent tanulási képességgel rendelkező tanulók emlékezeti folyamatainak hiányosságai szorosan összefüggnek a gondolkodás elégtelen fejlődésével*. Gyakran keltik azt a benyomást, hogy nem képesek koncentrálni, hogy figyelmük könnyen elterelődik. A vizsgálatok azonban azt mutatták, hogy megfelelő feltételek között (jó motiváció, elegendő idő, zavaró körülmények kiküszöbölése stb.) ugyanúgy tudtak koncentrálni, mint a jobban tanuló társaik. Ez utóbbiaknál ugyanis szokássá válik a koncentrált iskolai munka, míg a gyengéknél ez a szokás nem alakul ki. Vagyis esetükben a csökkentebb figyelem egy szekunder jelenségnek tekinthető és nem a tanulási nehézség okának.

Különösen fontos ezeknél a gyermekeknél a gondolkodási folyamatok, a logikai operációk kivitelezésének pontos analízise. Általában azt igazolják a vizsgálatok, hogy *az intuitív-praktikus gondolkodásuk fejlettebb, mint a verbális-logikus gondolkodási folyamataik*. Gyakori jelenség, hogy gondolkodásuk vagy konkrét, vagy absztrakt síkon zajlik és *az átmenet a két gondolkodási szint között* (mindkét irányban) *igen nehéz*. Ezek a sajátosságok összefüggnek a gondolkodási tevékenység stílusával, amelyet a *szellemi aktivitás általános gyengesége* jellemez.

Mindezek a jelenségek nem függetleníthetők a motivációs szférától. A többiektől való lemaradás és a sikertelenség kedvezőtlenül befolyásolja az ismeretek, a tudás elsajátításának képességét. Kedvező pedagógiai feltételek között, a tanulási tevékenység folyamatos stimulálásával ez a másodlagos károsodás megelőzhető. A motivációnak a tanulási eredményre gyakorolt hatását bizonyítja az a megfigyelés is, hogy a jó tanulási képesség sem feltétlenül garancia a jó tanulási eredményre. *(Mesterházi, 1989.)*

A *Német Oktatási Tanács* (Deutscher Bildungsrat) így határozta meg a tanulási akadályozottságot 1973-ban: „Azok a gyermekek és fiatalok tekinthe-

tők tanulásban akadályozottaknak, akik jelentősen csökkent intelligencia-teljesítmény mellett, a központi idegrendszer sérülése vagy szociális depriváció folytán elégtelen fejlődést mutatnak, és iskolai teljesítményeikben olyan mértékig korlátozottak/akadályozottak, hogy a tanulási tartalmak felvétele, tárolása, feldolgozása nem sikerül életkoruknak megfelelő módon". *(Englbrecht-Weigert, 1991.29-30.)* Ennek megfelelően a német nyelvterületen (kivéve az akkori NDK-t) a „kisegítő iskola" (Hilfsschule) elnevezést felváltotta a „tanulásban akadályozottak iskolája" (Lernbehindertenschule). Mind a mai napig általában így nevezik ezeket az iskolákat.

A *tanulási akadályozottság* fogalmi leírásának későbbi kísérleteiben *Kanter* (1977, 1985) álláspontja meghatározó volt. Véleménye szerint nem célszerű a tanulási akadályozottságot mint gyűjtőfogalmat értelmezni. Sokkal lényegibb megismeréséhez jutunk, ha a tanulási probléma kialakulásának folyamatát, a személyből kiindulva, mint fejlődési/tanulási történetet (Persongenese) írjuk le. A tanulási akadályozottság tünetei nem statikusak, a kialakulási folyamatnak nagyon sok mozzanata van. A tanulási akadályozottságot mutató személy az életének nem minden területén tanulásban akadályozott. Fennáll azonban az a veszély, hogy ha a tanulásban akadályozott gyermek nem kap megfelelő segítséget, akkor állapota rosszabbodik és egy progrediáló folyamat alakul ki. Véleménye szerint a tanulási akadályozottság és a tanulási zavarok között olyan sokféle átmenet van, hogy nem lehet ezeket a jelenségeket pontosan szétválasztani. Javasolja azonban a tanulásban akadályozottak csoportosítását:

1.) jelentős intelligencia-csökkenéssel együttjáró tanulási problémák,
2.) neurológiai diszfunkciókra és/vagy szocio-kulturális faktorokra visszavezethető generalizált tanulási zavarok.

Ennek a koncepciónak a hatására egyes németországi tartományokban a tanulási akadályozottság diagnosztizálásához használt intelligencia-mérésben az IQ felső határát 1977-től eltörölték. *(Schröder, 1990.)*

A tanulási akadályozottság értelmezésében eltérő álláspontok alakultak ki attól függően, hogy milyen nézőpontból közelítették meg az egyes szerzők a kérdést. Jellemző megközelítési módok:

— a tanuló személyiségjegyei, fejlődésének jellemzői biológiai és pszichológiai szempontból,
— intelligencia-csökkenés, intelligencia-sérülés,
— nehezített tanulási körülmények, nem megfelelő oktatás következtében kialakuló teljesítmény-csökkenés,
— a tanulási motiváció zavarai, tanulási sikertelenségek következményei,

— társadalmi/környezeti szociális okok, a rétegspecifikus szelekció következményei,
— iskolarendszer problémái, teljesítmény-orientáltság, egységes követelmények, minősítési eljárások, hiányos pedagógusképzés.

A *normalizációs mozgalom* hatása az 1970-es évek végén elérte a tanulásban akadályozottak iskoláit is. A fő törekvések között megjelent a megbélyegzés megszüntetése, elnevezések megváltoztatása, a szegregáció csökkentése, illetve a hatékony fejlesztő programok kidolgozása a tanulásban akadályozott gyermekek számára. Ennek a hatásnak is tulajdonítható, hogy az 1980-as években lényegesen csökkent a tanulásban akadályozottak pedagógiájával foglalkozó szakirodalomban a definíciók alkotásának, az érintett népesség exakt körülírásának az igénye. (Minden kutató ugyanis leírta már eddigre, hogy a tanulásban akadályozott gyermekek nem alkotnak egységes csoportot, a definíció alkotása ezért igen kétséges.)

Az újabb definíciók helyett sokkal inkább a tanulási akadályozottság folyamatának leírása kerül az érdeklődés előterébe. A folyamatleírások igen gyakran konkrét életpéldákkal illusztrálják a tanulási teljesítmény csökkenésével együttjáró stigmatizációs folyamatot, az iskolai minősítések interakciós folyamatait, a tanulási motiváció elégtelenségét és a tanulási eredménytelenséget kísérő magatartási problémákat. Sokféleképpen fogalmazzák meg azt a felismerést, hogy a társadalmi, szociális, családi, oktatási, kulturális, jogi, ökológiai stb. problémák/megoldatlanságok tükröződnek a gyermekekben, amikor fejlődési/tanulási/viselkedési rendellenességeikről beszélünk.

A tanulási akadályozottság jelenségének értelmezésekor felmerült az a kérdés is, hogy a tanulási akadályozottságot a gyenge iskolai teljesítmény okának lehet-e tekinteni, vagy sokkal inkább a megjelenési formák/tünetek együttesét nevezzük így. *(Schröder, 1990.)* Mivel a tanulási akadályozottság kialakulásában igen sokféle ok kapcsolódik össze teljesen egyedi variációkban, és idéz elő rendkívül változatos megjelenési formákat, ezért sem etiológiai, sem fenomenológiai leírása nem lehet teljes körű. Ebből az álláspontból kiindulva elemzi a tanulási akadályozottság jelenségét *Westphal* (1985), mint életproblémát és mint létfenntartó technikák együttesét. Nem az iskolai tanulmányi eredmények gyengeségeire irányítja a figyelmet elsősorban, hanem ezek következményeire: a függőségre, a kiszolgáltatottságra, a „menekülési" próbálkozásokra, az életből való „kilépés" deviáns módjaira. *(Willand, 1983.)*

A legutóbbi időben ismét tért hódít egy fogalom: *Lernbeeinträchtigung* (tanuláskárosodás/tanulascsökkenés), mint gyűjtőfogalom. A tanuláskárosodások közé sorolják *a tanulási nehézségeket, a tanulási zavarokat és a tanulási akadályozottságokat* (mindegyiket többesszámban), amelyeket a perszonalizáció és a szocializáció megnehezítőinek tekintenek. E felosztásban a tanulási akadályozottság a legtartósabb és a legátfogóbb tanuláskárosodás. *(Grissemann, 1989.)*

A tanuláskárosodás mindhárom formájának/súlyossági fokának kialakulásához hozzájárulnak:

— a szomatikus és pszichikus alapdiszpozíciók,
— a bioszociális, a szocio-kulturális és a szocioökonómiai faktorok,
— az általános társadalmi/gazdasági viszonyok,
— az oktatási rendszer és az oktatás szabályozása.

A tanuláskárosodás leggyakoribb fejlődési elmaradásai:

1. A kognitív képességek területén

— észlelési folyamatok (elsősorban a vizuális és auditív észlelés)
— emlékezés (bevésés, tárolás, felidézés, különböző időtartamok)
— figyelem, koncentráció (terjedelem, intenzitás)
— logikai műveletek, problémalátás és -megoldás

2. A motoros és orientációs képességek területén

— izomtónus, egyensúly
— nagymozgások, finommozgások
— cselekvéstervezés, cselekvésirányítás
— térbeli és időbeli tájékozódás

3. Az emocionális és szociális képességek területén

— motivációk, motiválhatóság
— kapcsolatkialakítás, kötődések, viszonyok
— önértékelés, önirányítás, értékrend
— tanulási viselkedés, szereptanulás

4. A kommunikációs képességek területén

— beszédértés, szókincs, szóbeli közlés
— hangképzés, grammatikai szerkezetek
— szövegalkotás szóban és írásban
— metakommunikáció, önkifejezés az alkotásban *(Englbrecht-Weigert, 1991)*

A *tanulási akadályozottság* és az *iskolai teljesítmény-gyengeség* összehasonlítása vezetett azokra a megállapításokra, amelyek szerint egy gyermek több szempontból is tanulásban akadályozottnak minősíthető:

— *iskolaszervezeti* szempontból akkor, ha az általános iskola követelményeit osztályismétlések után sem tudja teljesíteni,
— *intelligencia-diagnosztikai* szempontból akkor, ha intelligencia-kvóciense jelentősen csökkent (ez a mérték Svájcban 75-90 IQ),
— *tanuláslélektani* szempontból akkor, ha a szokásos és egyébként sikeres tanulási eljárások alkalmazása esetén is átlag fölötti tanulási nehézségeket mutat,
— *fejlődéslélektani* szempontból akkor, ha a gyermek fejlődésében zavar mutatkozik.

Az iskola kiválasztásában, a gyermeknek nyújtandó segítség meghatározásában a fenti szempontok irányadók. *(Haeberlin, 1991, 1993.)*

A hazai szakirodalomban és gyakorlatban is jól nyomon követhető a kutatási eredményeken és a mindennapi tapasztalatokon alapuló tudásgyarapodás, szemléletváltozás és ezzel egyidejűleg a szakkifejezések változása. A *„Budapest-vizsgálat”* tudományos eszközökkel bizonyította, hogy az akkori kisegítő iskolákban tanuló és enyhe fokban értelmi fogyatékosnak minősített gyermekek mintegy 40 %-ánál nem volt kimutatható olyan idegrendszeri/biológiai sérülés, amelynek alapján az akkor érvényes értelmi fogyatékossági definíció alapján értelmi fogyatékosnak minősülhettek volna. Erre a népességcsoportra vezették be új fogalomként a *multifaktorális familiáris eredetű értelmi fogyatékosság* elnevezést, az idegrendszer organikus/biológiai sérüléséből eredő értelmi fogyatékosság mellett. *(Czeizel-Lányiné-Rátay, 1978.)* A hazai társadalmi állapotok sajátosságai miatt ez a kérdés jóval később (szinte elkésve, mint annyi más dolog) került a tudományos kutatás megvizsgálandó problémái közé, amelyről a más társadalmi fejlődési utat bejáró nyugat-európai és amerikai országok már évtizedekkel korábban hírt adtak. A „Budapest-vizsgálat” végre nálunk is feltárta azt a legszívesebben nem-tudni kívánt és az akkori köztudatban nehezen feldolgozható és sok vitát kiváltó tényt, hogy ti. a tanköteles népesség mintegy 3 %-a minősül értelmi fogyatékosnak, akik részben hátrányos körülményeik miatt maradnak el fejlődésükben. *(Mesterházi, 1989.)*

Az 1980-as években a magyar gyógypedagógia alapfogalmainak definiálására tett kísérletben az *„Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok”* (továbbiakban: E.) szócikk a következő leírást adja: „Az E... az értelmi fogyatékosok egyik alcsoportját képezik. Olyan gyermekek, fiatalok és felnőttek, akiknél az *intellektuális alulteljesítés* a neuroendokrin-rendszer öröklött vagy korai életkorban

szerzett *enyhe sérülésén és/vagy funkciózavarán* alapszik. Az eddig ismert neuro- és pszichodiagnosztikai eljárásokkal *nem mindig különíthetők el pontosan* a gyenge tehetségű épektől, illetve a mentálisan retardáltaktól.

Az E. személyiségfejlődése az épekétől kis mértékben tér el. Dominál a kognitív funkciók lassúbb és akadályozott fejlődése, emellett az extraintellektuális funkciókban is jelentkezhetnek eltérések. Az *enyhe fokú értelmi fogyatékosság* — attól függően, hogy milyen egyéb érzékszervi, motorikus, érzelmi-akarati stb. zavarok társulnak hozzá (amelyek vagy szoros kauzális összefüggésben állnak vele, vagy környezeti hatásra alakulnak ki) — *igen változatos képet mutat*. A téri orientáció, a finommotorika, a figyelemkoncentráció, a bonyolultabb gondolkodási folyamatok, a beszéd- és kommunikációs képesség, valamint a szociális alkalmazkodás fejlődésének zavara valamennyi E.-nél — bár eltérő mértékben és mindig *egyedi kombinációban* — általánosan megállapítható. Ezek az eltérések, *összefüggésben a környezeti hatásokkal, a tanulási képesség* különböző mértékű zavarát eredményezik és *akadályozzák* a személyiség fejlődését.

Az enyhe értelmi fogyatékosság tünetei az iskoláskor előtt kevéssé válnak ismertté. Az ép fejlődésű gyermekekre jellemző iskolaérettség nem alakul ki 6-7 éves korra. A tanköteles korú E. nevelése *elkülönítetten* a kisegítő iskolában ... pályára való felkészítésük részben vagy teljesen az épekkel *integráltan* történik. Döntő többségük ... *önálló életvezetésre képessé válik." (Mesterházi, 1983, 22-23., szövegkiemelés tőlem: 1994.)*

A fenti definíció keletkezésével egy időben világszerte tapasztalható az értelmi fogyatékosság értelmezésében a *szűkítési tendencia*. Ez a szűkítés az értelmi fogyatékosság felső határának szigorúbb értelmezését jelenti, melynek következtében ebből a fogalomból kiszorították a szociálisan hátrányos helyzetű rétegek gyermekeinek pszeudo-elmaradását és a különböző iskolai tanulási akadályozottságot mutatókat. *(Lányiné, 1983, 77.)*

A *hátrányos helyzetű gyermekek* szociális körülményeiről, iskolai pályafutásukról, a tanulás terén mutatkozó sikertelenségeikről, illetve a *hátránykompenzálás* lehetőségeiről a magyar pedagógiai és szociológiai szaksajtóban az 1970-es évek végétől rendszeresen jelentek meg közlemények. A témával kapcsolatos vitára reflektálva állapította meg *Lányiné*, hogy „A hátrányos helyzetű rétegek gyermekeinek induló művelődési esélyegyenlőtlenségét az iskola nem tudta kompenzálni, így elsősorban ők kerültek a követelményeket nem teljesítők közé. A kisegítő iskolában a hátrányos helyzetűek többsége általánossá vált". (1985,108.)

A *„Művelődési hátrány halmozódása"* témakörben folyó *Zala megyei kutatás* az általános iskolai képezhetőség alsó határának vizsgálatára/megállapí-

tására és a kisegítő iskola működési területének korszerű kijelölésére irányult. Elméleti alapvetése abból indult ki, hogy a nevelhetőség és a nevelés találkozási pontjain összeillési zavarok alakulnak ki. Az ebből származó *esélyegyenlőtlenség* nemcsak szociológiai szempontból értelmezhető, hanem a gyermek mikrokörnyezetében és biológiai állapotában fennálló különbségekre is visszavezethető. *(Illyés, 1984. 5-24.) A kutatás a nevelhetőség meghatározó faktoraként a tanulási képességet* feltételezte. Létrehozott egy mérőeszközt, amellyel a tanulási képességet tanulási folyamatok közben vizsgálta. A tanulási képesség mérésének eredményei a vizsgált (általános iskolás és kisegítő iskolás) tanulónépesség rétegződéséhez adtak újabb adatokat. *(Mesterházi, 1989, 217-218.)* Megállapítható volt, hogy létezik a nehezen tanuló gyermekeknek egy olyan csoportja is, akiknél sem organikus/biológiai, sem genetikai/familiáris eredetű okokkal nem magyarázható a gyenge tanulási teljesítmény.

A tanulási képesség vizsgálatának eredményei hozzájárultak ahhoz, hogy pedagógiai szempontból indokoltnak tartsuk a *tanulási akadályozottság* szakkifejezés hazai bevezetését. A *tanulásban akadályozottak* közé soroljuk az idegrendszer biológiai és genetikai okokra visszavezethető alacsonyabb funkcióképességével összefüggő, illetve a kedvezőtlen környezeti hatásokkal magyarázható tartós, átfogó tanulási képességzavart mutató gyermekek körét. A személyes élettörténetből és diagnosztikai eszközökkel megismerhető oki tényezők tudása mellett az egyén speciális nevelési szükségleteinek megállapítása és az ennek megfelelő nevelés együttesen eredményezheti a tanulásban akadályozott gyermekek minél kedvezőbb fejlődését.

A tanulásban akadályozott gyermekek fejlesztéséhez szükséges pedagógiai pszichológiai eljárások alaposabb kidolgozására, bővítésére, elterjesztésére és minden nehezen tanuló gyermek számára hozzáférhetővé tételére tesz kísérletet a Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán 1992-ben elindított Tanulási Klinikai program. *(Mesterházi, 1994.)*

Összefoglalás a tanulási akadályozottságról

1. Az általános iskolában tartósan és feltűnően nehezen tanuló, a követelményeknek alig, vagy egyáltalán meg nem felelő, de a hagyományos fogyatékossági típusokba egyértelműen be nem sorolható gyermekek különpedagógiai megsegítése a 19-20. század fordulójától a speciális pedagógia/gyógypedagógia kompetenciájának körébe került. A számukra kialakított különiskolák felvételi kritériumait elsősorban pszichodiagnosztikai és pedagógiai szempontok hatá-

rozták meg. Ennek ellenére ezeknek az iskoláknak a tanuló népessége rendkívül heterogén az idegrendszer sérülése vagy funkcionális zavarainak mértéke és jellege, a károsító szociális hatások milyensége, az IQ övezetek határai, a viselkedési anomáliák és a taníthatóság/nevelhetőség szempontjából.

2. Ennek a tanulónépességnek, illetve megkülönböztető főtünetek jelölésére a szakirodalom rendkívül sokféle elnevezést használ. Ezek közül a „tanulásban akadályozott" és a „tanulási akadályozottság" elnevezések terjedtek el a legszélesebb körben. Ennek a gyűjtőfogalomnak a használatát az sem akadályozta meg évtizedeken keresztül, hogy a tanulásban akadályozott gyermeknépesség, illetve a tanulási akadályozottság fogalma sem etiológiai, sem fenomenológiai szempontból nem írták le eddig egységes, pontos és egyértelmű kritériumokkal.

3. A tanulási akadályozottságot előidéző tanulási képességfejlődési zavarnak hosszú kialakulási folyamata van. A fejlődést akadályozó okok soha nem kizárólag az individuum biológiai/pszichológiai adottságaiban keresendők, hanem igen gyakran a családi/iskolai, szociális/kulturális környezet kedvezőtlen hatásaiban. A különböző okok hatásai összegeződnek és igen változatos megjelenésű tanulási problémákhoz vezetnek.

4. A tanulási akadályozottság változó, változtatható állapot. A kiváltó okok feltárásával, kedvező irányú befolyásolásával a tanulási akadályozottság részben megelőzhető, részben súlyosságának mértéke csökkenthető. A tanulási képesség fejlesztéséhez a pedagógiai/gyógypedagógiai eszközök (a gyermek állapotához alkalmazkodó tananyag, taneszköz-rendszer, tanulási tempó, tanulási környezet, egyéni fejlesztő eljárások, megfelelően képzett szakemberek) mellett szükséges a környezeti/szociális nevelési feltételek javítása is. A speciális nevelési szükségletek idejében történő kielégítésével az önálló életvitelre való előkészítés történik meg.

5. Mivel a tanulásban akadályozott gyermekek nem képeznek — megközelítően azonos életkorú csoportban sem — a taníthatóság szempontjából homogén népességet, ezért pedagógiai szempontból szükséges az iskolai nevelés keretei között a kiscsoportos és egyéni fejlesztésük. Az egyéni tanulási problémák és a fejlődési tempó alapján a tanulásban akadályozott gyermekek diagnosztikai eszközök segítségével különböző alcsoportokra oszthatók, pedagógiai szempontból azonban az együtt-taníthatóság/nevelhetőség szervezeti kereteinek és módszereinek a megtalálása lényegesen fontosabb.

6. A tanulásban akadályozott gyermekek a speciális pedagógiai/gyógypedagógiai segítséget igénylők legnagyobb számú csoportját képezik. Ők alkotják a hazai általános iskolákba járó nehezen tanuló gyermekek (a tanköteles népesség 15 %-a) mintegy 1/4 részét, akik a tanulási sikertelenségeik súlyossága folytán az eltérő tantervű általános iskolákban tanulnak. Az általános iskolában maradó nehezen tanuló gyermekek életesélyei jelentősen javulhatnának, ha a tanulási képességük fejlődéséhez megfelelő pedagógiai segítséget kaphatnának. Az általános iskolai nevelés hatékonyságának javulása csökkentheti a tanulási problémákat.

7. Azokban a fejlett országokban, amelyekben a gyógypedagógia elmélete és gyakorlata megfelelően differenciálódott, az 1960-as évektől kezdve kialakult egy újabb tudományterület, illetve az ennek megfelelő gyógypedagógiai professzió a „tanulásban akadályozottak pedagógiája" elnevezéssel. Fő kérdései: a csoportos és az egyéni tanulás és tanítás leghatékonyabb eljárásai nehezített tanulási feltételek mellett, a tanulási technikák fejlesztése, a tanulási képesség megismerése/leírása/mérése, pedagógiai-terápiás eljárások alkalmazása, a tanulási motiváció javítása, az önálló emberi élethez szükséges képességek kialakítása, a szakmatanulásra való felkészítés.

Függelék

Tanítók, gyógypedagógusok megfigyelései nehezen tanuló gyermekekről

(A Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola intenzív továbbképző tanfolyamának hallgatóitól, 1994. október 18.)

12 éves fiú (5. oszt.):

Figyelme rövid időre sem köthető le, írása olvashatatlan, csak időnként érti, hogy mit olvas, gondolatai elkalandoznak, álmodozik, önálló munkára képtelen, feladatait csak segítséggel csinálja meg, az órai munkában ritkán vesz részt.

10 éves fiú (4. oszt.):

Sokszor fáradt, lassú, nem tudja, hogy hol tartunk a feladatokban, külön magyarázatot igényel, memorizálni nagyon nehezen tud, egyszerű mondókák, versikék sem ragadtak meg benne, minden „butaságra” rá lehet venni, szívesen csapódik a hangadó gyerekekhez, társaival néha agresszív.

7 éves fiú (1. oszt.):

Társait zavarja, játékaikat szétrombolja, mindig mással foglalkozik, mint amivel kellene, helyét állandóan elhagyja, kimegy az óráról mondvacsinált okokkal, a feladatokat elég jól megcsinálja, ha hajlandó bekapcsolódni a tanulásba.

9 éves lány (3. oszt.):

Az olvasott szöveget nem érti, a feladatokat nem tudja önállóan megoldani, nem halad a többiekkel, állandóan lemarad, keresgéli a tanszereit, nevetgél, mindig másról akar beszélni, ha feladatot kap, rögtön megijed, időnként olyat is mesél, ami biztosan nem igaz, nincsenek barátai.

8 éves lány (2. oszt.):

Lassú, mindig kiesik a feladathelyzetből, nehezen tanítható meg a helyes betűalakításra, betűket kihagy, emlékezete gyenge, a szóhatárokat nem érzékeli írás közben, mindent egybe ír, olvasási tempója elég jó, gyakran szorong.

8 éves fiú (2. oszt.):

Figyelme állandóan elkalandozik, nem tud ülve maradni, a feladatokat nehezen érti meg, sokáig eltart, amíg megtanul valamit és hamar elfelejti, a megtanultakat összekeveri, nem tudja alkalmazni, a szavak jelentését nem érti, szókincse szegény.

15 éves lány (8. oszt.):

Írásbeli felméréskor (matematika órán) a kezét tördeli, szinte lyukasra radírozza a füzetét, úgy tesz, mintha számolna, a haját igazgatja, hunyorog, a kezét kaparja, mindenben nagyon ügyetlen, nem szeret tanulni, még a gyakorlati órákon sem.

Irodalom

Baier, H.: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Kohlhammer, Stuttgart, 1980. *Begemann, E.:* Zum Verständis der „Lernbehinderten" - Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. In.: *Baier, H. - Klein, G.* (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Marhold, Berlin, 1975. *Begemann, E. - Kuntz, H. - Schön, M.:* Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte. Hase und Koehler Verlag, Mainz, 1983. *Bleidick, U.:* Lernbehinderte Kinder. In.: *Wolfgart, H.* (Hrsg.): Behinderte und kranke Kinder in unseren Schulen. Neuburgweier, 1972. 137-151. *Bleidick, U.:* Lernbehindertenpädagogik. In.: *Bleidick, U.* u. a.: Einführung in die Behindertenpädagogik, Bd. II. Kohlhammer, Stuttgart, 1977. 93-114. *Busemann, A.:* Psychologie der Intelligenzdefekte. (Mit besonderer Berücksichtigung der hilfsschulbedürftigen Debilität.) Reinhardt, München-Basel, 1968. *Cattell, R. B.:* Lernfähigkeit, Persönlichkeitsstruktur und die Theorie des strukturierten Lernens. In.: *Nissen, G.* (Hrsg.): Intelligenz, Lernen und Lernstörungen Springer Verlag, Berlin-Heidelberg-New York, 1977. 32-71. *Csapó B.:* A kombinatív képesség struktúrája és fejlődése. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1988. *Czeizel E. - Lányiné Engelmayer Á. - Rátay Cs.:* Az értelmi fogyatékosság kóreredete a „Budapest-vizsgálat" tükrében. Medicina Könyvkiadó, Budapest, 1978. *Englbrecht, A. - Weigert, H.:* Lernbehinderungen verhindern. Verlag M. Diesterweg, Frankfurt am Main, 1991. *Frommberger, H.:* Das Sitzenbleibenproblem in der Volksschule. In.: *Bracken, H. von* (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Akademischer Verlag, Frankfurt, 1968. 79-83. *Graf, G.:* Der lernbehinderte Schüler: Charakteristika seiner Persönlichkeit, seines Sozialverhaltens und seiner Intelligenz im Vergleich zum Volksschüler. (Eine theoretische und empirische Studie.) Dissertation der Julius-Maximilians-Universität zu Würzburg, 1977. *Grissemann, H.:* Lernbehinderung heute (Psychologisch-antropologische Grundlagen einer innovatieren Lernehindertenpädagogik.) Verlag Hans Huber, Bern, 1989. *Haeberlin, U. - Bless, G. - Moser, U. - Klaghofer, R.:* Die Integration von Lernbehinderten. Verlag Paul Haupt, Bern und Stuttgart, 1991. Haeberlin, U.: Begleitforschung in sonder- und heilpädagogischen Praxisprojekten (Wissenschaftsbegleitete Beratung statt Handlungsforschung). Z. Heilpad. 44. (1993.) 369-374. *Hallahan, D. P. - Kauffmann, J. M.:* Exeptional Children (Introduction to Special Education) Prentice-Hall, New Yersey, 1978. *Hallahan, D. P. - Cruickshank, W. M.:* Lernstörungen bzw. Lernbehinderung (Pädagogisch-psychologische Grundlagen). Ernst Reinhardt Verlag, München, Basel, 1979. (Originalausgabe: Psychoeducational Foundation of Learning Disabilities. Prentice-Hall, New Jersey, USA, 1973.) *Helm, J.:* Beitrag zum Problem des Zielsetzungsverhaltens bei Debilen. Zeitschrift für Psychologie, 1962. 167-181. *Hofmann, W:* Besondere Fragen der Hilfsschule. In.: *Blumenthal* u. a.: Handbuch für Lehrer. Bd. 2. Gütersloh, 1961. 673-688. *Illyés S.* (szerk.): Nevelhetőség és általános iskola I. Eszközök és módszerek. Oktatáskutató Intézet, Budapest, 1984. *Illyés S.:* A tanulás pszichológiája. Kézirat. Budapest, 1989. *Kanter, G. O.:* Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. In.: *Kanter, G. O. & Speck, O.* (Hrsg.): Pädagogik der Lernbehinderten, Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4. Berlin, Marhold, 1977. 34-64. *Kanter, G. O.:* Die Sonderschule

regelschulfähig, die Regelschule sonderschulfähig machen - Perspektive aus Modellversuchen. Z. Heilpäd. 1985. 36/309-325. *Kirk, S. A.:* Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. (In Proceedings of the Conference on Exploration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child, First Annual meeting. Vol. 1. Chicago, April 6. 1963.) *Klauer, K. J.:* Der Progressive-Matrices-Test bei Volks- und Hilfsschulkindern. Heilpäd. Forschung, 1964. 1/13-37. *Kleber, E. W.:* Zur Überbelastung der Lernbehinderten durch Unterricht. In.: *Kleber, E. W.* (Hrsg.): Zur Revision sonderpädagogischer Praxis. Berlin, 1977. 128-150. *Lányiné Engelmayer Á.:* Az enyhe és középsúlyos értelmi fogyatékosság elhatárolásában mutatkozó diagnosztikus tévedések, nehézségek. In.: MPT VI. OTK. Tematikus vitaanyagok. Budapest, 1983. 77-80. *Lányiné Engelmayer Á.:* Reflexiók Bánfalvy Csaba tanulmányához. In.: *Illyés S.* (szerk.): Nevelhetőség és általános iskola II. Oktatáskutató Intézet. Budapest, 1985. 105-134. *Leber St.:* Die menschliche Individualität. In.: *Bohnsack, E - Kranich, E. M.* (Hrsg.): Erziehungswissentschaft und Waldorfpädagogik. Beltz Verlag, Weinheim und Basel, 1990. 140-184. *Leber St.:* Die Menschenkunde der Waldorfpädagogik (Antropologische Grundlagen der Erziehung des Kindes und Jugendlichen). Verlag Freies Geistesleben, Stuttgart, 1993. *Linhart, J. - Lukawsky, C.:* Aktives, individuelles und soziales Lernen. In.: *Lompscher, J.* (Hrsg.): Zur Psychologie der Lerntätigkeit. Volk und Wissen, Berlin, 1977. 60-76. *Lompscher, J.* (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Volk und Wissen, Berlin, 1985. *Mesterházi Zs.:* Enyhe fokban sérült értelmi fogyatékosok. (Mental Geschädigte leichten Grades) In.: *Gordosné Sz. A. - Mesterházi Zs.:* Vergleichender Fachwörtenbuch, Sachgruppe Population. (Hrsg.: *Becker, K. P. - Theiner, Ch.* u. Autoren-Kollektiv) Humboldt Universität zu Berlin. Studienmaterial. Nr. 03-41. 1983. 22-23. 50-51. *Mesterházi Zs.:* A nehezen tanuló gyermekek tanulási képessége. (Kandidátusi értekezés. BGGyTF) Budapest, 1989. *Mesterházi Zs.:* A „Tanulási-Klinika" program a tanulási problémák megelőzéséért, enyhítéséért - gyermekeknek és pedagógusoknak. Gyógypedagógiai Szemle XXII. (1994.) 2. 120-123. *Mesterházi Zs.:* Lernklinische Tätigkeit als Funktionserweiterung der Sonderschulen - Konzept einer Förderungsprojektes. In.: *Amrein, Ch. - Zászkaliczky, P.* (Hrsg.): Die Sonderpädagogik im Prozess der europäischen Integration. VHN, 63 (1994.) 2. 366-369. *Montgomery, D.:* Children with Learning Difficulties (Special Needs in Ordinary Schools). Cassel Educational Ltd. London, 1990. (Repr. 1993.) *Müller, R. G. E.:* Zur neurotischen Intelligenzhemmung bei Schulkindern. Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie. 1955. 4. Jg. 297-311. *Müller, P.:* Sind Jungen dümmer? In.: *Baier, H. - Klein, G.* (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin, Marhold, 1973. 181-194. *Nagy J.:* A rendszerezési képesség kialakulása. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1987. *Nagy J.:* Én(tudat) és pedagógia. (Kézirat.) Szeged, 1994. *Schröder, U. J.:* Grundriß der Lernbehinderten-Pädagogik. Ed. Marhold, Berlin, 1990. *Vigotszkij, L. Sz.:* A defektológia alapjai. Tankönyvkiadó, Budapest, 1987. *Wasna, M.:* Motivation, Intelligenz und Lernerfolg. Kösel, München, 1972. *Westphal, E. A. F.:* Zur Gegenstandsbildung einer um Lebensprobleme zentrierten Pädagogik. In.: Oldenburger Institut für Sonderpädagogik (Hrsg.): Sonderpädagogische Theorie und Praxis. V. Schindele, Heidelberg, 1985. 147-162. *Willand, H.:* Pädagogik der Lernbehinderten. Verlag Ehrenwirth, München, 1983.