

**EÖTVÖS LÓRÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGÓGIAI ÉS PSZICHOLÓGIAIA KAR
FEJLESZTŐPEDAGÓGUS SZAKIRÁNYÚ TOVÁBBKÉPZÉS**

**Deviáns fiatalok beszédfejlesztése a mesék
segítségével**

**Konzulens:
Kuhn Gabriella**

**Készítette:
Jerminé Nagy Mária**

2011.

Tartalomjegyzék

I.	BEVEZETÉS.....	5
I. 1.	Témaválasztásom indoklása.....	5
I. 2.	Hipotézisek.....	9
II.	SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS.....	10
II. 1.	A serdülőkor.....	10
II. 1. 1.	A serdülőkor elméletei.....	10
II. 1. 2.	A serdülőkor jellemzői.....	12
II. 1. 3.	Az ifjúkor válságai.....	13
II. 2. 1.	Deviáns karrier.....	20
II. 2. 2.	Deviancia, bűnözés.....	21
II. 2. 3.	Szocializáció.....	22
II. 2. 4.	Szocializáció és deviancia.....	23
II. 3. 1.	Javítóintézeti nevelés.....	23
II. 3. 2.	A javítóintézetben tartózkodó fiatalokra jellemző sajátos serdülőkori jegyek.....	27
II. 4. 1.	Nyelvhasználat a hátrányos helyzetű fiataloknál.....	28
II. 4. 2.	A hátrányos helyzet.....	28
II. 4. 3.	A szegénység következményei.....	28
II. 4. 4.	Nyelvhasználat.....	29
II. 4. 5.	Kulturális különbségek.....	31
II. 4. 6.	Hátrányos helyzet és iskolai hatékonyság.....	32
II. 4. 7.	Veszélyeztetettség.....	32
II. 4. 8.	Lemorzsolódás és megelőzés.....	32
II. 5.	Beszédészlelési és beszédmegértési folyamat.....	33
II. 5. 1.	A beszédészlelés.....	33
II. 5. 2.	A beszédmegértés.....	33
II. 6.	A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavara.....	34
II. 6. 1.	A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarának definíciója.....	34
II. 6. 2.	A beszédészlelés és a beszédmegértés zavarainak megjelenési formái.....	34
II. 6. 3.	A beszédészlelés zavara.....	37
II. 6. 3. 1.	Az akusztikai, fonetikai és fonológiai szint zavara.....	37
II. 6. 3. 2.	Információsűrűség és észlelési zavar.....	39
II. 6. 3. 3.	A beszédészlelés legsúlyosabb zavara: részleges működés.....	40
II. 6. 3. 4.	A szeriális észlelés zavara.....	41
II. 6. 3. 5.	A vizuális észlelés zavara.....	41
II. 6. 3. 6.	A beszédhang-megkülönböztetés zavara.....	42
II. 6. 3. 7.	A beszédritmus észlelésének zavara.....	43
II. 6. 3. 8.	A transzformációs észlelés zavara.....	44
II. 6. 4.	A beszédmegértés zavara.....	45
II. 6. 4. 1.	A mondatértés zavara.....	46
II. 6. 4. 2.	A szövegértés zavara.....	47

II. 6. 5.	Az emlékezeti működés zavara.....	47
II. 6. 5. 1.	A rövid idejű verbális memória zavara.....	48
II. 6. 5. 2.	A rövid idejű vizuális memória zavara.....	48
II. 6. 5. 3.	A mentális lexikon aktivizálásának zavara.....	49
II. 6. 6.	A beszédészlelési és megértési folyamatok vezérlésének zavara.....	49
II. 6. 6. 1.	Az agyfélteke-dominancia.....	49
II. 6. 6. 2.	A kézdominancia kialakulásának zavara.....	50
II. 6. 6. 3.	Irány felismerési zavarok.....	50
II. 7. 1.	A mese szerepe életünkben.....	51
II. 7. 1. 1.	Mesevilág és a gyermeki világkép összefonódása.....	52
II. 7. 1. 2.	A képzelet és a fantázia.....	52
II. 7. 1. 3.	Gondolkodás a képzelet segítségével.....	53
II. 7. 1. 4.	Mesemondás, meseolvasás.....	54
II. 7. 1. 5.	A mese hatása a fiatal felnőttekre.....	54
II. 7. 2.	A mese fejlesztő hatásai.....	56
II. 7. 2. 1.	A mese és a szocializáció.....	56
II. 7. 2. 2.	A mesék szerepe az anyanyelvi és kommunikációs készségek fejlesztésében.....	56
II. 8.	A fejlesztés.....	57
III.	A FEJLESZTÉS KÖRÜLMÉNYEI, VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK.....	60
III. 1. 1.	A fejlesztésben részt vevő tanulók anamnézise.....	60
	Dárió.....	60
	Gábor.....	61
	Jancsi.....	61
	Misi.....	62
III. 1. 2.	A fejlesztés során alkalmazott módszerek, a vizsgálat lebonyolítása.....	62
III. 2.	Bemeneti vizsgálatok eredményei.....	64
III. 2. 1.	Olvasás felmérőlap.....	64
III. 2. 2.	Auditív emlékezet vizsgálata történetre vonatkozóan.....	66
III. 2. 3.	Auditív rövid idejű emlékezet vizsgálata.....	67
III. 2. 4.	Szókincsvizsgálat.....	67
III. 2. 5.	Emberábrázolás.....	67
III. 3.	A bemeneti és a kontrollvizsgálatok eredményeinek összevetése.....	69
III. 4.	A fiúk mesékről alkotott rajzainak jellegzetességei.....	71
III. 5.	Mesebefejezések elemzése.....	72
IV.	ÖSSZEGZÉS.....	79
IV. 1.	A csoport beszédfejlődésének elemzése az eredmények alapján.....	79
IV. 2.	A fantázia, önkifejezés fejlődéséről rajzaik alapján.....	81
IV. 3.	A tanulók személyiségfejlődéséről.....	82
V.	MELLÉKLETEK.....	86
1. melléklet:	Boldizsár Ildikó - A fák titkos szíve.....	87
2. melléklet:	Rajzok I.....	89
3. melléklet:	Rajzok II.....	90
4. melléklet:	Rajzok III.....	91
5. melléklet:	Rajzok IV.....	92

6. melléklet: A fejlesztő foglalkozásokon olvasott mesék.....	93
7. melléklet: A fák titkos szíve c. meséről alkotott rajzok.....	94
8. melléklet: A kiskakas gyémánt fél krajcárja c. meséről alkotott rajz.....	95
9. melléklet: A brémai muzsikások c. meséről készített rajzok.....	96
10. melléklet: A csillagszemű juhász c. meséről alkotott közös rajz.....	97
11. melléklet: A kőleves c. meséről készített bábok.....	98
12. melléklet: A paraszt meg az ördög c. meséről készített gyurmák.....	99
13. melléklet: Fejlesztő foglalkozás terve.....	100
VI. FELHASZNÁLT IRODALOM	103

I. BEVEZETÉS

I. 1. Témaválasztásom indoklása

Aszód nagyon messze van az én szülőfalumtól. Jó kislány voltam, engem nem riogattak a Javítóval. Nem is tudtam, hogy létezik ilyen intézmény, amíg nem lettem aszódi lakos. Ilyen naivan kerültem az Aszódi Javítóba tanítani.

A közelebb lakók gyermekei bizonyosan többet hallották a fenyegetést:

„Fiam, ha ez így megy tovább, elküldelek az aszódi javítóba!”

Az a szerencséje sok gyereknek, hogy Aszódra nem lehet küldeni senkit, akármilyen „rossz”, bármilyen kudarcnak éli meg őt a környezete.

Az Aszódra jutáshoz a családi kudarcon kívül szükség van társadalmi kudarcra is.

Ha valaki megéli „Aszódot”, vagy tisztább lesz vagy nem. Egy biztos: esélye van. A Javító nem látszik a remény kapujának. Ez büntetés. De esélyt ad és leckéket. Ha a bekerülő növendék kinyitja a szemét és körülnéz, megláthatja a remény sugarát. Az még nem minden, de nem is semmi. Amikor egy növendéket befogadunk az intézetbe, nem látszik rajta a gyűlölet. Türelmes. Óvatos. Visszafogott. Két irányba kell figyelnie: kortársaira (ki erősebb, ki gyengébb, kitől kell félnie, ki lehet barát...) és a felnőtt társadalom képviselőire.

Felnőttek és a társadalom. Mindkettőtől megkapta már a magáét. Ellenségek. Bonyolult rendszerhez kell alkalmazkodniuk. Ne feledjük, serdülő fiúkról van szó: a legagresszívabb versenyhelyzet, leggátlástalanabb ösztönélet közben, a legkisebb elfogadás, segítség, támogatás nélkül. Értetlenség a felnőttek társadalmával szemben, zabolátlan szenvedélyek, lázadás. Kacifántos helyzet ez, de van készítő ereje is.

Egy törekvés. A jó szándék: visszavezetni a gyermeket a helyes út felé.

A serdülőkor másik adottsága a tisztaság. A jó keresése, az újrakezdés, az emberségbe vetett hit talán utolsó feltörése.

Minden serdülő nyitott: ha hitelesen pozitívat tapasztal, azt fogadja el. És mit tapasztalt a gyerek? Mi a pozitív tapasztalata? Mi azt mondjuk neki: szerethető. Nem ezt tapasztalta eddig. Hiszen ide ítélték, megbélyegezték, megsebeztek, senki nem fogadta el, ő rossz volt. Itt sem engedi a közeledést. Tüskéket növeszt, amellyel támad a közeledőre, a letört tüskék sokszor visszafelé szúrnak, magát is megsebzik velük. Fájdalmasan. De akkor is győzni akar. Mégis titkon arra vágyik, hogy veszítsen. Találja már meg az a felnőtt, aki segít rajta! Fél. Mikor fog kiderülni, hogy akit közel engedett magához, ő is csak egy felnőtt.

Keresi azt az embert, aki sohasem csapja be, teljesen elfogadja.

Mikor idekerültem az intézetbe, bölcs tanácsokat kaptam. Sokat. Többek között azt:

„Tartsd be a három lépés távolságot!” Akkor még nem értettem. Most már értem, de nem tudom betartani. Hiszen gyereket nevelni nem lehet három lépés távolságból.

A nevelő a személyiségével dolgozik. A szívével. A lelkével. Kiteszi a gyerekek elé, megcsupaszítva. Ha akarja, ha nem. Végeláthatatlanul próbálkozunk, valami többet nyújtani. Emberséget. Mert meg kell látni ezekben a gyerekekben is az embert. Még akkor is, ha nagyon rossz dolgot, tett, ha nagy a bűne.

Mert neki ez az egy esélye van.

A gyereket nem lehet megjavítani. A múltat sem lehet kijavítani, sőt az okozott sérüléseket sem. A helyzeten lehet javítani. A bepiszkolódott ablakot lehet lemosni, amelyen keresztül nézte eddig a világot. „Íme tisztán láthatod a világot, ami kint van. Nem olyan a világ! Gyere megmutatom!”

De mit tud elérni az, aki tizenhét évesen második osztályos vagy nem tud írni, olvasni? Mit tud elérni, aki nem tudja melyik ország fővárosa Budapest? Mit tud elérni, aki nem tud a társadalmi normáknak megfelelően viselkedni, mert eddig ezt senki nem mutatta meg neki, mit és hogyan kell?

Mit tud elérni az, akinek egyetlen módszere van az indulatai kezelésére, az erőszak, az agresszió. Mit tud elérni, aki nem tanult meg szeretni, nem bízik senkiben, önértékelése negatív, önbizalma nincs, nem tud alkalmazkodni, másoknak segíteni?

Íme az alaphelyzet! Ebből kell kiindulni.

De! Van itt más is. Mesére nyíló tág szemek, szeretetre való éhség, boldogság az elismerő, elfogadó szótól, hálás tekintetek. Lehet, hogy kevésnek tűnik ez, lehet. De sokkal erősebb. Ezt kell a nevelőnek kinyitni!

Hogyan lehet valamin javítani? Hogyan tudom elérni, hogy számoljon, olvasson, írjon? S mindezt úgy tegye, hogy közben jól érezze magát? Hogyan tudom elérni azt, hogy szeressen? Hogyan tudom megtanítani, hogy kellenek szabályok, határok, hogy ő biztonságban legyen?

Úgy, hogy adok hozzá. A tehetségemet, a szeretetemet, a munkámat, a jobbító szándékomat. Magamat. Adok. Minél többször megtapasztalja ezt a jó érzést, annál jobb lesz neki. Annál többet „javul”.

A Javító tanít, nevel, bármerre is vigye az élet azt, aki megjárja. Mindenkinek ad valamit. Akár tudja, akár nem.

Aki ide belép, megfogom a kezét és csak vezetem. Képes jobbá lenni, értékessé formálni az életet, csak akarnia kell. Meg tud tanulni élni. Helyesen élni, úgy, hogy elfogadja a társadalom, de közben nem kell feladni saját magát.

Tizennégy éve tanítom azokat a serdülőkorú fiúkat, akik bűncselekmény miatt kerültek ide, Aszódra a Javítóba és sokan nem tudnak írni, olvasni. Kétharmad részénél több a hátrányos helyzetű, roma tanuló. Néhány éve egy csoportba gyűjtjük azokat a növendékeket, akik, nagyon kevés osztállyal rendelkeznek, illetve azokat a gyerekeket is ide iskolázzuk be, akiknek megvan a magasabb osztályról a bizonyítványuk, de a tárgyi tudásuk nem fedi azt. Ez a felzárkóztató osztály.

Azok a gyerekek, akik a felzárkóztató oktatásba bekerülnek jelentős deficitekkel indulnak az élet számos területén. Hogy ezek a deficitok honnan származnak, miből adódnak, mennyire lehet őket pótolni és melyik az a terület, ami leginkább fejleszthető s valamennyire a növendék elképzeléseivel is egybevág, de legalábbis meg tud alkudni a lehetőségeivel, ennek az eldöntése a felzárkóztatásban dolgozók feladata. Bármilyen komoly is a lemaradás, el kell érni, hogy érdekelje a világ, nyitott legyen élményekre, el kell érni a szellemi autonómiát a kedvezőtlen külső adottságoztól, a stressztől, tragédiáktól, tiszteletlenségtől, megalázásoktól. Azok a gyerekek, akik a felzárkóztató oktatásban vesznek részt, a felméréseink alapján enyhén értelmi fogyatékosok, sokan közülük állami gondozásban élők, szegény, lumpen családok gyermekei vagy ellenkezőleg jó módú, de elhanyagoló környezettel rendelkező fiatalok, nagy százalékban roma származásúak.

Hogyan tanítom ezeket a fiúkat? A tananyag minimális elsajátíttatása mellett sokat játszunk és mesélünk. A játék elgondolkodtat, kreatívvá tesz, rejtett tartalékokat mozgósít,

rávilágít a szabályok fontosságára, segít az önismeretben, mások megismerésében, hozzásegít a kollektív élményekhez. És mesélek.

Még mindig elcsodálkozom, meseolvasás közben a kitisztult arcokon, vágyakozó szemeken, az indulatos megnyilvánulásokon. Mintha nem is serdülő fiúk lennének az osztályban.

Nem olvasott nekik mesét senki? Nem. Vagy nagyon keveset. De a hiány az évekkkel nem múlt el.

Nem lehet házat építeni alapok nélkül. A hiányzó „rész” be kell tapasztalni. Ez a hiány az az élmény, amit a mese nyújt és a hozzá kapcsolható rajzolás, dramatizálás, beszélgetés, tanulságok leszűrése, rögzítése.

Azt látom, hogy ez a rés a mese. Mesélek reggel, mesélek tízórai közben, mesélek ebéd előtt. És mesélek, amikor kérik. Sokszor kérik.

A hiány, amit ők megélték eddigi életükben súlyos dolgokat eredményezett a testi és mentális fejlődésükben.

A mese az a műfaj, amely szárnyakat ad, elrepít Meseországba és álomba is ringat. A mesében minden lehetséges, nincsenek szabályok, a bátor hős minden nehézségen átküzd magát, a nélkülözés jólétre fordul és nem Ő a rossz.

Dolgozatomban arra keresem a választ, hogyan tudom könnyebbé tenni a fiatalok és magam számára is az olvasás-, írástanítás folyamatát, hogyan tudom számukra belső igénnyé emelni a mesékből leszűrte pozitív értékeket, hogyan tudom letöredezni a tüskéiket.

Köztudott, hogy az eltérő szociális környezet, eltérő szocializációt eredményez, melyek következtében mások lesznek az értékek, másfajta viselkedésre sarkallják őket. Különböző a gondolkodásmód, a kifejezési mód, a nyelvhelyzet, amelyet a gyermek gondolatainak, érzéseinek megfogalmazására használ. Gyakran ez eltér a többségi társadalomban használttól. Már régóta keresem a választ arra, mely módszer lehetne az, amely hatékonyabb a gyermek gondolkodása és nyelvhasználata fejlesztésében? Így esett a mesékre a választás.

A mese nyelve az, amellyel könnyebb kapcsolatot teremteni a gyermekkel.

A gyermekek a meseshallgatás során:

-
- koncentráltabban tudnak figyelni
 - jobban beszédre lehet őket készíteni
 - fegyelmezés eszköze is lehet
 - kiváló nevelési színtér
 - segíti a sikeres szocializációt

A mese világa és nyelvezete közel áll a gyermekek lelkéhez (még ha ezek a gyermekek 14-19 évesek is), így ezt az utat próbáltam megragadni és bejárni a háttérben húzóóó okok feltárására.

I. 2. Hipotézisek

- A mese befolyásolja a személyiségfejlődést.
- A hátrányos helyzet a nyelvi hátrányt is magával vonzza.
- A nagy lemaradások jól pótolhatók a mesék segítségével.
- A szókinccs, kifejezésmód fejlesztéssel bővíthető.
- Nagyon nehéz azoknak, akiknek környezetéből hiányzik az írásbeliség, a könyv.

II. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

II. 1. A serdülőkör

A serdülőkör léte attól függ, mely kultúrában éli át a fiatal. A modern társadalmakban különleges szakasznak tekintik a gyermekkorból a felnőttkorba vezető átmenetet, az ősi kultúrák, amelyek elevenen tartják még a rituálékat, elég, ha egy szertartáson keresztülmennie a fiatalnak, aki elérte már a megfelelő kort illetve fejlettséget, azt a felnőtt közösség tagjának tekintik.

Nem minden kultúrában tekintik a serdülőkort különösen kiemelt szakasznak, csupán az olyan kultúrákban különül el önálló fejlődési állomásként, ahol a felnőtté válás késik a biológiai érettség eléréséhez képest.

Nem tudjuk pontosan mikor kezdődik a serdülőkör és mikor ér véget. A kronológiai kritérium számos esetben nem felel meg az érettségi kritériumnak. Általában a nemi érést nevezik a serdülőkör kezdetének, ami személyenként változik, és a szociális érés jelenti a végét, amikor az egyén eléri az érzelmi, pszichológiai és gazdasági függetlenségét. (Vajda, 1999)

II. 1. 1. A serdülőkör elméletei

A biológiai érési megközelítés

A serdülőkör a magával hozott biológiai adottságok kibontakozásának folyamata, mely heves érzelmi állapotokkal és stresszel jellemezhető, továbbá ez az a szakasz a gyermekkor utáni újjászületés időszaka. A felfokozott érzelmi konfliktusok a személyes érdek és a szociális érdek között lévő ellentét miatt jön létre. Felfedezik a másik nemet, ez a vonzalom változásokat idéz elő a társakkal és a barátokkal szemben is. A biológiai éréshez társul a magukról és a világról való gondolkodás módosulása is. (Cole és Cole, 2006)

A környezeti tanulás megközelítés

A szociális tanulás jelentős képviselői a társas környezet szerepét hangsúlyozza a serdülőkori fejlődésben. Az emberek megfigyelés útján sajátítják el a különböző viselkedésformákat. A megfigyeléses tanulás során a megfigyelő valaki más viselkedésének megfigyelése révén szert tesz arra a képességre, hogy a cselekvést végrehajthassa. (Cole és Cole 2006)

Önmeghatározás

A serdülőkorra az önmaga keresése a jellemző, a serdülő megpróbálja felfedezni saját értékeit, pozitív vonásait, megpróbálja megtalálni saját helyét a világban. Keres olyan társadalmi szerepet, melyet elfogadhatónak tart és ezeket gyakorolja, megtalálja helyét a világban. Amennyiben nem tud egyetlen szereppel sem azonosulni, zavart lesz. Fontos számára, az önjellemzés segítségével meghatározza magát. Ha az énképét nem tudja kiteljesíteni, én ideálja nagyon eltávolodik énképétől és ez a szerep zavart eredményez. (Cole és Cole 2006)

Kognitív fejlődés elmélet

A serdülőkorra a formális gondolkodás a jellemző. Ez a gondolkodásmód befolyásolja a pszichológiai működést, ezáltal megváltozik a serdülők kortársakkal való kapcsolata, önmagukról való tudása, munkaképessége és társadalmi ideákhoz való hozzáállása.

A serdülőnek szembesülnie kell kihívásokkal. A ragaszkodás esetében a szülő és gyermek között lévő kötődés egy olyan érzelmi kötelékké kell, hogy alakuljon, mely a szülő és a serdülő számára is elfogadható. Az autonómia terén a személy önmagába vetett hitének egy szélesebb területre kell kiterjednie. A serdülőnek meg kell tanulni a mások érzelmi állapotát átérezni és megnyílni mások előtt, ezt jelenti az intimitás. A teljesítmény terén és jövőorientált gondolkodásmód létrejötte a cél. Az identitás esetében a serdülő önmagáról alkotott képének egyediségét megőrizve kell alkalmazkodnia a változásokhoz.

(Cole és Cole 2006)

II. 1. 2. A serdülőkor jellemzői

A testi- szervei fejlődés

Felgyorsul a növekedés, a testsúly és a testmagasság jelentősen gyarapodik. Az elsődleges nemi szervek fejlődni kezdenek, funkcionálisan éretté válnak. A másodlagos nemi jelleg is fejlődésnek indul. A testfelépítés megváltozik. Növekszik a fizikai teljesítőképesség, ami a légzésben és a keringésben beállt változásoknak köszönhető. (Vajda, 1999)

Értelmi fejlődés

Serdülőkorban egy újfajta gondolkodási folyamat alakul ki, amely egy új logikai struktúrán alapul. Ez a formális műveleti szakasz. A serdülő képes lesz a problémához kapcsolódó összes lehetséges kombinációt, logikai kapcsolatot végiggondolni. A problémához, mint egészhez kapcsolódik a gondolkodás minden része. A gondolkodás során új logikai elveket alkotnak. Gondolatokat, ítéleteket is tud kombinálni. Képes arra, hogy ellenőrizze saját gondolkodásának helyes voltát, a hamis hipotéziseket ki tudja zárni. A kulturális környezet és az iskolai végzettség is befolyásolja a gondolkodás szintjét. (Vajda,1999)

Énfejlődés

A serdülőkor legfontosabb feladata a szilárd személyes identitás kialakítása, hogy lényét, szándékát meg tudja jeleníteni önmaga előtt. Ehhez a fiatalnak a korábbi fejlődési kríziseket kell újra feldolgoznia.

A bizalom megalapozása a barátok, később ellenkező nemű társak keresésében nyilvánul meg, az intimitást már fel meri vállalni. A serdülő akkor érzi magát önállóan, ha a saját életére vonatkozó döntéseket ő hozhatja meg. Az identitásfejlődés attól függ, hogy a serdülő hogyan ítél meg más embereket, más emberek hogyan ítélik meg őt, mások ítéleteit hogyan ítélik meg a serdülők, és mások ítéleteikor hogyan tartják szem előtt a társadalmi kategóriákat. Ez a fejlődési folyamat nemcsak a fiatalnak, de a szociális környezetének is megterhelő.(Cole és Cole, 2206)

Az erkölcsi szakasz

A serdülők erkölcsi gondolkodására a hagyomány betartása a jellemző. Ez elsősorban a „jó gyerek” erkölcsöt jelenti. Ilyenkor a serdülő úgy próbálja az életét élni, ahogyan azt elvárják tőle. (Cole és Cole,2006)

Társas kapcsolatok

A serdülőkorban átszerveződnek a társas kapcsolatok. A szülőkkel szembeni fokozott önállósági törekvés és érzelmi zárkózottság jellemzi ezt az időszakot. A serdülőkor legfontosabb törekvése az, hogy önálló legyen, véget vessen a gyermeki szerepnek. Ezért magába zárkózik, távolságtartóan viselkedik a szüleivel szemben. Ennek az időszaknak fontos történése a felnőtt szerepek próbálgatása, szeretne egyenrangú lenni a felnőttel. A család és a serdülő között kölcsönös alkalmazkodási harc zajlik. A szülőkkel való gyakori rivalizálása nem a szülők ellen szólnak, hanem a fiatal saját személyes identitásának kialakításáért folyik.(Vajda, 1999)

Kortárs csoportok

A kortárs csoportok hatása jelentős, befolyásolja az identitásképzés folyamatát. Elősegíti a fiatalt a szülőktől való függetlenedésben, elsajátítják a kölcsönösség, versengés, együttműködés szabályait, egyenrangú kapcsolatokban vesz részt, az ifjúsági kultúrát hordozzák.

A barátság az intimitás és kölcsönös támogatás eszköze. Tudomásul veszik, hogy kölcsönösen függenek egymástól, de már képesek elfogadni, hogy társuk másokkal is létesítenek kapcsolatot. A kortárs csoportok támogatása fontosabb számukra, mint a szülőé. (Cole és Cole,2006)

II. 1. 3. Az ifjúkor válságai

Az érzések zűrzavara

„A sóvárgásban mindig benne van a sóvárgás tárgya, mely felszáll belőle és derengésben mutatkozik. Ez az állapot megelőzi az érzéket, s ez árnyékban és ködökben távolodik el,

bennünk tükröződve kerül közelebb. Ami a sóvárgás tárgya lesz, az birtokába veszi a sóvárgást, de úgy birtokolja, hogy nem sóvárgott utána, így nincs is birtokában. Amint a sóvárgás felébred, vagy inkább: amint ébredésében és felébredésében különvállik a sóvárgás és a sóvárgás tárgya, a sóvárgás szabadon és egészségesen lélegzik, holott korábban a sóvárgás tárgya miatt nem tudott lélegezni.” (Kierkegaard)

E sorok lélektanilag pontos leírását adják annak a lelkiállapotnak, amit rajongásnak nevezünk. A szerelem olyan tárgyat választ, amely inkább benne van, mint a külső valóságban. A személy, akire az érzelm irányul, szinte megfoghatatlan, körvonalai határozatlanok. Ő maga nem tud vele mit kezdeni, sokszor nem is tud róla. Amíg mitikus megfoghatatlanságában van jelen a rajongó világában, teljesen lenyűgözi. De, ha reális valósággá válik, és nem felel meg a serdülő én-ideáljának, nem egyszer ijesztő gyorsasággal törpül össze szemében. Kierkegaard az „erotikus stádium” első fokozatát látja ebben a lelkiállapotban. A rajongó nem igazán akar a másikkal egybeolvadni, hanem önmagát a másik segítségével megvalósítani. Ha azonos neművel szemben alakul ki homoerotikus színezetű, a másik testi tulajdonságait csodálja. Ez a környezet szemében homoszexuális szerelem gyanúját keltheti, holott nem az. Ugyanis elsősorban az éntelődés szolgálatában áll. A szülőkből való kiábrándulás, érzelmi ürességérzés előzi meg. A serdülő mintát keres, amellyel azonosulhat, amelyet mintegy magába szívhat, hogy a fejlődés egy elmulasztott lépését pótolja, magáévá tegyen felnőtt tulajdonságokat, amelyeket otthon nem tanulhatott meg.

A serdülő felfedező útra indul- a külvilágban és önmagában is. Általában a serdülő társtalan és tárgyaltalan keresése gyöttrő- a magány és a gyász érzései kísérik. A felnőtt ember alig képes felidézni magában e korszak hullámozó hangulatait. Az egyedülvalóság kínzó élményét. Sok serdülő úgy érzi senki meg nem érti. A szülők, testvérek egyszer csak idegenné, távolivá válnak. Csupa hibát fedez fel bennük, és ezeket a hibákat éppúgy kínzón szégyelli, mint a magáét.

Melyik szülő nem képes igazán átérezni serdülő leánya vagy fia gyötrelmeit például amiatt, hogy nem magasabb, hogy szeme miért ilyen színű... Az önmegfigyelésnek ez a foka, a

másokkal való összehasonlításának ilyen kényszere soha többet nem fordul elő az életben, kivéve súlyosan kóros állapotokat. Számos problémát okoz a serdülőnek saját szexuális élete. A serdülőkori fejlődés három fő tendenciája- a szülőkről való érzelmi leválás, a nemi identitás elérése és a felnőtt szerep vállalása ebben az időszakban egy kritikus forduloponthoz ér. Ez az időszak nagyjából 15-17 éves kor közé esik. E korszak vége felé a serdülő semmiképpen nem rejtheti el önmaga elől problémáit. Ha nem képes új kapcsolatokat kötni, ha még mindig kisgyermekként csüng a szülein, ha szexuális vágyai nem a másnemű partnerrel való genitális együttlétre irányulnak és ha nem képes életét korának megfelelő önállósággal intézni, nem kerülheti el a csőd érzését. A serdülőkor nyugtalansága, lázadása gigantikus küzdelem e célok elérésére. A küzdelem annál feltűnőbb jelenségekhez vezet, mennél nagyobb belső nehézségeket kell legyűrnie. Amikor a serdülő visszavonja érzelmeit a környezettől és a kritika éles fegyverét használja szülei, sőt általában a felnőtt tekintélyek ellen, tulajdonképpen a családba visszahúzó kisgyermeki érzések ellen küzd. Az érzelmek visszavonása sajátos üresség-érzéshez vezet, időnként értelmetlen szomorúság fogja el. Anna Freud egyenesen a gyász állapotával állította párhuzamba e kor életérzését.

Az onánia körül folyó harc és a könnyelmű szexuális kalandok a nemi identitás elérésének szolgálatában állnak és sokszor a belső bizonytalanság kifejezőiként lepleződnek le. Számos értelmetlennek látszó cselekedet - kimaradás, bűncselekmény, csavargás - arra szolgálhat, hogy a serdülő kipróbálja erejét, ügyességét, valójában a felnőttiségre való alkalmasságát. A megerősödött ösztöntörekvések először a kisgyermekkor szeretett tárgyát szállják meg újra. A serdülő énje erősen tiltakozik ez ellen a regresszív és erkölcsi tilalomba ütköző vonzalom ellen, igyekszik a tudattól távol tartani és a szeretetigény, vonzalom, erotika emelkedő áramát másfelé irányítani. Ez csak úgy sikerülhet, ha a családjához fűződő érzelmeit lazítja.

Sokszor úgy fékezi meg az ösztönkésztetéseit, hogy minden örömről lemond. A lemondás hirtelen átcsaphat habzsoló életélvezésbe – és viszont. Egy másik elhárító mód az unifomizmus, amivel a saját problémáit kívánja elkerülni. Mindenben a kortársakra akar hasonlítani, úgy öltözködik, viselkedik, gondol, érez, mint ők és ily módon egy látszatfelelősséghez jut el. Ezek a hárító mechanizmusok a társadalmi együttélésel összeegyeztethetetlen ösztönkésztetések elnyomását, a belső konfliktus feldolgozását, a

szorongást, a feszültség elkerülését szolgálják. De egyoldalúan látjuk őket, ha csak ezt vesszük észre. Ő a megalkuvás nélküli hirdetője az igazságnak, de szemrebbenés nélkül hazudik az iskolában az otthonhagyott ellenőrzőről. Az is igaz, hogy ennek a kornak filozófiai és tudományos érdeklődése vagy művészi alkotásai sokszor múltó játéknak bizonyulnak. De az is igaz, hogy a gyermekeink 14 és 18 éves koruk között nemegyszer egy életre szóló műveltséget szívnak magukba csodálatos mohósággal.

Igaz, hogy a serdülőkor első kapcsolatait sokszor csak a menekülést szolgálják a család vonzó-taszító világából. De ez a kor az igazi nagy barátságok korszaka is egyben.

Soha emberi kapcsolatok finom árnyalatait nem érzi – és nem szenved meg – ennyire az ember, mint a felnőttkor küszöbén. A másik ember felfedezése és önmagunk tükröződése a másikban soha többé ekkora élményt nem jelent – és soha többé nem szenvedünk ennyire egy félresikerült hangtól vagy össze nem tartozó gondolatoktól. A szerelem vágyakozásában és kielégületlenségében, sohasem ennyire keserű és édes egyszerre. És amilyen mély bánat gyötör megoldatlan belső és külső problémáink miatt, olyan mámoros örömet okoznak a felnőtté válás első nagy sikerei. (Vikár,1999. 50-61.)

A felnőtté válás útján

A serdülőkor végén – ha a fejlődés sikeres – kialakul az azonosulás a nem a szereppel, a fiatal leválik a szülőkről, mint kisgyermek megkapaszkodó szeretet tárgyairól és kialakul felnőtt én-identitása.

A serdülőkor átmenete a felnőtt korba nem éles fordulat, hanem hosszú és elmosódott. Ebben az időben egy belső hierarchia épül ki. Méghozzá nemcsak a szexuális ösztön szerveződésében, hanem a személyiség motivációs rendszerében is; kialakul érdeklődésének fő iránya, végleg háttérbe szorulnak vagy eltűnnek más érdeklődési területek; kiderül milyen értékek megvalósítása vonzza elsősorban. A vonzalomnak, ízlésnek, jellemvonásnak ez a stabilitása adja identitásérzés alapját.

Minden ember fejlődésében bekövetkeznek törések. Ezeket a későbbi gyermekkori, serdülőkori fejlődés részben helyrehozza. Teljesen azonban helyrehozni nem tudja. A

személyiségfejlődés megoldatlanságait a későbbi életvezetésnek kell ellensúlyoznia, a partnerválasztás, hivatásválasztás, az alkotás is ezt szolgálhatja – még hozzá sikeresen. Amit egyéniségnek neveznek, ezen töréspontok körül kristályosodik ki.

A felnőtté válás minden ember számára elkerülhetetlen választások sorát jelenti. A pályaválasztás és a partner megválasztása csak a leglátványosabb ezek közül. Választ még életformát, világnézetet, sőt közösséget is.

Minden ember benne él egy lazább vagy szorosabb emberi közösségben. Közösségének értékítéletei pozitív vagy negatív értelemben folyamatosan hatnak viselkedésére. Minden ember, mire eléri a felnőtt kort, a személyiségében beépült hagyományok, magatartási minták, szokások értékítéletek összefüggő rendszerével bír. Ez azonban nem jelenti azt, hogy el is vállalja ezt az „önmagát”. Választások és vállalások egy során át valósul meg az, amit Erikson én-identitásnak nevez, és ami éppen a felnőttkor küszöbén kerülhet könnyen válságba. (Vikár,1999. 62-70.)

Én, énkép, énazonosság

Az én fogalma úgy határozható meg: a pszichés alkalmazkodó funkciók strukturált egysége. Valójában ennél több – a személyiség valamilyen integráló centruma, amelynek egyéni verete van. Egy ösztönfolyamat, amely közvetlen kielégítésre tör, aligha nevezhető pszichés jelenségnek.

Az én a serdülőkorban kritikus helyzetbe kerül. A hirtelen magnövekvő biológiai és szociális terheléshez rendszerint csak fokozatosan nő fel. Az addig kialakult alkalmazkodási sztereotípiái csődöt mondhatnak. Színvonala átmenetileg esik: a realitáshoz való alkalmazkodás helyében mágikus fantáziavilág léphet, a készletések fékezése és gondolatban való kipróbálása helyett azok játékos kipróbálása a cselekvésben. Egészséges serdülőknél ezek az állapotok egy érett valóságra orientált énállapottal váltakoznak, azzal kényes egyensúlyt tartanak fenn.

Mi az én és miből épül fel? Kevésbé biológiai gyökerezésű, mint az ösztön-én. Két jellemzőjét ismerjük, mely élettani alapokra utal: érzékeli a külvilágot és uralkodik a

mozgatókör felett. Freud úgy is fogja fel, hogy az érzékszervi központokból fejlődik ki, a külvilághoz való alkalmazkodás kényszerítő hatására az ösztön-énnel folytatott küzdelemben. Freud is feltételezi az én-működésnek valamilyen vele született csíráit, amelynek nem ösztönvilággal folytatott harc termékei.

A serdülőkor az énazonosság kialakulásának döntő, az énkép pedig válságos időszaka. Minden gyermeknek kialakul egy képe – a környezet visszajelzései és saját érzései alapján – arról, hogy ő milyen.

Ki vagyok én? – kérdi szinte törvényszerűen önmagától minden kamasz. A választ ismét a környezetétől várja, de most már inkább a kortársaktól, mint inkább a szülőktől.

A szülőkről való leválás az eddigi azonosításokat is megingatja. A serdülő sokszor szégyenkezve fedezi fel magában azt, ami szülei viselkedéséből, mozdulataiból, ízléséből és értékítéleteiből beleivódott, pedig ezektől szabadulni akar. Követendő példát keres. A serdülő mindent kritikával szemlél. Minden támadási felületet megkeres és meg is talál. Ez egyrészt a szülőkről való leválás eszköze.

Minden kamaszkori kísérletezés ellenére az ifjúnak vállalnia kell önmagát, öröklött tulajdonságait, beivódott szokásait, családját, társadalmi hovatartozását legalábbis a további fejlődés kiindulópontjaként. Ez pedig nem könnyű. (Vikár, 1999. 71-82.)

A serdülő és a család

Az emberek többsége a mai napig családi körben nő fel. Első fogalmait az emberi együttélés szabályairól, jóról és rosszról ott szerzi. Első nagy érzelmei családtagjaira irányulnak és első csalódásait is tőlük szenved el.

A család olyan szociálpszichológiai egység, amelynek minden tagja a többiek valamilyen pszichológiai szükségletét elégíti ki. A szereposztás a családtagok tudatlan elvárásainak eredménye; úgy is mondhatnánk: belső képek kivetítése a többi családtagra. A család egy tudatos képet is alkot magáról, tagjai jelleméről és a családi közösségben játszott szerepükről. A felnövekvő gyermek nemcsak a családban él, tágabb társadalmi környezet is nyújt azonosulási mintákat, amelyek az otthoniakat ellensúlyozhatják. Maga a család légköre, gondolkodásmódja is alakul külső hatásokra s a család nyújt kompenzációs mintákat is.

Sok tapasztalat utal arra, hogy a serdülőkori válság ott éleződik ki, ahol a szülőket a gyermek fenyegető elszakadása válságba sodorhatja. A szülő szinte késhegyig menő harcot vív gyermeke megtartásáért. A gyermeknek pedig küzdenie kell önmagában – és persze a külső valóságban is – az anyaölbe visszahívó kötődés ellen.

A serdülőkor lezajlása függ attól, hogyan reagálnak a szülők gyermekük függetlenedésére. Ha katasztrófaként élik meg, ez a gyermeket is szorongásba vagy szorongást elfedő lázadásba hajtja. (Vikár, 1999. 83-92.)

Zökkenők a fejlődés útján

Láttuk, hogy a serdülőkorban és az azt követő években a fejlődő ember három nagy feladatkörrel szembesül.

1. Érzelmileg függetlenné kell válnia a szülői családtól, képessé arra, hogy én-azonossága elvesztése nélkül családon kívüli kapcsolatoknak adhassa át magát.
2. Azonosulnia kell a nagymértékben társadalmi-kulturális tényezőktől megszabott saját nemi szereppel úgy, hogy a prepubertástól kezdve fokozódó erővel jelentkező szexuális késztetéseket személyiségébe integrálja, én-ideáljával egyeztesse.
3. Vállalnia kell felnőtt társadalmi szerepét, hogy az ne a saját identitásáról való lemondást, hanem annak beteljesülését jelentse.

Laufer vészjelei:

- A serdülő annyira ragaszkodik a gyermekkori magatartásmódokhoz, hogy ez már akadályozza törekvését a felnőtt viselkedésben.
- A serdülő viselkedése túlságosan merev, önkontrollját mindig meg akarja őrizni. Viselkedése felnőttes, fél az ellazulástól.
- Szociális kapcsolatai nem mozdítják elő a felnőtté válást, hanem a gyermekkor viszonyait rögzítik. Visszahúzó, kisebbek csodálatát keresi, az ellenkező nemet kerüli.
- Életében a szülei még mindig nagyobb szerepet játszanak, mint a kortársa, barátok.
- Az eseményekkel kapcsolatban nem képes megfelelő érzéseket érezni vagy kifejezni.

-
- Más emberek viselkedésének értelmezésében saját képzelete termékeit nem tudja kritikusan megítélni.
 - Beállítottsága a jövőhöz problematikus, nem készül rá, ábrándozás vezeti, képességeit nem reálisan ítéli meg.
 - Bénító gondolatok gátolják a jövőre való felkészülésben.
 - Úgy érzi cselekedeteit túlnyomó részt nem ő határozza meg, hanem valami, ami akaratától független.

Ezek a jelek a serdülő mindennapjaiban többnyire jól megfigyelhetők. Jelzik a veszélyt, de nem jelentik feltétlenül, hogy a veszély már itt is van.

Valamennyivel kapcsolatban nem árt emlékezetünkbe idézni Anna Freud szabályát: amíg a serdülő – bármilyen nagy szélsőségek között is – változik, addig korának megfelelően viselkedik. Komoly aggodalomra akkor ad okot, ha egy szélsőséges magatartásban hosszú időre megmerevedik. (Vikár, 1999. 102-104.)

II. 2. 1. Deviáns karrier

A deviáns karrier egy olyan személyiségalakulási folyamat, melyben az egyén a társadalom vagy a közösség normáitól eltér, ezért a környezete reagálásképpen elítéli azt. Az egyén erre a reagálásra mindinkább elfogadja magát deviánsnak, sőt a további életét is ezekhez az elvárásoknak veti alá

Az egyénre ragasztott előítélet, mint címke, nemcsak befolyásolja az egyén megítélését, hanem az egyén eleget is fog tenni a címkének, magatartásbeli megnyilvánulásaival együtt. Ez a normasértő viselkedés az egyén számára egy olyan szereppé lesz, ami a környezet elvárásaiból, valamint magának az egyénnek a deviáns identitásából építkezik. Kiszakad az eredeti közösségből, a hozzá hasonlók csoportjához fordul támaszért. Amit társadalom elítélt, a deviáns viselkedés, itt elismerést kap. Tetteinek hasznosságát legitimálja a csoport és emellett új deviáns technikákat, mintákat is tanulhat. (Fekete, 2001)

II. 2. 2. Deviancia, bűnözés

Különböző korokban, különböző volt az élethez való joga, lehetősége az embernek, mégis találunk hasonlóságot, minden korban a családnak kimondott vagy ki nem mondott célja, hogy a gyermeke jobb, biztonságosabb életet élhessen a jövőben. Ez akkor is igaz volt, mikor még a gyermekkor fogalma nem volt ismert. A régmúlt társadalmakban a gyermekek a csecsemőkorból szinte átmenet nélkül léptek át a munka világába az adott közösségen belül. A mai társadalmak, családok gyermek központúbbak, ez azonban nem jelenti azt, hogy minden gyermek megfelelő szeretetben és gondoskodásban részesülne a szülőktől és más felnőttektől. A nem megfelelő törődés vagy a törődés hiánya miatt a fiatalok egy része elkeseredetté, magányossá vagy bűnözővé válik. Ennek a társadalmi lecsúszásnak az oka lehet maga a fiatal személyisége, és a szociális közeg (mint család, iskola-a csavargás oka lehet a tanulási nehézség is-, társak és nem elhanyagolható ma már a média szerepe sem). Ha a gyermek már kisiskolás korában elcsavarog, ezt nem kéri számon tőle senki, nagy valószínűséggel ezt a magatartást folytatja serdülőkorában is.

Hazánkban a bűnesetek száma az elmúlt harminc év során folyamatosan emelkedett.

A fiataikorúak által elkövetett bűnesetek a felnőttekének 8-9%-a. Figyelemreméltó jelenség, hogy a bűncselekményeket egyre erőszakosabb módon hajtják végre. Az utóbbi 5-6 évben ugrásszerűen megnőtt a 14 év aluliak bűneseteinek száma. Ismert az a változat, hogy idősebbek a gyerekeket küldik ki lopni, betörni, mert ők nem büntethetők. Egyre gyakoribbá válnak a gyerekek által elkövetett rablások.

Merton szerint minden társadalom kijelöli tagjai számára a célokat, melyeknek elérésére tevékenységük irányulhat. Meghatározza az eszközöket is amelyekkel a célok megközelíthetők. Ez az összhang megbomolhat úgy is, hogy a társadalom egyes tagjai, céljaik megvalósításához a kultúrában elfogadhatatlan eszközöket vesznek igénybe.

Az elmúlt időben a társadalmi folyamatok változása, legérzékenyebben az ifjúsági korosztályokat érintette, nyertes és vesztes pozíciókat hozott létre az életlehetőségekben, az életminőségben és az érték szemléletben egyaránt. Az ifjúsági munkanélküliség és a pályakezdés nehézségei új típusú szubkulturális csoportok létrejöttéhez vezettek.

Az ifjúsági deviáns magatartás legáltalánosabb típusai:

- csavargás
- alkoholizmus
- öngyilkosság
- dohányzás
- droghasználat
- bűncselekmények elkövetése. (Pásztorné,1-2.o.)

Az említett típusokat nem rangsorolhatjuk, melyik következménye a másiknak, de valószínűleg és a tapasztalatok azt mutatják, összefüggenek egymással.

Az biztos, hogy a társadalom meghatározza az egyén életútját. Befolyással van rá, hiszen készen kap egyfajta kultúrát, családot, hagyományt, értéket, normát.(Pásztorné,2010.)

II. 2. 3. Szocializáció

A szocializáció az egyén és közösség, egyén és társadalom viszonyait tükröző személyiségalkulási folyamat, melynek során a környezet magatartás- és szereprendszerbeli, érzelmi és kognitív hatásai sajátos struktúrává szerveződve beépülnek személyiségébe. Az egyén pszichológiai tulajdonságai (tudása, jelleme, érzelmi sajátosságai, nézetei, attitűdje) sűrítik magukba e folyamat eredményét, mintegy lehetővé téve, hogy igazodhasson a közösség tagjaihoz, hogy elfogadtassa magát, egyéni arculatát és végső soron kialakuljon önazonosság- tudata.

A társadalom, mint objektív és szubjektív valóság egy olyan állandó dialektikus folyamat, aminek három fő tényezője van: a külsővé válás, az objektiváció és az internalizáció. Ez utóbbi nem más, mint embertársaink megértésének és a világ mint értelmes társadalmi valóság felfogásának alapja. Egyfajta kölcsönös helyzet meghatározás és identifikáció, amit a szocializáció teremt meg. Az elsődleges szocializáció révén válik az ember a társadalom tagjává, a másodlagos szocializáció a már szocializált személy a társadalom objektív világának új metszeteibe vezeti. (Fekete,2001.86.o)

Az egyén beilleszkedik a társadalom rendjébe akkor, ha megtanulja és magáévá is teszi a magatartásmintákat.

A szocializáció a születéstől az élet végéig tart. Alapvető funkciója az egyén identitásának alakítása. A szocializáció megkívánja az egyéntől, hogy a már létrehozott kultúrát megismerje, elfogadja, azonosuljon vele, és a társadalomban elfogadott normák szerint éljen. A szocializált társadalomban élők tudatosan, tervezetten próbálják átadni a felnövekvő nemzedéknek a kulturális mintát. történik.

Régebben úgy gondolták, hogy a szocializáció egyet jelent a normakövetéssel, az elmúlt években láthattuk, tapasztalhattuk, hogy a deviáns magatartás, életút ugyancsak a szocializáció terméke. (Fekete, 2001)

II. 2. 4. Szocializáció és deviancia

A kulturális minták, magatartásmodellek megismerése, elsajátítása és alkalmazása során megtanulhatja az egyén, hogy adott viselkedések esetében hol húzódnak az elfogadástiltás határai a környezete, valamint önmaga számára. Ez a tanulás azt is magában foglalja, hogy valószínűleg minden ember elkövet valamilyen szabálytalanságot, kisebb-nagyobb bűnt. Közülük azonban csak kevesen válnak deviánssá, mert amit cselekednek, többnyire egyszeri, alkalmi jellegű normasértések, ezek nem veszélyeztetik személyiségüket. A tartós, rendszeres normasértő magatartás háttérben viszont olyan körülmények állnak, melyek a szocializáció folyamatában összekapcsolódnak a megbélyegzés (stigmatizáció), a deviánssá minősülés aktusával.(Fekete,2001. 89-90.o.)

II. 3. 1. Javítóintézeti nevelés

A javítóintézet a gyermek- és ifjúságvédelem rendszerében működő intézet. A bűnelkövető fiatalokkal (14-19 év) szemben a választható szankciók - büntetések és intézkedések- közül a bíróság elrendelheti a javítóintézeti nevelés intézkedését. A bíróság

akkor rendel el javítóintézeti nevelést, ha a fiatalkorú eredményes nevelése érdekében intézeti elhelyezés szükséges.

Egytől három évig terjedhet a javítóintézeti nevelés tartama, és a 19. életévét betöltött fiatal a javítóintézetből el kell bocsátani.

Növendékeink főbb jellemzői:

A bűnelkövetést többnyire az alábbi tényezők kölcsönhatása idézi elő növendékeinkben:

- a személyiségfejlődésre közvetlenül ható bio-, pszicho-, szociális ártalmak
- a szűkebb-, tágabb környezet egyéb hatásai
- alkati beállítottság

Ezeknek a tényezőknek a kedvezőtlen összehatása vezet el jellemzően az antiszociális fejlődésirányhoz, s az adott esetben a büntett elkövetéséhez.

Az érzelmi szükségletek kielégítetlensége rosszul fejlett erkölcsi struktúrát eredményez, mivel nincs kiért és miért elfogadni a társadalom normáit, így az érzelmi rétegekben gyökerező etikai struktúrák megalapozása is elmarad.

Az erkölcsi fogalmak, értékek személyiségbe történő kívánatos mértékű beépülését ezen populáció esetében nemcsak előéletük veszélyeztető elemei kérdőjelezik meg, hanem értelmi nevelésük elhanyagolása is.

A fejlesztést igénylő fiatalok szocializációs hiányai, zavarai, a család és az iskola, valamint a tágabb környezet mulasztásaiból, káros hatásaiból és alkati adottságaikból következik

A következő problémák, tünetek jellemzően az alábbi területen jelentkeznek:

- viselkedészavarok
- teljesítményzavarok
- iskolázottsági és
- művelődésbeli zavarok.

Ezek alapján a fiatalkorú fejlesztése olyan komplex és speciális nevelési folyamat, melynek célja az antiszociális fejlődésirányú és bűnelkövető fiatalok speciális szükségleteinek célszerű kielégítése.

Kiemelt szükségletek:

-
- szociális
 - nevelési-oktatási
 - mentálhigiénés
 - egészségügyi.

A szükségletek kielégítésével járunk hozzá a szocializáltsági szint növeléséhez, a társadalmi be-, illetve a visszailleszkedés esélyeinek növeléséhez, figyelembe véve a szociokulturális környezet főbb jellemzőit.

A Javítóintézet szakmai munkája

Az intézmény feladata a javítóintézeti nevelésre utalt fiatalkorú fiúk komplex reszocializációjának biztosításával a bírói ítélet végrehajtása.

A javítóintézeti nevelés célja a fiatalok egyéni és kiscsoportos fejlesztése, korrekciós nevelése, kriminalizálódásuk csökkentése, társadalmi beilleszkedési zavaraik megszüntetése, oldása, oktatása, munkafoglalkoztatása, szakmai, tanfolyami képzése, személyiségállapotuk figyelembe vételével a társadalomba történő visszairányítása.

A bűnelkövető fiatalok speciális szükségletekkel rendelkeznek. Esetükben kiemelt szerepet kapnak a szociális, nevelési-oktatási, mentálhigiénés és egészségügyi szükségletek. A javítóintézeti nevelés a speciális szükségletek kielégítése útján növeli a szocializáltsági szintet, a társadalomba való beilleszkedés esélyeit, és figyelembe veszi a szociokulturális háttér jellemzőit.

Pedagógiai feladatok:

- a kulturáltsági szint emelése
- a szocializációs folyamat hiányosságainak pótlása, korrigálása
- a munkavégzéshez szükséges készségek, képességek fejlesztése
- a viselkedés formálása
- az érzelmi élet fejlesztése
- az erkölcsi fejlődés elősegítése
- a testi nevelés az egészséges életmód kialakítása

-
- tudásbeli hiányosságok pótlása
 - értelmi képesség fejlesztése.

A szakmai program fő szervezeti egységei:

- Otthon részleg
- Iskolai részleg
- Munkafoglalkoztatási részleg
- Speciális részleg

Az *Otthon részleg* feladata az elsődleges szocializációs célnak való megfelelés, és a gondozás folyamatában való részvétel. Kiemelt nevelési szintér a növendékcsoport. Az *Otthoncsoportokba* a speciális ellátást nem igénylő fiatalok kerülnek, normális pedagógiai eszközökkel folyik a komplex fejlesztés.

Különleges csoportok közé tartozik a *Befogadó csoport*. Ide érkeznek az új növendékek. Itt folyik a nevelési-fejlesztési korrekciós terv előkészítése és a megfelelő csoportkörnyezet kiválasztása.

A *Korrekciós csoport* a tanulásban- és értelmileg akadályozott növendékek komplex fejlesztésére létesült.

A *Pszichopedagógiai csoport* a pszichés rendellenesség következtében kialakult alkalmazkodási és beilleszkedési problémákkal küzdő fiatalokat foglalkoztatja.

A *Zárt intézeti csoport* a súlyos magatartászavart mutató, az intézet általános rendjét súlyosan vagy többször megsértő növendék rövid távú, szoros felügyelettel biztosított foglalkoztatását biztosítja.

Az *Iskolai részleg* a nevelési-oktatási szükségleteket elégíti ki. A fiataloknak lehetőségük van az általános iskola befejezésére, szükség esetén gyógypedagógia képzésre, illetve fejlesztő foglalkozáson való részvételre, egyéni fejlesztésre.

A szakképzés és szaktanfolyami képzés keretén belül pedig szakmunkás és betanított munkás képzésben való részvételre.

A *Munkafoglalkoztatási részleg* a szakképzésben nem részesülő növendékeket foglalkoztatja.

A szakmai program a fiatalok szükségleteinek kielégítését szolgálja. A javítóintézet nem izolált intézeti környezetben a fiatal akarata ellenére, büntetésből szándékozik megjavítani a növendékek erkölcsét, hanem a fejlesztés alapjául a fiatalokban rejlő pozitív értékeket tekinti és felhasználja a szűkebb és tágabb környezet befogadó erejét.

A szakmai tevékenység kiemelt szempontjai: sérülésspecifikus fejlesztési cél meghatározása; a megoldandó problémáknak az elsődleges szocializációs közeggel való összefüggésének feltárása; a fejlesztésre fordítható idő hatékony kihasználása; a további kriminalizálódás fékezése; az önkéntesség lehetőségének biztosítása. (Sárga Falak 2005.)

II. 3. 2. A javítóintézetben tartózkodó fiatalokra jellemző sajátos serdülőkori jegyek

Ismerjük a biológiai kutatások alapján, hogy a roma fiatalok testi érése korábbi időszakra tehető, mint a nem romák esetében. Nem ritka, hogy az intézetbe bekerült 15 éves fiúnak már van élettársi kapcsolata és gyermeke. Ennek szociális és társadalmi vonzata is van. Ezek a fiatalok a szűkebb környezetükben felnőttnek számítanak, úgy is viselkednek.

(Ilyen esetben már nem fogadják el a nők véleményét, esetleg fizikailag bántalmazhatják is őket büntetlenül, hiszen a nők természetesnek tartják azt). Így ezek a 14-19 éves fiatalok más problémákkal küzdenek, mint kortársaik. Sok esetben azért kerül a javítóba, mert a családját el akarta tartani, de iskolai végzettségével nem tud elhelyezkedni dolgozni, ezért a „könnyebb” utat kénytelen választani. A családjában vagy szűkebb környezetében ez nem ritka, ezt a példát látja, ami elsodorja a deviancia, illetve a bűnözés irányába. A szülői attitűdök közül nagy erejű a durva fegyelmezés, a kegyetlen, passzív, elhanyagoló szülői attitűd, a gyenge felügyelet, a szülők között lévő súlyos konfliktus. Magas az aránya azoknak a fiataloknak, akik nevelőintézetben nőttek fel, a családdal nem vagy alig tartják a kapcsolatot. A kortársak szerepe itt nagyobb jelentőséggel bír és a bűnöző barát jelenléte a legjobb előrejelzője életútjának.

II. 4. 1. Nyelvhasználat a hátrányos helyzetű fiataloknál

A hátrányos helyzet korai leírása már a múlt század közepén megszületett a társadalomtudományban, amikor létrejöttek az alapvető felismerések arról, hogy a gyerek iskolai sikerességét jelentősen befolyásolja családjának szocioökonómiai helyzete.

Ma a különféle tanulmányokban egyaránt hátrányos helyzetként emlegetik a sajátos nevelési igénnyel rendelkezők helyzetét és a veszélyeztetettséget, mert ha elmarad ezen csoportok számára a társadalmi mobilitást lehetővé tevő iskolai siker, akkor ezek a gyerekek felnőtt korukra olyan csoportok valamelyikének válhatnak tagjává, amelyek a társadalmi lét peremére szorultak. Miközben az oktatásban látszólag egy jogegyenlőséget helyreállító integráció bevezetése folyik, addig a társadalom szerkezetében egyre inkább mélyül a normáktól való eltérés, s egyre többen kerülnek a felnőtt csoportok közül peremhelyzetbe. (Szitó I.o.)

II. 4. 2. A hátrányos helyzet

Hátrányos helyzetű az a gyerek, akinek családja szegénységben él. Szegénységben él egy család, ha tagjainak az egy főre jutó jövedelme nem haladja meg a mindenkori legkisebb öregségi nyugdíj értékét. A romák között a szegénység aránya 37%, közel háromszorosa az átlagos értéknek. (Szitó I.o.)

II. 4. 3. A szegénység következményei

A szegény családokban a legritkább esetben találunk értéknövelő kultúreszközöket, ezzel csökken az ott élő gyerek esélye a felzárkózásban illetve a jobb közegben élő társaival szemben, az iskolai haladásban.

A munkanélküliség ezt a szakadékot növeli, fenn áll az elszegényedés kockázata. Ez az állapot sajátos negatív irányú életmódváltozással jár együtt, amely befolyással van a családtagok életstílusára, hatást gyakorol a gyerek tanulási motivációjára is. A munkavégzés az ember életében értékeket jelenít meg, és a munkanélküli ezektől az értékektől lesz megfosztva:

- a munkavégzés napi, heti, havi, évi ritmust visz az egyén életébe
- közös élményeket ad, társas kapcsolatok alakulnak
- a munka az alkotás örömét nyújtja
- a munka a társadalmi presztízs jelképe.

Ha ezeket az értékeket nem tapasztalja a gyermek, a szegénység nemcsak az ő generációját érinti, hanem a felmenői is ebben éltek, akkor kialakult egyfajta gondolkodásmód, életstílus, a szegénység kultúrája, amelyből már nagyon nehéz kitörni. A generációs szegénységben élő emberek döntései az egyéni problémahelyzetek túlélésére és az emberi kapcsolatokra korlátozódik. Nincs jövőképük, nem szönek terveket, nem alakítanak ki távoli célokat. Információkat csak az élőbeszédből nyerik, az olvasást, írást, általában az írott nyelvet nagyon ritkán vagy egyáltalán nem használják.

Ez a sajátos gondolkodásmód befolyásolja a gyermeknevelési és ellenőrzési szokásokat, az iskolához és az iskoláztatáshoz való viszonyt is. (Szitó 2.o.)

II. 4. 4. Nyelvhasználat

Hátrányos helyzetbe kerülhet az iskoláskorú gyermek a nyelvsajátítás miatt is. Ha a gyermek iskolába lépéséig nem sajátítja el a nyelvet, akkor nem érti meg a pedagógus feladatmegoldásra adott utasításait, és nem tud bekapcsolódni az oktatás folyamatába. Nagy valószínűséggel rendelkezik nyelvi hátránnyal az a gyermek, ahol a szülők iskolai végzettsége alacsony, 8 általános, vagy ez alatti, ahol a gyerekek nem anyanyelve az a nyelv, amelyiken iskolában oktatni fogják.

Probléma a szókincs, a nyelvi szerkezet és a beszédfejlődés szempontjából, ha nem hall a fiatal rendszeresen mesét, nem tanítanak neki mondókákat, gyermekdalokat. A hátrányt

erősíti, ha olyan nyelvi környezet veszi körül, melynek során nagyon egyszerű nyelvi szerkezetet tartalmazó mondatokat hall. Az iskola nyelve eltér ettől a korlátozott kóddal rendelkező nyelvtől.

Nemcsak az előbeszéd szintje járul hozzá a nyelvi hátrány kialakulásához, hanem azok a viselkedésminták is, amelyek az iskolai eszközhasználat és olvasástanulás közvetett, rejtett előzetes készségeit alkotják, és az olvasás iránti kedvező vagy kedvezőtlen attitűd elsajátítását alapozzák meg. Az olvasástanulás korai előzményei közé tartozik, hogy természetes érdeklődésnek megfelelően a kép, a könyv már korán a gyerek látóterébe kerül. Az olvasás iránti attitűd csíráinak elhíntése, a kétdimenziós képi információn történő eligazodás tanulása már 2 éves kor körül megkezdődik, amikor a szülő képeskönyveket nézeget gyermekével. Az alak-háttér észlelésének és a szelektív figyelem gyakorlásának ezek a legkorábbi mozzanatai papírlapon látott képekkel kapcsolatban. Később, 3 éves kor körül a gyerek rajzolásának támogatása segíti elő a vizuális ingerekre való ráhangolódást, majd az olyan képeskönyvek érzékenyítik sajátos irányba a formaészlelést, amelyek nagy alakú betűket és rajzokat tartalmaznak. Ezek segítségével teljesítménykényszertől mentesen ismerkedik meg a betűk formájával. Az alacsony végzettséggel rendelkező szülők nem kezdeményezők tekintetben, hogy gyermekükkel töltött idejük egy részét ilyen tevékenységnek szenteljék.

A képeskönyv nézegetése közben olyan kommunikációs mintát sajátít el, ami majd az iskola hétköznapjaiban különösen fontos lesz. Ha szülő és gyermeke képeskönyvet nézeget, közben a szülő kérdegeti a gyereket, a gyerek válaszol, majd dicséretet kap a jó válaszáért. Ez a kérdés-válasz-értékelés az iskolában tipikus kommunikációs mód, tehát a szülő olyan rejtett interakciós szabályra szocializálja a gyereket, amitől könnyebben beilleszkedik majd az iskolába. A más családokból érkező gyerekek számára, ahol mellőzték az ilyenfajta együttlétet, az iskolába kerülés kezdetén problémát okozhat a tanulás. Nem tudnak beszélni egy képről, nem értik a kérdéseket és nem viselik el, illetve agresszívan reagálnak az értékelésre.

A nyelvi hátránnyal rendelkező gyerekek számára különösen fontos, hogy álljon rendelkezésükre több képeskönyv, rajzeszköz, halljanak rendszeresen mesét, tanuljanak mondókát, verset.

Lassú ütemezéssel tanuljanak meg írni, olvasni, számolni, speciális tankönyvet, munkafüzetet alkalmazzon a pedagógus. (Szitó 3-4.o.)

II. 4. 5. Kulturális különbségek

Az etnikai csoportok közötti kulturális különbségek ugyancsak befolyást gyakorolnak a gyermek iskolai teljesítményére. E csoportokban a társas kapcsolatok képezik az élet alapját. A csoport érdekei előbbre valók, mint az egyéni jogok. Aki találkozik az etnikumokkal egyenként, vagy rendszeresen e két közegben él tapasztalhatja, hogy milyen fontos szerepet tölt be életükben a ritmus, a mozgás. A ritmus megnyilvánul a beszédben, a hétköznapi mozdulatokban, az érzelmek kifejezésében. Ebben a közegben rendkívül magasan tartják az ingerkörnyezetet, látjuk a heves viselkedésben, halljuk a hangos kirívó beszédben. Ebből következik tehát, hogy a gyerekek olyan iskolai környezetben érzik jól magukat, amely lehetővé teszi, hogy a tanulás közben mozoghasson, lehetősége legyen az érzelmeit kifejezni.

Az iskolarendszerünk nem ilyen. Olyan stílust bír el, ahol a figyelem a tanárra irányul és a versengés nagyobb hangsúlyt kap, mint a kooperáció. A diákok a tanítási órák alatt keveset mozoghatnak, az órán egyéni munka folyik, egymással ritkán van alkalom beszélgetni. Kisgyermekkorban elfogadja a társadalom értékeit, úgy gondolkodik, ahogyan elvárják tőle. Serdülőkorban zajlik az önmaga felfedezése, elfogadása. Ekkor felfedezi etnikuma szokásait, értékeit, elfogadja azokat, beleszövi saját életvitelébe. Később elkötelezett követője lesz csoportja értékeinek. A csoporthoz tartozás tudata, a mentális hovatartozás egészséges, de szembeütközik a társadalomban látott ellenkultúra megnyilvánulása.

Ha a fiatal nem lát saját kultúrájában példát, akik karriert futottak be és a karriert iskolai tanulásukkal alapozták meg, akkor a saját csoportjával történő azonosulása egyben az iskolai teljesítménnyel szembeni ellenállást eredményezi. Úgy érzi akkor hűségesebb a csoportjához, ha visszafogja teljesítményét az iskolában. (Szitó 5-7.o.)

II. 4. 6. Hátrányos helyzet és iskolai hatékonyság

A hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkozó iskolánkban akkor lehetünk hatékonyak, ha a tantervi törzsanyag megtanítását tűzzük ki célul és ha az iskolán belül igyekszünk mindent megtanítani a gyerekeknek és nem adunk házi feladatot. (Szitó 7-8.o.)

II. 4. 7. Veszélyeztetettség

Veszélyeztetetté válik az a gyermek aki olyan eseményt él át, mely testi, érzelmi, értelmi, erkölcsi fejlődését jelentős mértékben akadályozza.

Veszélyeztetettséget idéz elő a gyermekbántalmazás. Gyermekbántalmazásnak minősül a brutális verés, a testi, érzelmi gondoskodás elhanyagolása (a gyerek éhezik, ruhái nincsenek tisztán tartva, betegség esetén nem viszik orvoshoz, nem beszélgetnek vele, nem érdeklődnek dolgai iránt), az érzelmi sérelmek (kicsi korában egyedül marad a lakásban, ha becsmérlőn hasonlítják össze másokkal, állandóan negatívan értékeli), a szexuális bántalmazás.

Veszélyeztetett a gyerek fejlődése, mert az itt tanuló fiúk esetében nagy valószínűséggel az egyik szülő alkoholista, drogfüggő, előzetes letartóztatásban van, vagy börtönbüntetését tölti. A gyermekbántalmazás olyan negatív következményekkel jár a gyermek személyiségfejlődésében és viselkedésében, melynek során függés, depresszió, szorongás lép fel, figyelemkoncentrációs problémák jelentkeznek, megjelenhet a trágár beszéd, erőszakosság. (Szitó 8-9.o.)

II. 4. 8. Lemorzsolódás és megelőzés

„Dolgozz, különben megbuksz!” a távolságtartó tanárok nem beszélgetnek a gyerekekkel, nem segítik őket abban, hogy munkájukat javítsák, ellenfeleknek tekintik egymást. A segítő tanárok érdeklődnek a gyerek felől, érdekes témákkal foglalkoznak, jó munkát várnak tőlük.

Meg kell ismerni a tanulók családi hátterét. A tanulási problémákért az iskola is felelős. A tanulásban egyéni célokat kell keresni. A tanulás ezekkel a tanulókkal nem lehet egységes, sokkal inkább személyes kell, hogy legyen.

Mit vegyenek figyelembe az iskolai programok? Az iskolai kudarc csökkentését, a társas elszigeteltség mérséklését, a deviáns kortársakkal való kapcsolat lazítását, az agresszív viselkedés módosítását. A tanított anyag és a tanuló készségszintje feleljen meg egymásnak. A szabadidős programokban történő részvétel az elidegenedés ellen hat és az erőszakos kortársakkal való kapcsolatteremtést gyengíti, a szabadidő hasznos felhasználására tanít, a felnőttekkel kialakítandó kapcsolatot támogatja. (Szitó 10-12.o.) .)

II. 5. Beszédészlelési és beszédmegértési folyamat

II. 5. 1. A beszédészlelés

Beszédészlelés az a készség, amely lehetővé teszi a gyermek számára, hogy anyanyelve beszédhangjait (pl: a, ó, s, m), a beszédhangok kapcsolódásait (pl: zó, szi, gú) és beszédhangok sorozatait (pl: szuta, vánó) felfogja, s az elhangzásnak megfelelő sorrendbe ismételni tudja. Ez tehát több már, mint a hallás, de mivel nem szavak felfogásáról van szó, amelyeknek jelentésük, értelmük van, ezért még nem a beszéd megértése.

A beszédészlelés tehát a hallás és a beszédmegértés „között” helyezkedik el: az ép hallás lehetőséget ad az ép beszédészlelés működésére, az ép beszédészlelés pedig lehetőséget ad a jó beszédmegértéshez. Fontos ugyanakkor, hogy tudjuk: mindezek relatíve független folyamatok, függetlenek egymástól abban az értelemben, hogy az ép hallás nem jelent beszédészlelést, hasonlóképpen a beszédészlelés ép működése nem egyenlő a jó beszédmegértéssel.

II. 5. 2. A beszédmegértés

A beszédmegértés az elhangzó (mások által kiejtett) szavak, szókapcsolatok, mondatok, mondat sorozatok jelentésének, tartalmának megértése. A beszéd feldolgozása

azonban nem kizárólag a konkrét akusztikum alapján történik, hiszen a nyelvi és egyéb ismeret befolyásolja a megértési folyamatot. A sikeres folyamatműködéshez az üzenet nyelvi tartalma meg kell, hogy feleljen a hallgató nyelvi kompetenciájának. A nyelvelsajátításra tehát különösen érvényes, hogy a teljesítmény egyúttal egyfajta nyelvi ismeretet is tükröz. Az elhangzott közlés megértése akkor következik be, ha a szintaktikai (mondattani) és a szemantikai (jelentéstani) elemzések sikeresen befejeződnek. (Gósy 1994. 4-15.o.)

II. 6. A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavara

II. 6. 1. A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarának definíciója

A beszédészlelés és a beszédmegértés komplex mechanizmusa teszi lehetővé az elhangzott üzenet pontos azonosítását, megértését és értelmezését.

A mechanizmus zavaráról akkor beszélünk, ha az elhangzott (a nyelv jelrendszerével megfogalmazott) üzenetek azonosítása nem pontos vagy azonosíthatatlan, a megértése bizonytalan, akadályozott vagy lehetetlen, az értelmezése kérdéses, gátolt vagy lehetetlen; és mindennek felszíni megjelenése (tünete, tünetei) különféle (különfélék) lehet (lehetnek).

II. 6. 2. A beszédészlelés és a beszédmegértés zavarainak megjelenési formái

A helyes definíciónak magában kell foglalnia egyfelől a mechanizmus hibás működését, másfelől azonban a működési bizonytalanságot is; valamint azt is, hogy a tünetek megjelenési formái gyakran nem egyértelműek, nem egyértelműen értelmezhetők.

A beszédészlelési és beszédmegértési rendszer hierarchikus felépítésű, bármikor lehetőség van az egyes szintek közötti korlátlan átjárásra.

A rendszer felépítése redundáns, vagyis számos olyan többletet tartalmaznak, amelyek a feldolgozást segítik. Ez lehetővé teszi az önkorrekciót kisebb zavarok esetében. De rejtve is

maradhatnak a zavarok, s a beszélő/hallgató kiegészítő stratégiák alkalmazásával kompenzálja a fennálló zavart. Ez a kompenzálás csak a „rejtőzködést segíti elő, a zavar növekedhet, több részfolyamatot is érinthet, és előbb-utóbb megjelenik a felszínen.

Megjelenési formák, amelyek a feldolgozó rendszer zavarára utalhat:

- Ép a hallása, mégis gyakran előfordul a „Nem hallom!” mondat. Az ép hallás nem jelenti a percepciók folyamatok épségét is!
- A gyermek figyelmetlennek tűnik.
- Jellegzetes tünet, ha gyermek gyakran visszakérdez. Ezt is hajlamosak vagyunk figyelmetlenséggel magyarázni.
- A beszédfeldolgozó mechanizmus zavara viselkedési problémákban öltözik testet. Rosszkodik, mást csinál, de a visszahúzóds is tünet lehet.
- Ha túl játékosnak, éretlennek tűnik a gyerek. Nem akarnak részt venni a közös mesehallgatáson, szereplésekben, gondot jelent számukra a vers, mondóka megtanulása.
- Ritkán tűnik fel a szülőknek, ha a gyerek beszédfejlődése lassabb, szókincse szűkebb, mint az adott életkorban elvárható lenne. Nem kizárólag a beszédészlelési és beszédmegértési folyamat működése lehet a felelős, de nem is zárható ki.
- A megtanult „új” szavakat torzítja a gyermek.
- Gyakran megjelenik a beszédhiba, mint beszédprodukciós hiba. De az artikulációs hiba meglehetősen nehéz megmondani, hogy a motoros ügyetlenség párosul-e a beszédészlelési zavarral, avagy a beszédészlelési folyamat zavara idézte elő az artikulációs hibát. A terápián mindkét folyamat hibáját egyidejűleg szükséges fejleszteni.
- A megkésett, illetve akadályozott beszédfejlődésű gyermekek kivétel nélkül mutatnak a beszédészlelés és/vagy a beszédmegértés folyamataiban zavarokat.
- A beszédészlelés és beszédmegértés leggyakoribb megnyilvánulási formája iskoláskorúaknál az olvasászavar, írászavar. (Gósy 1995.8-11.o.)

Az anyanyelv elsajátítása során szoros együttműködésben épül ki és fejlődik a beszédprodukción és a beszédpercepción bázis. A beszédpercepción bázis biztosítja azoknak a feldolgozó folyamatoknak a kifejlődését, működését, amelyek segítségével a gyermek felismeri, feldolgozza és értelmezi a verbális közléseket.

A beszédmegértési folyamat kialakulása a hallásérzékenység finomodásával kezdődik a megszületés pillanatában és folyamatosan fejlődik.

Biológiai okok:

ide tartoznak mindazok a tényezők, amelyek születéstől kezdődően felelősek a percepción folyamatokért. Ezek lehetnek *organikusak*, és lehetnek *funkcionálisak*.

- *Organikus zavar*

A fő területek, amelyek organikus zavara károsan befolyásolja a beszédpercepción folyamatok fejlődését: az érzékszervek általában, ezen belül a hallószervek, a beszédszervek, valamint az agy, mint a beszédészlelési és beszédmegértési vezérlő központja.

- *Az idegrendszer, organikus illetve funkcionális zavarai*

- *Örökletes zavar*

- *Szerzett organikus vagy pszichés ok (ez összefügghet a verbálisan vagy szociálisan ingerszegény környezettel)*

- *Jelen tudásunk szerint nem ismert okok.*

Környezeti okok

- *Verbálisan ingerszegény környezet*

Ez azt jelenti, hogy a kezdetektől, de legalábbis az anyanyelvtanulás legaktívabb éveiben a gyermekkel nem beszélgettek eleget.

- *Kódváltó környezet*

Azoknál a gyerekeknél is léphetnek fel zavarok, akik az anyanyelv elsajátításának időszakában több jelrendszerrel is találkoznak (pl. ha kétnyelvű a család, hosszabb külföldi tartózkodás, nyelvjárási...).

- *Szociálisan ingerszegény környezet*

Erről akkor beszélünk, ha a gyermek beszédfejlődése szempontjából nem megfelelő a környezet, a család. Szociálisan ingerkezéény a környezet, ha keveset vagy alig beszélnek a gyermekkel, illetve nem megfelelő a beszédkészítés.

Vannak olyan tényezők, amelyek ismeretében azonnal rizikó gyermeknek minősül.

Ezek a *rizikó* tényezők:

- koraszülöttség
- nem normál lefolyású szülés
- szülési sérülés
- születési rendellenesség
- 2 éves kor után induló beszéd
- feltűnően lassú beszédfejlődés
- a beszédprodukción hibája
- hallássérülés
- hosszantartó hurutos állapot
- családi érintettség a beszéd és nyelv területén
- állami gondozottság, illetve elszakadás a családi környezettől. (Gósy 1995.16-18.o.)

II. 6. 3. A beszédészlelés zavara

II. 6. 3. 1. Az akusztikai, fonetikai és fonológiai szint zavara

A beszédészlelés különböző szintjein zavarok állhatnak fent, amelyek egyszerre, de egy-egy szintre korlátozódva is megjelenhetnek. Minél kisebb a zavar és minél kevesebb szinten van jelen, annál nehezebb észrevenni, a problémák rejtve maradhatnak.

A beszédészlelés legalsó, akusztikai szintjének zavarai rendszerint a felsőbb észlelési szintek működési problémáival együtt járnak. Előfordulhat az akusztikai szint kizárólagos zavara is.

Az akusztikai szint hibátlan működésére ráépülő fonetikai, fonológiai szint folyamatai lehetnek zavartak, vagy az adott életkortól elmaradottak. Leggyakrabban mind a három észlelési szint érintett, legfeljebb a helye és mértéke különböző.

A beszédészlelés fonetikai és fonológiai szintjének zavara hatással van:

- az artikulációra szókincs alakulására
- a grammatikai struktúrák felismerésére.

Mindezek az alábbi következményekkel jár:

- a beszédprodukción szegényes
- az írott nyelv elsajátításának nehézsége
- helyesírási nehézségek
- idegen nyelvtanulási problémák
- memoriterek nehézsége.

A beszédészlelési zavar mértéke:

Enyhe fokú, ha:

- ha a zavar egy vagy mindhárom beszédészlelési szintet érinti, de az eltérés fél, legfeljebb egy év.

Középsúlyos, ha:

- zavar két vagy mindhárom szinten egy évnél nagyobb, de 2 évnél nem nagyobb eltérésben jelentkezik.

Súlyos, ha:

- a zavar két vagy mindhárom szinten jelentkezik és a gyermek teljesítménye biológiai életkorához képest 2 év lemaradást mutat.

A felsoroltaktól eltérőkkel is találkozhatunk, mivel a beszédészlelési szintek folyamatai egymással kapcsolatban vannak, illetve relatíve önállóak.

Könnyebben felismerhető az alábbi kritériumok alapján:

Enyhe fokú zavar, ha:

- az akusztikai és fonetikai szintek működése ép, de a fonológiai folyamatok mutatnak elmaradást, legfeljebb 2 évvel a gyermek biológiai életkorától,
- a fonetikai és fonológiai szintek működése ép, csak akusztikai feldolgozás mutat elmaradást, legfeljebb 2 évvel a gyermek biológiai életkorától.

Középsúlyos a zavar, ha:

- az akusztikai és fonetikai szintek működése ép vagy majdnem ép, de a fonológiai folyamatok több, mint 2 éves lemaradást mutatnak
- a fonetikai és fonológiai szintek működése ép vagy közel ép, csak az akusztikai feldolgozás mutat több, mint 2 év lemaradást.

Súlyos a zavar, ha:

- akár egyetlen szinten a gyermek teljesítménye mintegy 3 év lemaradást mutat a biológiai életkorához képest.

II. 6. 3. 2. Információsűrűség és észlelési zavar

A beszédészlelési folyamatok zavaraiiban az információ sűrűségének is lényeges szerepe van.

Az egyes részfolyamatok működhetnek jól, ha a beérkező nyelvi információ nem túl sok, a beszédhangok, hangkapcsolatok vagy szavak felismerése kell, hogy történjen.

Ugyanezek a részfolyamatok azonban már jelenthetnek zavart, ha az információsűrűség nagyobb, több szóból áll, vagy hosszabb nyelvi anyag feldolgozása történik.

Kétéves kor körüli gyereknel két szó, illetve 4-5 szótag, háromévesnél 4-5 szó, illetve 9-11 szótag felismerése már elvárható.

Ha súlyos beszédészlelési zavar áll fenn, akkor az kivétel nélkül jelentkezik minden részfolyamatban, már a kis információsűrűség mellett is. Középsúlyos beszédészlelési zavar esetén az információsűrűségtől függetlenül – de nem kivétel nélkül – jelentkezik a zavar minden részfolyamatban.

A hosszabb ideje fennálló és nem felismert beszédészlelési zavar eredménye, hogy gyakran az írott nyelv elsajátításával párhuzamosan gyengébben működik az észlelési mechanizmus a kis információsűrűségű nyelvi anyag feldolgozásakor, észlelési zavart eredményezve.

II. 6. 3. 3. A beszédészlelés legsúlyosabb zavara: részleges működés

Beszédészlelési zavarról akkor beszélünk, ha a gyermek részfolyamatai az egyes szinteken eltérnek az életkorának megfelelő teljesítménytől. De ezek a folyamatok valamilyen mértékben működnek.

A beszédészlelés legsúlyosabb zavara akkor áll fenn, ha az egyes folyamatok csak részlegesen működnek, vagy valamelyik egyáltalán nem működik. Fő jellemzője, hogy a gyermek általában 5 szótagig képes az információ reprodukálására. Ez azt jelenti, hogy hosszabb szavakat (homokozó lapát), vagy rövid mondatokat (Most nyílnak a virágok.) azonosítását nem képes elvégezni.

A részleges működést négy fokozatra bonthatjuk:

- a legsúlyosabb esetben a gyermek meg sem kísérli (vagy az első szótag után abbahagyja) az elhangzottak ismétlését,
- a gyermek megpróbál ismételni, de a negyedik vagy ötödik szótag után elhallgat,
- a szó elejét (négy-öt szótagot) ismétel, majd imitálja a beszédet, „halandszászik”,
- a negyedik vagy ötödik szótag után „halandszászik” ugyan a gyermek, de ismétlése az elhangzott szótagszámnak megfelel.

Az ebben a legsúlyosabb beszédészlelési zavarba szenvedő gyermek szeriális észlelése nem éri el az ép fejlődésű 3 éves gyermek szintjét. Vizuális percepciójuk igen gyenge, beszédhang-differenciálásra nem képesek, beszédritmus-észlelésük értékelhetetlen.

A legsúlyosabb beszédészlelési zavar következményei:

- beszédprodukción zavarok minden területen,
- igen kis szókincs,
- nyelvi zavarok,
- súlyos olvasás- és írástanulási nehézségek,
- tanulási zavarok,
- kognitív funkciók zavara.

II. 6. 3. 4. A szeriális észlelés zavara

A szeriális észlelés a fonetikai és a fonológiai szintek együttes részfolyamata. Ép működés a gyermek képe az elhangzott beszédhangok, hangkapcsolatok felismerésére, ismétlésére, illetve az értelmetlen hangsorok pontos reprodukálására. Azoknak a gyerekeknek gyenge a szeriális észlelése, akiknek fonetikai és/vagy fonológiai szintjének működésében eltérést látunk az ép folyamatokhoz képest.

A szeriális észlelés zavarának következménye:

- új szavak elsajátításának nehézsége,
- fonológiai szabályok alkalmazásának nehézsége,
- az olvasás és írás elsajátításának zavara,
- helyesírási nehézségek,
- a memoriterek és szó szerinti definíciók megtanulásának nehézsége.

II. 6. 3. 5. A vizuális észlelés zavara

A vizuális észlelés az ajakartikuláció integrálásának készsége a beszédészlelés folyamatába. A vizuális észlelés zavaráról akkor beszélünk, ha a gyermek képtelen az ajakmozgásokat az életkorának megfelelő szinten az egyes beszédhangokkal azonosítani. Ez károsan befolyásolja a saját artikulációjának fejlődését, a beszélő artikulációjában a mozgások felismerését, tehát saját beszédészlelésének fejlődését.

A vizuális észlelés zavarának következményei:

- az egyes beszédhangok kontextus független felismerési zavara,
- a hallott és írott beszédhangok azonosítási nehézsége,
- az akusztikai/ fonetikai és/vagy fonológiai szintek zavara esetén a vizuális megerősítés hiánya,
- az átviteli csatorna zavara esetén a dekódolási folyamat működése.

A vizuális észlelés zavara esetén lényegesen nehezebb a beszédhibák javítása.

II. 6. 3. 6. A beszédhang-megkülönböztetés zavara

A beszédészlelési folyamat alapvető működési eredménye az anyanyelvi beszédhangok megkülönböztetése. A gyermek a megkülönböztetési képesség birtokába az *elsajátított azonosság és az elsajátított különbözőség* alapján kerül.

Az *elsajátított azonosság* elve azt jelenti, hogy a gyermeknek meg kell tanulnia azt, hogy ne vegye figyelembe azokat a különbségeket, amelyek a kommunikáció szempontjából nem fontos (például fel kell ismernie az *á* hangot bárki hangoztatja azt).

Az *elsajátított különbözőség* azt jelenti, hogy a gyermeknek meg kell tanulnia nagyon pontosan megkülönböztetni azt, ami az anyanyelvi beszédprodukciója és beszédészlelése szempontjából fontos (különbséget kell tudni tennie az *o* és az *á* hang között, mert a magyarban jelentés megkülönböztető funkciója van).

Az anyanyelvi elsajátításában mindkét folyamatnak működnie kell, mégpedig úgy, hogy az életkori szakaszok váltják egymást a beszédészlelési szintek fejlődésének megfelelően.

Az *elsajátított azonosság* elve feltehetően az első életévek percepciós stratégiája, míg az *elsajátított megkülönböztetés* a percepciós bázis megszilárdulásával kapcsolatos, így a harmadik, negyedik életfélévben van jelentősége.

Hatéves korra a gyermek képes megkülönböztetni egymástól az anyanyelvi hangjait, kivéve a magán- és mássalhangzók időtartambeli különbségét.

Hétéves korra a beszédhangok időtartambeli különbözőségei nem okozhatnak nehézséget a gyermekeknek, ekkorra stabilan ki kell alakulnia.

A beszédhang-differenciálás tekintetében jellegzetes zavarokat találunk, amelyeket csoportosíthatunk azok *előfordulási gyakorisága* illetve *kapcsolódási sajátossága* szerint.

Előfordulási gyakoriság:

A leggyakoribb az időtartamok megkülönböztetésének zavara, ezen belül is a mássalhangzók, a zármássalhangzók minőségének észlelési nehézsége. Ezt követi a magánhangzók időtartamának felismerési zavara, bizonytalansága (jellegzetes az *l* és *r* differenciálási nehézsége, *r, j* diszkrimináció nem működik az észlelésben).

A gyakori diszkriminációs zavarokhoz tartozik a zöngésség / zöngétlenség felismerési problémája (felpattanó zárhangok *b/p* megkülönböztetése, *gy/ty*, résmássalhangzók *z/sz*, *zs/s*, *v/f* differenciálási zavara).

Zavar lehet a magánhangzók nyelvtállásfokának változásából, illetve a nyelv vízszintes működéséből adódó magánhangzó-minőségek megkülönböztetésében is (*ü/ö*, *o/a*, *o/ö*, *u/ü*).

Kapcsolódási sajátosságok:

Leggyakoribb a beszédhangok időtartamának diszkriminációs zavara, mely sok esetben nem társul más problémával. Ha más nehézség is jelentkezik, az a társulás gyakorisági sorrendjében a következő, az a *l/r*, *gy/ty* megkülönböztetés zavara, illetve hiánya. Súlyosabb a zavar, ha mindezekhez a zöngésség / zöngétlenség megkülönböztetésének zavara is társul. Ritkábban fordul elő a mássalhangzók képzési hely szerinti diszkriminációjának zavara (*sz/s*, *b/g*). A legsúlyosabb esetben a gyermek egyszerűen képtelen a hang megkülönböztetés elvégzésére, akkor is ha a feladatot megértette.

A diszkriminációs zavar egy jellegzetes esete, amikor a gyermek képes a megkülönböztetésre, azt helyesen el is végzi, de csak úgy ha a megkülönböztető hangkapcsolatot kiejti vagy suttogja. Ez nagyfokú bizonytalanságot jelent, a saját artikulációs mozgássor megerősítése nélkül a gyermek képtelen a megkülönböztetésre.

II. 6. 3. 7. A beszédritmus észlelésének zavara

A beszédritmus észlelési zavara jellegzetes életkori váltást mutat a magyar anyanyelvű gyermekeknél, mikor megkezdődik az írás tanulása.

Zavartípusok:

- a beszédritmus észlelése zavart óvodás- és iskoláskorban egyaránt,
- a beszédritmus óvodás korban ép, de zavart mutat az írás elsajátítását követően,
- a beszédritmus észlelése zavart óvodáskorban és ép iskoláskorban.

A beszédritmus észlelési zavara azt jelenti, hogy a gyermek nem képes az anyanyelven elhangzott szöveg szótagidőtartamainak, a szótaghatároknak a pontos verbális

reprodukálására. Ez azt jelenti, hogy a gyermeknek hallás után fel kell ismernie a szótaghatárokat, és azonosítania kell a hosszú és rövid szótagokat. Ez a képesség 4 éves korra kialakul. Ha a gyermeknek ezt az életkort követően a beszédritmus észlelése és reprodukálása nehézséget okoz, akkor annak zavaráról beszélünk.

A beszédritmus-észlelés zavarának következményei:

- új szavak elsajátításának nehézsége,
- az életkornak nem megfelelő szókincs,
- toldalékolási nehézségek,
- az írott nyelv elsajátításának zavara: olvasási és írási nehézség,
- helyesírási problémák,
- zavar a nyelvtan tanulásában,
- az idegen nyelvi ritmus elsajátításának nehézsége,
- a beszédhangok időtartam-megkülönböztetésének zavara.

II. 6. 3. 8. A transzformációs észlelés zavara

A transzformációs észlelés lehetővé teszi a gyermek számára, hogy az auditív jelenségeket más észlelési területek jelenségeinek megfeleltesse. Ez a működés, ha hat éves korra nem alakul ki, akkor a gyermeknek nehézségei lesznek az írott nyelv elsajátításában.

A transzformációs észlelés zavarának jellemzői:

- a gyermek nem képes átalakítani a hangzási észlelés eredményét egy más területre (vizuális),
- a gyermek képes az átalakításra, de téved,
- a gyermek részlegesen képes az átalakításra, de a végrehajtás során hibázik a szerialításban.

A transzformációs észlelés zavarának következményei.

- beszédhang- és betűmegfeleltetési nehézségek,
- betű felismerési zavarok,
- olvasási nehézségek, írászavarok. (Gósy 1995. 29-40.o.)

II. 6. 4. A beszédmegértés zavara

A beszédmegértés két folyamatra különíthető el:

- a rövid közlések (mondat nagyságrendűek)
- szövegek.

Ha a dekódolandó egység egyetlen mondat, akkor a folyamat csaknem párhuzamosan zajlik az alsóbb és felsőbb szinteken, hiszen a mondattani és jelentéstani elemzés közel egyidejűleg történik az észlelési szinteken végbemenő elemzésekkel.

Az elhangzott szöveget akkor értjük meg, ha az előbb említett elemzések befejeződtek. A folyamat legfelső szintjének, az asszociációs szintnek (értelmezés szintnek) a működése nem szükséges a megértéshez.

Nagy szükség van a legfelsőbb szint működésére, a már meglévő ismeretek aktivizálására, a feldolgozási folyamatba történő beépítésére a logikai összefüggések felderítésére a szöveg megértésekor. Ez azt jelenti tehát, hogy míg a mondatot megérthetjük az asszociációs szint működése nélkül, addig a szövegértéshez e szint működése elengedhetetlen.

A beszédmegértés zavarai három típusba oszthatók:

- szövegértés zavara:

a szövegértés életkori szintű, a mondatértés elmaradott – *enyhe* fokú zavar. Ha a mondatértés szintje több évvel elmarad a gyermek biológiai életkorától, akkor a zavar *súlyosnak* minősül.

- mondatértés zavara:

a mondatértés életkori szintű, a szövegértés elmaradott – *középsúlyos* zavar. Ha a szövegértés szintje elmarad több mint 1 évvel a gyermek biológiai életkorától, akkor *súlyos* zavarról beszélhetünk.

- a mondatértés és a szövegértés egyaránt elmarad a gyermek biológiai életkorától – *középsúlyos* a zavar, ha a mondat és szövegértési teljesítmény nem haladja meg az 1 évet. *Súlyosnak* akkor minősül, ha az előbbi teljesítménye több mint 1 év lemaradást mutat a biológiai életkortól.

II. 6. 4. 1. A mondatértés zavara

Normál teljesítmény értékei:

- 4-5 évesek számára készült teszt alapján: 80 - 100%
- 6 évesek számára készült teszt alapján: 90 - 100%
- 7 évesek számára készült teszt alapján: 100%.

A Gósy Mária féle tesztet olyan gyermekekkel vették fel, akiknek percepciós zavarai vannak. A 10 éves gyermekek mondatértése nagyon gyenge, kevesen kerültek a normál övezetbe.

A 4 évesek körében a névutók jelentésének helyes azonosítása, valamint az időbeli egymásutániságot kifejező mondatok okoztak nehézséget. Nehéznek bizonyult a tagadó szerkezetű, egyszerű és összetett mondatok helyes felismerése.

Az 5 évesek az időbeli egymásutániságot kifejező mondatokat ismerték fel legnehezebben. Nagy javulást mutat a névutós, a jelen idejű feltételes módot tartalmazó mondatok megértésében.

A 6 évesek körében az elő-, illetve utóidejűséget tartalmazó mondatok felismerése bizonyult a legnehezebbnek. Nehézséget okozott a honnan? kérdésre felelő névutó, a tagadó mondat, a múlt idejű feltételes mód megértése. Jó eredményt a melléknévi igenevet tartalmazó mondatok, valamint az ok-okozati összefüggést tartalmazó mondatok felismerésében értek el.

A mondatértési nehézség, bizonytalanság az anyanyelv grammatikai és szintaktikai struktúráinak, szemantikai egységeinek nem megfelelő elsajátítására utal.

Ezek a gyermekek nehezebben értik az elhangzó feladatot, gyakran nem a megoldásban tévednek, hanem az információ bizonytalan feldolgozása vezet hibás eredményhez. Tehát, nehézségei vannak a tömören fogalmazott, rövid nyelvi információk (szabályok, szöveges példák) megértésében.

A mondatértési zavar következményei:

- feladat megértési nehézség,
- szabályok megértésének zavara,

-
- szövegen belüli mondatértési zavar az egész szövegértést nehezíti,
 - tanulási nehézség.

II. 6. 4. 2. A szövegértés zavara

A beszédértés, a szövegértés fejlődik a tanulás, olvasás hatására, de ez a fejlődés minimális. Azok a gyerekek, akiknek szövegértése zavart mutat, még évekkkel később sem tudják a hátrányt leküzdeni.

Sok gyerek olvasási, illetve tanulási zavarral kerül vizsgálatra, valójában arról van szó, hogy a problémák hátterében az elhangzó beszéd dekódolásának zavara áll.

Hatéves kortól nemcsak a szövegértés szintjét, hanem azt is figyelniünk kell, hogy az összefüggéseket felismeri-e. Súlyos szövegértési zavarnak ítéljük meg, ha a gyermek az összefüggések felismerésében téved.

A szövegértési zavar következményei:

- a sérült gyermek beszédprodukciója,
- sérült kognitív szint,
- olvasásértési nehézségek,
- tanulási problémák,
- pszichés sérülés lehetősége. (Gósy 1995. 41-49.o.)

II. 6. 5. Az emlékezeti működés zavara

A dekódolási folyamathoz kapcsolódó részfolyamatok közül alapvető fontosságú a *verbális* és a *vizuális* memória működése. Ha ezen folyamatokban zavart találunk, az befolyásolja a többi részfolyamat működését. A gyermek *mentális lexikonjának* (a hosszú távú memória egyik működési realizálódása) meghatározása bizonytalan, módszerfüggő lehet. Nem az a fontos, hogy hány elem található a mentális lexikonban, objektív képet a meglévő elemek aktivizálásának készsége ad.

II. 6. 5. 1. A rövid idejű verbális memória zavara

Ez a zavartípus gyakrabban fordul elő, mértéke is nagyobb, mint a vizuális memóriáé.

Sokszor társul a beszédészlelési szintek folyamatainak zavarához, de azok jól működése esetén is előfordulhat. Ez a fajta emlékezet nem fejlődik az életkor előrehaladtával, ezek a zavarok céltudatos fejlesztés nélkül nem javulnak.

A rövid idejű emlékezetben jelentkező zavarokat gyakran hozzák összefüggésbe a figyelemkoncentrációval, bár nem zárható ki, a memóriában tapasztalt problémák mégsem magyarázható a figyelemmel.

A percepció folyamat területein jelentkező zavart a rövid idejű verbális memória zavara súlyosbítja. A zavar megállapításában nem csak az elmaradás mértékét kell vizsgálni, hanem a memóriaműködés rendezettségére (a felidézési sorrendet jelenti) is figyelemmel kell lenni.

A rövid idejű memória zavarának következményei:

- a beszédhangok egymásutániségének felidézési nehézsége,
- a beszédhangok differenciálásának nehézsége,
- szótag-időtartam megismétlésének nehézsége.

II. 6. 5. 2. A rövid idejű vizuális memória zavara

E memóriazavar ritkábban fordul elő, még a nagyon gyenge verbális memória teljesítményt mutató gyermekek is sokszor ép rövid idejű vizuális memóriával rendelkeznek.

A gyenge rövid idejű vizuális memóriával rendelkezők sok esetben nem alakult ki a kézdominanciájuk. Nem szeretnek rajzolni, ábrázolókéességük elmarad a biológiai életkoruktól, gyakran rossz a ceruzafogásuk.

A vizuális memóriazavar következményei:

- betűazonosítási és – megtartási nehézség,
- a vizuális egymásutániség felismerésében bizonytalanság.

II. 6. 5. 3. A mentális lexikon aktivizálásának zavara

A beszédmegértéshez szükség van az életkornak megfelelő mentális lexikonra. Mentális lexikon nagysága és az elemek aktivizálása között nincs egyenes arányosság. Tehát nem mondhatjuk ki, hogy a kevés szóval rendelkező gyermek szókincs-aktivizálása gyenge vagy fordítva, a sok szót ismerő gyermek szókincs-aktivizálása jó. A beszédpercepciós folyamat bármilyen jellegű zavarához gyakran társul a gyenge szókincs-aktivizálás. (Gósy 1995. 50-53.o.)

II. 6. 6. A beszédészlelési és megértési folyamatok vezérlésének zavara

Már Hippokratész felfigyelt arra, Kr.e. 400 körül, hogy a bal agyfélteke sérülése a test jobb oldalán okozott görcsöket.

Az emberek többségénél a bal agyfélteke a domináns félteke, ez felel a beszédprodukciónak és a beszédmegértés folyamatainak irányításáért.

II. 6. 6. 1. Az agyfélteke-dominancia

Az agyfélteke dominancia (lateralizáció) beszédinger hatására és ennek következtében létrejövő beszédprodukciónak és beszédpercepciónak eredményeként alakul ki. A kialakulás kritikus időszaka 2-6 éves korra tehető. Akkor, ha a gyermek nem dolgoz fel megfelelő beszédingereket, akkor a kérgi dominancia normál idejű kialakulása szenved zavart. Az agyfélteke-dominancia kialakulásának késése károsan befolyásolja az anyanyelv-elsajátítás folyamatait, ezek előtt a beszédészlelés és a beszédmegértés fejlődését.

A két félteke-dominancia kimutathatóságának vizsgálata alig ötven éves múltat tekint vissza. A lateralizáció kimutathatóan 6-7 éves korra alakul ki. A beszédpercepciós zavarokkal küzdő gyermekeknél a lateralizáció késését tapasztaljuk. A késés a nem tökéletesen kialakult agyféltekei funkciómegoszlást jelzi.

Kimutatható, hogy ott, a beszédészlelés és/vagy a beszédmegértés folyamatában zavar tapasztalható, nincs kialakult agyfélteke-dominancia. Szembetűnő jele a kétkezesség, irány felismerési nehézség, kézdominancia kialakulásának nehézsége.

A lateralizáció kialakulatlanságának következményei:

- a beszédészlelési és beszédmegértési folyamatok zavara,
- az olvasás, írás elsajátításának zavara.

II. 6. 6. 2. A kézdominancia kialakulásának zavara

Ép fejlődés esetén legkésőbb 3 éves korra kialakul a domináns kéz használata. Ha erre a korra nem alakul ki a kezesség, a gyermek váltogatja keze használatát, a kézdominancia zavaráról beszélünk. Csaknem kivétel nélkül a lateralizáció elhúzódo kialakulása feltételezi a beszédészlelés és/vagy megértési folyamatok zavarának kérdését.

A 4 éves korban két kezét egyformán használó gyermekeknél egyértelmű a dominanciazavar. Társulhat hozzá a rossz ceruzafogás is.

A kézdominancia hiányának következményei:

- irány felismerési zavarok,
- az írástanulás zavara,
- magatartási, esetleg pszichés zavarok.

II. 6. 6. 3. Irány felismerési zavarok

Az irány felismerési zavar különböző mértékű lehet az egyes életkorokban. Óvodás korú gyermekekre jellemző a saját testen történő orientáció, a térbeli orientáció zavara, Leggyakoribb a síkban való tájékozódás zavara. Nehézség számukra az irányok azonosítása, a mozgások irányának meghatározása, az irányok megnevezése. A síkban történő pontos irányfelismerés zavara iskolásoknál is jelentkezhet. Ha sokszor téved a bal-jobb irányok

meghatározásában, az a betű felismerési és – megkülönböztetési, hallás utáni írás biztonságát befolyásolhatja.

Az irány felismerési zavarok következményei:

- részleges beszédértési nehézség,
- olvasási nehézség
- az írástanulás zavara.(Gósy 1995. 54-56.o.)

II. 7. 1. A mese szerepe életünkben

A mese évszázadokon keresztül a felnőtteknek szólt, de a mesemondók nem válogatták meg a közönségüket, a közösség egészének meséltek, gyerekeknek, fiataloknak.

A mese kiemelkedő jelentőségű volt, tudásközvetítő, bölcséleti anyag, melyekből a fiatalok leszűrtek a szükséges tudást, a tapasztalatokat. Tudták hol a helyük a világban, megtanultak viselkedni a tágabb és szűkebb környezetükben. A meséknek közösségmegtartó ereje volt, erkölcsi tartást adott a hallgatónak, így készen álltak a családalapításra is.

A mesék a mai gyermekek számára is fontos lenne. Sajnos nagyon kevés gyerek hall rendszeresen mesét, sem otthon, sem az iskolában. A mesék szerepét átvette a televízió és a videó játékok. A gyerekek azt mondják nem szeretik a mesét, mert már unalmas számukra. De mikor szemben ülök a fiúkkal és elkezdem olvasni a mesét nincs unatkozó arc, tiltakozó száj. Sőt minden alkalommal kérik a meseolvasást.

A mese megnyugtat, középpontba rendezi az egyént, feszültséget és szorongást old. Emellett észrevétlen tudásközvetítő, alkalmas a közösség létrehozására, formálására, megtartására. A mese preventív eszköz, amely rengeteg kapcsolódási zavart képes megelőzni.

Fejleszti a :

- az olvasási készséget és a szövegértési képességet,
- az önálló tanulás képességet,
- az érzelmi intelligenciát,
- a képzeletet és a fantáziát,
- a belső és külső világokban való eligazodást,

-
- az erkölcsi értékrend megszilárdulását,
 - a női és férfi szerepek tisztázását,
 - az élet és halál kérdéseivel való bátor szembenézést. (Boldizsár 2010. 318.o.)

II. 7. 1. 1. Mesevilág és a gyermeki világkép összefonódása

A gyermekek azért szeretik a mesét, mert a mesei elemek és fordulatok összeegyeztethetők a lelki fejlődésének szakaszaival, gondolataival, szemléletével. Az osztályomban tanuló fiúknak nem ez a szenzitív szakaszuk a mese befogadására, régen elhagyták azt, de nincs betöltve az az űr, az én feladatom pótolni, „betömögetni” a lyukat.

A gyermekek gondolatvilágának megfelelő mesei elemek:

- átváltozás (minden lehetséges)
- ellentétek kedvelése (folyamatosság és biztonságérzet)
- ismétlések kedvelése (mindenre van megoldás)
- kompenzálás (akit kár ér, az kap valamit)
- a vágyteljesítés dinamikája (vágyak a jelképek köntösében).

A mesevilág az otthonosság lehetőségét kínálja a gyermeknek. A mesét az az alapvető hit működteti, hogy a világban rend uralkodik, ha mégis megbillen az, akkor is mindig visszaállítható. Az esemény végkimenetele megjósolható, de az odavezető út nem látható be.

A mesevilág erkölcsileg rendezett, igazságos, bármilyen egyensúlytalanságot képes helyreállítani. Optimista szemlélete terápiás hatású (Boldizsár Ildikó 2010), a gyermek pozitív szemléletét táplálja.

II. 7. 1. 2. A képzelet és a fantázia

„A mesék a képzelethez szóló történetek. Ha úgy hallgatjuk vagy olvassuk őket, hogy a képek életre kelhessenek, akkor a képzelet terébe kerülünk, imaginációs térbe, ahol a mese képei lelkünkben is képeket hívnak elő. A megszólított témák így sokkal erősebben felkavarják érzelmeinket, mint amikor csak az információkra figyelve olvassuk a mesét. Ha

érzelmeinkhez szól a mese, sokkal inkább ráismerhetünk saját magatartásunkra és meg is változtathatjuk. A képzelet tere nemcsak a vizuális képzeleté, hanem olyan tér is, ahol szagolunk, hallunk, mozgásokat észlelünk. Minél több <észlelőcsatornát> használunk ebben a <képalakításban>, annál elevenebb lesz a képzelet tere, annál előbbnek érezzük benne magunkat.” (Boldizsár 2010. 44.o.)

A képzelet és a fantázia két külön fogalom. Mindkettő az intelligencia alapkövetelménye, a reprodukzív, a fantázia alkotó jellegű. A képzelet segítségével el tudunk képzelni bármit, amit már ismerünk és bármikor elő tudjuk idézni. A fantázia olyan dolgokat teremt, ami nem létezett, csak a fantáziában teremődik.

A mesehallgató megtanulja a képzeletét elkülöníteni a fantáziájától. A mesék segítségével finomíthatók és összehangolhatók az érzékszervek.

„Képzelőerővel rendelkezni annyit jelent, mint a világot a maga teljességében látni. Mert a képek hatalma és küldetése épp abban áll, hogy megmutassa mindazt, ami a fogalmi gondolkodásnak ellenáll.”-állítja Eliade.(Boldizsár 2010. 45.o)

II. 7. 1. 3. Gondolkodás a képzelet segítségével

Ahhoz, hogy megértsünk valamit, kevés a dolgok észlelése. Ekkor hívjuk segítségül a gondolkodást. Előző ismereteinkre, tapasztalatainkra támaszkodva igyekszünk megoldásokat keresni. A tapasztalatokból kialakul egy rendszer, amely eredményesen alkalmazható különböző helyzetekben.

Ha valamit nem érzékelünk közvetlenül, a korábbi ismereteink segítségével következtetéseket le tudunk vonni.

A gondolkodás nem ismer térbeli és időbeli akadályokat a valóság megismeréséhez.

A mese megismerésénél a gyermek ugyanezeket a tér és időnélküli lehetőségeket használja ki a mese által képviselt valóság megismerésére.

A gondolkodás folyamata párhuzamba hozható a mese szerkezeti felépítésével. Mindkettő egy problémahelyzettel kezdődik. Az elinduláshoz számba kell venni a lehetőségeket.

Ahogy halad a megoldás, a cél felé, le kell küzdeni számtalan buktatót, nehézséget. A meseismerő tudja, hogy a jutalom nem maradhat el. A tanulságok levonása, az olvasónak szánt kiszólások a kritikát képviselik.

II. 7. 1. 4. Mesemondás, meseolvasás

Számtalanszor megfigyeltem már, hogy meseolvasás közben megváltozik a fiúk arca, szinte transzba esnek. Az így létrejövő tudatállapot intenzív fókuszált figyelmet jelent. Ebben az állapotban, az emberek nyugodtak, éberek, mozdulatlanok, mentálisan aktívak, erősen tudnak koncentrálni, légzésük nyugodt, szemük fényes, arcuk kisimult.

Ahhoz, hogy ez a körülmény létrejöjjön, a mesélőnek arcjátékával, gesztusaival, testbeszédével is mesélni kell. Ezek ugyanolyan fontosak, mint a hallottak. A hallgató akkor tudja átélni igazán a történetet, ha figyelmét a külvilág helyett önmaga felé tudja irányítani. Mivel ebben az intenzív figyelmi állapotban mindkét agyfélteke működik, a hallgató képes a hosszantartó koncentrációra, így az ismeretek átadásánál nagyobb hatást tudunk elérni.

II. 7. 1. 5. A mese hatása a fiatal felnőttekre

A fiatal felnőttek életében háttérbe szorúlnak a mesék, helyüket más irodalmi műfaj veszi át. A mi intézetünkben nagyon ritka az a fiú, aki valóban itt tartana. Az én osztályomban, az alsó tagozatban, nincs ilyen fiú.

Hihetetlen lehet annak, aki nem foglalkozik serdülőkorú, iskolázatlan fiúkkal, hogy mesét olvasok nekik. Már évek óta olvasok mesét. Rájöttem, hogy sokkal könnyebben elfogadják így az én habitusomat, hamarabb megszokják a szóhasználatomat, megismerik gesztikulációm jelentését, közelebb kerülnek hozzám és egymáshoz is. A mese hatása ugyanúgy érinti őket, mint a kisiskolás gyermekeket. Itt pótoljuk a gyermekkorban kimaradt élményeket. „Jobb későn, mint soha”- mondja a magyar szólás és mondom én is.

Mivel ezek a fiúk serdülőkorúak, a „pótlást” segítem azzal, hogy megtalálják a választ a kételyeikre, problémáikra, könnyebben eligazodhassanak a kamaszkor zűrzavaraiban.

Az iskolába kerülő gyermekeknek az első időszakban a legfontosabb tevékenységük, hogy elsajátítsák a társas kapcsolatok szabályait, a közösségi élet formáit.

Másik fontos lépés, hogy elérjék a szövegekhez pozitív legyen a viszonyulásuk. Csak azok a gyerekek szeretnek olvasni, akiknek ebben nincs nehézségük. Tehát először meg kell tanítani őket jól olvasni. De emellett rá kell vezetni a gyerekeket, hogy a mesében felfedezze az élőbeszédet, ki kell alakítani a megfelelő szókinccset. Sokat kell meséltetni, így megtanulja a történeteket összerendezni, megfelelő önbizalmat szerez, hogy mások előtt is elő meri adni a meséjét.

Amikor már szeret olvasni, a meséken keresztül azonosul a szereplőkkel, gondolkodik a helyes megoldáson, eldönti ki mellé áll, a jóra vagy a rosszra akar hasonlítani. Gyakorlatilag saját sorsát éli át a mesehallgatás közben, érzelmeit, félelmeit kimondják helyette.

A mese szociális szinten fejleszti az együttérzést a szenvedők iránt, alkalmas a humán, erkölcsi értékek megtanítására.

A reggeli foglalkozásokat meseolvasással kezdem. Észrevettem, hogy ezek a napok kevesebb konfliktusban telnek el, hiszen a fiúk egymásra tudnak hangolódni. Ezután nem ellenkeznek a „szárazabb” tananyag befogadásánál, könnyebben tudnak figyelni, koncentrálni, hiszen mindkét agyféltekét mozgásba hoztuk.

A meséken keresztül próbálom a tanulnivalót megtanítani. Olyan meséket próbálok olvasni, amiből kiszűrhetjük a megfelelő információt, „hírhordozóként” használom a mesét.

Segítségükkel szinte az élet minden mozzanatára rátekinthetünk, megérthetővé válik a világ, számos kérdésre adja meg a választ, ami érthetőbb számukra, mint a racionális magyarázatok. Rájönnek a gyerekek, hogy mindenki vágyik a boldogságra, de az odavezető út néha rögös, a konfliktusokat, kétségeket meg kell oldani és eljuthatunk a célunkig.

II. 7. 2. A mese fejlesztő hatásai

II. 7. 2. 1. A mese és szocializáció

A mesék a világ megtapasztalásának sajátos emberi módja. A lelki folyamat modelljei, a lélek belső folyamatainak leképeződései. Az egyén viselkedési rendszereit, célratörő vagy védekező stratégiáit és belső kontrollját (önkép, lelkiismeret) alakítják. A mese, mint minden nyelvi szöveg, nem leképezi a világot, hanem „reprezentációk összetett rendszerében modellálja”.

A mese a gyermek életében nem egyszerű történet, hanem szigorúan megszerkesztett alkotás. „Másik anyanyelvként” segítik a belenevelődést a közösség kultúrájába, normarendszerébe. A mese a csoda, a fantasztikum világa, amiben elmosódnak az emberi tudás határai. A gyerek tudja, hogy ami a mesében történik az irreális, mégsem kételkedik, vagyis nem teszi fel a kérdést, mi igaz, mi nem igaz. A képzeletbeli történeteket , jellemeket a tényleges emberek, események analógiájára emlékeztető módon dolgozza fel. A lélektani hatást a hőssel való azonosulás teremti meg. A mesei modellek utánzási, szereptanulási alkalmat nyújtanak. Fontos funkciójuk a társadalmi valóság megjelenítése az adott kultúra, a csoport, az egyén számára.(Tolcsvai 2001.121.o.)

II. 7. 2. 2. A mesék szerepe az anyanyelvi és kommunikációs készségek fejlesztésében

A meseélmény gazdagítja a gyermek személyiségét, formálja esztétikai, erkölcsi érzelmeit, fejleszti az értelmi képességeket, kibontakoztatja a gyermeki világgépet és az anyanyelvi-kommunikációs képességeket. A gyermek a beszéd talán legváltozatosabb kelléktárát sajátíthatják el a mesékből. Megjegyzik a mesék jellegzetes nyelvi fordulatait, szövegrészleteit. Az utánzások tanulás után később ezek megjelennek a beszédben, kommunikációs helyzetekben.

A mese mintát szolgáltat az árnyalt stílusra, a párbeszédre, a tömör mondataalkotásra.

Hatása maradandó a szókincs gyarapításában, a kifejezőképesség fejlődésében, a nyelvi illetan alakulásában. A gyermek számtalan kommunikációs kifejezőeszközt sajátíthat el a népmesékkal való találkozásakor. (Dankó 2005.)

II. 8. A fejlesztés

Az iskolában a tanulás az a kulcsfontosságú tevékenység, mely alakítója és forrása az interperszonális kapcsolatok szerveződésének, realizálási területe a pedagógus és a gyermek együttműködésének.

A tanulás eredményessége szemléletes mutatója az iskola munkájának. A tanulás sikere közös érdeke és célja a pedagógusnak és a gyermeknek egyaránt. A pedagógus legfőbb célja, hogy megteremtse a gyermekek számára az értelmes tanulás feltételeit, ezáltal biztosítva a fejlődésük optimális ütemét. Sikert akkor érhetünk el, ha a gyermek érett, tanulásra alkalmas. Az iskolába lépéstől kezdve sok éven keresztül a tanulás lesz a legfontosabb tevékenységi forma, melynek minősége befolyásolja iskolai karrierjét, személyiségét, életét.

Az iskolába lépéskor sok pozitív és negatív érzelm kering a gyermekben. Bizonytalan várakozás, szorongás az újtól, büszkeség. Mindenki ott lapul a megfelelni-vágyás, a szülőknek, a szűkebb környezetnek. Ennek meg is tudnak felelni, mert kellő önbizalommal, optimizmussal rendelkeznek a gyermekek.

Elsősorban azért teljesítenek, hogy örömet szerezzenek a szülőknek, a tanítónak. Cserébe szeretetet, elismerést várnak. A gyerek-tanító viszony meghatározza a gyermek tanuláshoz való viszonyát.

Azok a gyerekek, akiknek nem nehéz betartani az iskolai követelményeket, a család és az iskola elvárásai összhangban vannak, több elismerést, pozitív visszajelzést kapnak. Ez növeli a tanulási kedvét, önbizalmát. A pedagógus elismerése lesz az értékmérő, ehhez méri önmagukat és egymást.

Az a gyerek akit a pedagógus sokat dicsér, a figyelem középpontjába kerül, keresik a gyerekek a társaságát, elfogadják véleményét. Későbbiekben pozitívan fog alakulni tanulási karrierje, személyiségfejlődése, a tanulás belső motivációjává válik.

A teljesítményzavarokkal küzdő gyermek hamar rájön, hogy nem tud annyi feladatot, annyi idő alatt elvégezni, mint társai, lemaradt. Ez a gyermek nem kap dicséretet. Kezdetben még megvan a bizakodása, aztán az is alábbhagy.

Mivel nem tudnak vagy csak részben tudnak eleget tenni az iskolai követelményeknek, a teljesítményproblémához, általában viselkedési probléma is kapcsolódik. Eljuthatnak ezek a gyermekek az alacsony önértékeléshez, önbizalomvesztéshez. A teljesítményük rontja a szociális pozíciójukat, hiszen a társaik értékelése a pedagógiai értékelés függvényében alakul ebben az életkorban. Ezeket a gyermekeket a szociális kapcsolatok megromlása érinti a legérzékenyebben, s a legkülönbözőbb módon próbálják a pedagógus és a társak figyelmét maguk felé irányítani. Ez a torz viselkedés megnehezíti a beilleszkedést, elindíthat egy antiszociális személyiségfejlődés irányába is.

Minden gyermek egyéni és sajátos képességekkel, készségekkel, érdeklődéssel rendelkezik.

Minden gyermeknek alapvető joga van tanulni és tudni. Biztosítanunk kell számukra a képességeik kibontakoztatását, olyan körülményeket kell teremtenünk, melyek lehetővé teszik a társadalomba való beilleszkedést, illetve a normákhoz való alkalmazkodást.

Számos kutatás alátámasztja, hogy a társas és családi beilleszkedési, illetve viselkedés-és tanulási zavarok a kisiskolások és a serdülők körében viszonylag gyakori jelenség.

A kognitív fejlesztés mellett a gyermekeknek szükségük van az egyéni működésüket kibontakoztató támogatásra is.

A cél a gyerekek mentális, motorikus, szociális, érzelmi képességeinek a maximális fejlesztése, ami előrevetíti a gyermeknek a társadalomba való beilleszkedését.

Minden gyerek tanulási nehézsége egyedi, és egyedi fejlődési folyamatban alakul ki.

Egyes területeken mutatkozó nehézségekben jelennek meg: a figyelem, az emlékezet, gondolkodás, koordináltság, beszéd, olvasás, írás, betűfelismerés, számolás, szociális kompetencia, emocionális érettség.

A fejlesztés folyamatában a direkt megközelítés helyett az indirekt megközelítési módot helyezzük előtérbe.

Az egyedfejlődési fázisokon végigmenve keressük azokat a szinteket az egyes képességek fejlődésében, ahol biztosan mozog a gyerek, hiszen a fejlesztés a teljesítményt létrehozó funkció kialakítására irányul.

Lassan és türelmesen kell gyakorolni, játékos formában. Minden játéknak minősül, amit a gyermek újra és újra szívesen játszik, emlékezik rá. Hinni kell a tevékenység transzferhatásában! (Porkolábné 2005)

A gyermek tevékenységének vezérlése, a kezdés, befejezés kapjon külön hangsúlyt. Mivel, hogyan kezdje, fejezze be a cselekvést. Tagolt, rövid, érthető megismétlő instrukciók legyenek!

Fontos az állandó kontaktus fenntartása. Nem kell versenyhelyzetet felállítani.

A fejlesztő pedagógusnak nem szabad büntetni, de a túlzott dicséret hatástalanná válhat.

Jó érzékkel meg kell találni az arany középutat.

III. A FEJLESZTÉS KÖRÜLMÉNYEI, VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK

A fejlesztő foglalkozásokat munkahelyemen, az Aszódi Fiúnevelő Intézetben végeztem, 4 fővel, az osztályom tanulóival, akik különböző osztályfokot végeztek, nagy hiányosságaik vannak olvasás, írás, szövegértés terén. Mind a négyen az intézet egyik sérülés specifikus csoport, a Korrekció csoport tagjai. Ez a megnevezés előítéleteket szül a gyerekek között, stigmatizálja a fiúkat.

Ellenérzést szül közöttük az is, hogy az alsó osztályba iskolázzuk be őket. Ez szégyen számukra. Aztán ez egy kis idő elteltével megszűnik.

Próbálok megmutatni nekik, hogy a tanulás nem „fáj”, lehet tanulni úgy is, hogy ő a fontos a folyamatban. Lehet másként is látni a betűket, mint kusza firka, a szövegeknek van értelmük, sőt nagyon szépek, érthetők és élvezetesekek is lehetnek. A fejlesztő foglalkozások alkalmával rámutatok az emberi értékekre, értékeikre, alkalmazási lehetőségeikre.

A pedagógiai programunkban, mi pedagógusok megfogalmazzuk a célokat, mely magába foglalja, hogy az intézetbe utalt fiatalok részére biztosítani kell a lehetőséget a személyiségfejlődésre, az adottságaik optimális szintre emelésével.

Legfontosabb törekvéseink a kulturáltsági szint emelése - az oktatás keretein belül is- , a szociális folyamatok hiányosságainak pótlása, a viselkedés formálása és az érzelmi élet fejlesztése.

III. 1. 1. A fejlesztésben részt vevő tanulók anamnézise

Dárió

15 éves, az osztály legfiatalabb tanulója. Fehérbőrű, roma fiú. Középtermetű, jó fizikumú, jól szituált. Sokat mosolyog, bár ez hamar átfordulhat fogcsikorgatásba, hangulata ingadozó. Erőteljesen alulszocializált.

A szülők nevelik őt testvérével együtt. Szüleivel jó a kapcsolata, rendszeresen látogatják. Különösen az anyjához kötődik erősen. Elmondása szerint mindkét szülő dolgozik.

Az idősebb testvérei többször kerültek összetűzésbe a törvénnyel. A kisebb testvérei védelem alatt állnak. Iskolába nem járt rendszeresen, csavargott, drogozott.

Az intézetben felnőttekkel tisztelettudó, a társai között vezető szerepet igyekszik kiharcolni, ha kell szó szerint. Az iskolában hamar ráhangolódott a tanulásra, készségesen végzi a feladatát, bár nagy erőfeszítésébe kerül minden ismeretsajátítás. Nagyon szeret mesét hallgatni, figyel, aktív. Örömet úgy fejezi ki, hogy mindent megrág. Szereti, ha ő lehet a középpontban, mondta is, hogy ő egyedül szeretne az osztályban lenni. Mellettem ül, ezt a helyét nem adja át senkinek.

Ítélete 2 év 6 hónap javítóintézeti nevelés.

Gábor

16 éves, barna bőrű, roma fiú. Alacsony, vékony testalkatú, alultáplált gyerek. Szemei mandulavágású, meghajlott háta számító, keresgélő ember képzetét kelti. Mosolygós, sokat beszél. Állami gondozott 10 éves kora óta. A család nem keresi, nem tartják vele a kapcsolatot, ezt a gyerek nehezményezi, ilyenkor mindenkivel kötegszik. A család életkörülményei rendkívül rosszak, egy kisebb város külterületén lévő szegregált tanyavilágban él, mély szegénységben. Az egész család lopásból, garázdaságból él. Iskolába rendszertelenül járt. Rendkívül alulszocializált. A felnőttekkel praktikusán tisztelettudó, társait gyakran gúnyolja, hibáikat kiemeli.

Írni, olvasni tud, egyszerű szöveget önállóan is fel tud dolgozni. A meséket gyerekesnek tartja, de csöndben hallgatja, majd szívesen részt vesz a feldolgozásában.

Nagyon sok ügye van még folyamatban.

Ítélete 1 év 6 hónap javítóintézeti nevelés.

Jancsi

18 éves, barna bőrű, roma fiú. Magas növésű, megnyerő arcú, jó kiállású. Ápolt, igényes. Csöndes, kérdés nélkül nem beszél. Több, mint egy éve van az intézetben, azóta foglalkozom vele.

Állami gondozott. Édesapja börtönben van, édesanyja új élettársi kapcsolatban él. Nem keresik a gyerekekkel a kapcsolatot. Eltávozásra a nagynénjéhez mehet, vele jó a kapcsolata.

Írni, olvasni itt, az intézetben tanult meg, az írása még nem készségszintű.

Feladatait hiánytalanul elvégzi, segítségre szorul, de sohasem kéri azt. Jó szándékú, társaival, tanáraival tisztelettudó. A konfliktusokat mindig elkerüli, itt tartózkodása idején fegyelemsértése soha nem volt, eltávozásról mindig pontosan visszatért. A meséket elvarázsolva hallgatja, mozdulatokkal, nevetéssel reagál a történésekre.

Jó magaviseletéért megfelezték az idejét, így 2011 januárjában végleg leszámolt.

Misi

18 éves, barna bőrű, roma fiú. Fejlett testalkatú, mosolygós, megnyerő arcú. Ruhája mindig tiszta rendezett. A higiénijára feltűnően ügyel.

Családban nevelkedett, a szüleihez megy haza eltávozásra. 4 testvére van, egyik sem végezte el az általános iskolát. Szülei dolgoznak. Az apja már volt börtönben. Elmondása szerint nagyon erős, sokszor fitogtatja fizikai erejét, fél tőle. Nem tartják a gyerekekkel a kapcsolatot, nem telefonálnak neki, nem jönnek látogatni. Ez fáj Misinek, hangulatingadozásai fegyelmezetlenségben, vagy sírásban mutatkozik meg.

Az élet lehetőségeire nyitott, jól látja a dolgokat, megfogalmazni nehezen tudja.

Ítélete 3 év javítóintézeti nevelés.

III. 1. 2. A fejlesztés során alkalmazott módszerek, a vizsgálat lebonyolítása

A deviáns fiatalok és a mese viszonyát, valamint a mese hatását a nyelvi fejlődésükre több oldalról szerettem volna megközelíteni.

Vizsgálatom főbb részei:

- a szövegalkotás vizsgálata
- beszédképesség vizsgálata
- rajzvizsgálat

A szakdolgozat kiváló alkalmat adott arra, hogy a mindennapi teendők mellett időt szakítsunk a rendszeres meseolvasásra és a részletes feldolgozására a gyerekek igényeinek figyelembe vételével.

A bemeneti méréseket (Meixner I. féle 3.oszt. felmérőlap, auditív, rövid idejű emlékezetvizsgálat, szókincsvizsgálat) szeptember végén, a kontrollvizsgálatot december elején végeztem el.

A vizsgálatot Boldizsár Ildikó Meseterápia című könyvében található *A fák titkos szíve* című afrikai mesével szándékoztam indítani. (1.számú melléklet) Felolvasás után a fiúk egyenként mondták el, ők hogyan fejeznék be a mesét.

A fiúk nyelvhasználatát vizsgáltam az általuk elmondott mondatok alapján szóhasználat, mondatszerkesztés szerint.

Mivel a fiúk felnőttoktatásban vesznek részt, ezért az iskolai rendjük is más, mint egy általános iskolában. Hetente 3 napot járnak iskolába, a többi napokon a műhelyekben (varroda, reszelő műhely) tevékenykednek.

Heti két alkalommal 1-1 mesét dolgoztunk fel. Magyar népmeséket és Grimm meséket olvastam. (6. számú melléklet) Úgy válogattam össze a meséket, hogy a mesefajták közül megtalálható legyen az állatmese, tündérmese, tréfás mese is. Ezek egyszerű, könnyen érthető, népszerű mesék. Olyan klasszikus meséket igyekeztem összeválogatni, ami számunkra ismert, de a fiúk számára (hihetetlen) új volt. Egy-két kivétellel most hallották ezeket a meséket először. Ha a meséhez volt kép, azt felolvasás közben szívesen nézegették. A felolvasás után arra kértem a fiúkat készítsenek rajzot, arról, ami megragadta őket a meséből. Mindig meg kellett beszélni ki mit rajzol, mire emlékszik, esetleg kulcsmondatokkal, kulcsszavakkal segítettem az elindulásban.

A rajzkészítés után a nyelvtan-olvasás órába is beépítve dolgoztuk fel a mesét. A rajzokat időrendi sorrendbe állítottuk, mondatot írtunk hozzá, a nehezebb szavakkal játszottunk, a szereplők neveit alkottuk összekeveredett betűkből, szópiramist építettünk, az ismeretlen szavakkal mondatot alkottunk, a párbeszédet eljátszottuk. Összegyűjtöttük a mesekezdő-mesebefejező mondatokat, szófordulatokat, ezeket tudatosan használtuk a dramatizálásakor, a mondatalkotásban. A gondolkodásbeli, és a nyelvi kifejezőkészség fejlődése itt követhető nyomon a leginkább.

Megfigyeltük a több mesében is előforduló szereplők, tárgyak, helyszínek jellegzetességeit, párhuzamot állítottunk fel közöttük. Bábokat készítettünk (Kőleves). Elkészítettük a

szegénylegényt, a várat (Kiskakas gyémánt fél krajcárja), a koronát, az ezüsterdőt, aranyerdőt (Csillagszemű juhász), ördögöt (A paraszt meg az ördög) is gyurmáztunk. Mindegyiknek megbeszéltük a külső, belső tulajdonságait, melyik mesében találkoztunk már velük, milyen cselekedetet hajtottak végre, mi ezt hogyan ítéljük meg, mi mit tettünk volna.

A munkálatok egyénileg vagy páros munkában folytak. A párok az én beleszólásom nélkül alakultak, a feladatokat maguk osztották fel egymás között. Meglepődve tapasztaltam, hogy a páros munkálatok alatt nagy volt az egyetértés, megbeszélték ki mihez ért jobban, mit fog elkészíteni. A közös tevékenykedés közelebb hozta őket egymáshoz.

A *Mesefalon* folyamatosan gyűltek az egyre színesebb, igényesebb rajzok. A mesefigurák szépen sorakoztak a sarokba állított asztalon, épségükre rendkívül figyeltek. Büszkéek voltak a munkáikra, különösképpen, mikor más osztály tanulói benéztek a terembe és megjegyzték, milyen szép ez az osztály, mennyire jó itt lenni.

III. 2. Bemeneti vizsgálatok eredményei

III. 2. 1. Olvasás felmérőlap

A vizsgálatokat a Meixner Ildikó által összeállított, 3-4. osztályos olvasás felmérőlappal kezdtük. Azért döntöttem emellett az osztályszint mellett, mert a fiúk olvasásszintje és szövegértés szintje körülbelül az ebben a felmérőlapban követelteknek felel meg.

Dárió

	másodperc	hibaszám
magánhangzó	46	1
mássalhangzó	53	5
szótag	81	10
szó	119	5
szöveg	102	2
összes	401	23

Dárió olvasási készsége nagyon lemaradt társaiétól.

Kapkodó, nyomatókot ad a szavak első hangjának, levegővétele nem egyenletes.

Szövegértése lassú, többször visszatért a szöveghez, kereste a választ.

A lényegét nehezen tudta kiemelni.

Tévesztette: b-d, zs-sz betűket.

Gábor

	másodperc	hibaszám
magánhangzó	28	0
mássalhangzó	32	1
szótag	47	3
szó	69	5
szöveg	69	3
összes	240	12

Gabi hangos olvasása lassú, akadozó. Szövegértése megfelel a felmérőlap követelményeinek.

Tévesztette: ty-gy figyelmen kívül hagyta a hosszú magánhangzót.

Jancsi

	másodperc	hibaszám
magánhangzó	26	8
mássalhangzó	34	6
szótag	38	13
szó	47	6
szöveg	43	5
összes	188	38

Jancsi gyorsan olvas, sokat téveszt. Ezek ellenére megértette a szöveget, a válaszokat szóban megadta, a keresésük és a lemásolásuk okozott nehézséget számára.

Tévesztette: ü-ú-ő, b-d, sz-z, és több esetben nem vette figyelembe a hosszú magánhangzókat.

Misi

	másodperc	hibaszám
magánhangzó	63	3
mássalhangzó	40	3
szótag	75	3
szó	101	3
szöveg	108	4
összes	387	16

Misi olvasása elmarad az osztályfokának elvárhatótól. A hangokat külön hangoztatja, a hosszú magánhangzókat röviden ejti.

A szöveget megértette a válaszokat ki tudta keresni.

Tévesztette: g-k, ty-ly betűket.

III. 2. 2. Auditív emlékezet vizsgálata történetre vonatkozóan

Az auditív emlékezet vizsgálatához az alábbi szöveget használtam:

Apának kék színű autója van. Mikor először beleült a sáros cipője összekoszolta a szőnyeget.

Otthon kiporszívózta, le is mosta. Szépen kifényesítette, anya örült neki.

	Dárió	Gábor	Jancsi	Misi	Átlag
apa	+	+	+	+	100%
autó		+	+		50%
kék		+	+	+	75%
összekoszolta	+	+	+	+	100%
szőnyeg	+			+	50%
kiporszívózta		+	+		25%
otthon					0%
anya	+	+			50%
örült	+				25%
Összes	55%	66%	55%	44%	55%

III. 2. 3. Auditív rövid idejű emlékezet vizsgálata

	Dárió	Gábor	Jancsi	Misi	Átlag
Több hangban különbözik	60%	66%	20%	86%	58%
Egy hangban különbözik	20%	40%	26%	53%	35%
Értelmetlen szótagok	46%	40%	46%	73%	51%
Átlag	42%	49%	31%	71%	48%

III. 2. 4. Szókincsvizsgálat

A szókincsvizsgálatot a 3-4. osztályosok és az 5-8. osztályosoknak készített szósorral vettem fel.

Dárió	Gábor	Jancsi	Misi	Átlag
50%	65%	25%	55%	49%

III. 2. 5. Emberábrázolás (2- 5. számú melléklet)

Dárió

Az A/5-ös rajzlapot állítva tette maga elé, így rajzolta meg az embert. A rajz betölti a rajzlapot.

A fő testrészeket jól ábrázolta. A fej kissé aránytalan a testhez viszonyítva. A törzs íveit nem ábrázolta. A fej és a kéz részleteit lerajzolta, a lábujjak számát nem.

Ruhát rajzolt az emberre. Mozgást végző embert rajzolt.

Finommotorika:

A ceruzát nem nyomta rá a lapra. Ceruzavonása szaggatott, kis íveket használ, apró mozdulatokkal rajzolt. Arra ügyelt, hogy a vonalvégek összeérjenek.

Gábor

Az A/5-ös lapot fektetve tette maga elé, úgy rajzolta meg az emberalakot. A rajz nem tölti be a lapot. A fő testrészeket ábrázolja, de arányai nem megfelelőek. A nyak és a kar hosszúsága nincs arányban a törzs nagyságával. Hiányos a fej részleteinek rajza, nem rajzolt szemöldököt, szempillát és fület, a haj formája sem valós. A törzs részleteit nem jól, a láb részleteit elnagyolva ábrázolta. A kéz nagysága aránytalan, de jól rajzolta meg az ujjak számát. Nem rajzolt ruhát az emberre. Rajza mozgást mutat a kezével.

Finommotorika:

A ceruzát nem nyomatékosan használta. A vonalakat egy ívben húzta meg. A vonalvégeket bezárta. Ceruzavezetése egyenletes.

Jancsi

Az A/5-ös lapot fektetve tette maga elé, úgy rajzolta meg az embert. Rajzát a lap közepén helyezte el, de nem tölti be a lapot. A rajza nem felel meg az életkori sajátosságainak, rendkívül hiányos. A főbb testrészeket nem rajzolta meg. Kihagyta a nyakat és a törzset. A fejből indul el a kéz és a láb is. A feje nagy formájú, az orrot nem ábrázolta. A kezén virágformájú ujjakat, a lábán kis kört rajzolt.

Finommotorika:

Nagyon nyomatékosan rajzolt, szinte belevéste a ceruzát a lapba. Nagy mozdulatokkal rajzol, nagy íveket használt. A vonalvégeket összekapcsolta.

Misi

A maga elé állított lapra rajzolt. Az ember nem tölti be a lapot.

A főbb testrészeket megrajzolta. A fej részei közül kihagyta a fület és az orrot. A száj kissé torz formájú. A négyzet alakú törzsből indulnak ki a végtagok, a kéz mozgását ábrázolta. Az ujjak számát nem jól rajzolta meg. A lábon mintha cipőt rajzolt volna, de a testre ruhát nem. Rajza hangulatát nagyban mutatja, hánya-vetett,” nemtörődöm” munka.

Finommotorika:

A bal oldali íveket nyomatékosan rajzolta, a jobb oldalt halványabban. A bal oldali vonalakat egy vonással, a jobb oldalúakat szaggatott kis vonalakkal húzta meg.

III. 3. A bemeneti és a kontrollvizsgálatok eredményeinek összevetése

	Dárió		Gábor		Jancsi		Misi			Összesen	Átlag	
Olvasás felmérő lap (Meixner)	I. 407mp 23h		240mp12h		188mp 38h		387mp 16h			1222m 89h	305mp 22h	
	K. 350mp 20h		235mp10h		178mp 35h		321mp 13h			1084m 78h	271mp 19h	
Auditív RIM	I.	K.	I.	K.	I.	K.	I.	I. K. K.			I.	K.
Több hangban különböző szó	60%	86%	66%	93%	20%	66%	86%	86%			58%	83%
Egy hangban különböző szó	20%	60%	40%	93%	26%	53%	53%	66%			35%	68%
Értelmetlen szó												

	46%	46%	40%	93%	46%	46%	73%	73%		51%	64%
Auditív emlékezet	55%	65%	66%	89%	55%	65%	44%	75%		55%	73%
Szókincs-vizsgálat	50%	75%	65%	85%	25%		55%	75%		49%	70%
Ember-ábrázolás	Változás nem tapasztalható		Fejlődés tapasztalható		Hatalmas fejlődés tapasztalható		Kis fejlődés tapasztalható				

Jelmagyarázat: I.: Bemeneti vizsgálat, K.: Kontrollvizsgálat

Az összehasonlító táblázatból jól kiolvasható és tapasztaltam is a fejlődést. Az első foglalkozásokon félénkek, tapogatózóak voltak a fiúk. A feladatokat nem minden esetben értették meg első magyarázatra. Sokat kérdeztek, lassúak voltak, gyakran elutasították a feladatokat, félve az anyyira jól ismert kudarcától. A mindennapos meseolvasás és az ahhoz kapcsolódó játékos feladatok mégis közelebb hozták őket a fejlődéshez. Szinte észre sem vették, hogy tanultak. A feladatok ismertetőit egyre gyakrabban az arra vállalkozó fiú olvasta fel, később mindenkire sor került és ezt szívesen tették. A mesékből kiemelt szavakat, mondatokat hangosan olvasták el, észrevették ők is, hogy egyre gyorsabb a tempó és kevesebb a hiba is. A legjobb időt Jancsi érte el, tehát a leggyorsabban ő olvasta el a feladatlap szavait, de érdekes, hogy ő volt az, aki a legtöbb hibát is ejtette. Jancsi az olvasásban nem mutatott kiugró javulást.

A legnagyobb másodpercben mért fejlődést Dárió érte el. A csoportra vetített átlag is javulást mutat, mind az idő és mind az olvasáskor ejtett hibák terén is.

Hogy erősítsük az auditív rövid idejű emlékezet eredményeit, sok mondókát mondtunk, amik értelmetlen szavakat is tartalmaznak (Egyedem, begyedem tengertánc, Ingyom bingyom tálibe..). Kikerestük a mesékből a nehezen kiejthető szavakat, szófordulatokat, azokat gyakoroltuk. Ebben a feladatban Gábor és Dárió fejlődött sokat. Azt vettem észre, hogy

Gábor felfedezte a szavak ritmusát, ezt használva mondta vissza a szavakat. Ő a mesedramatizálások alkalmával szeretetett énekelni, táncolni.

Tudatosan használtuk azokat a szavakat, amelyek a szókincsvizsgálatban szerepeltek, odafigyelve az általuk addig nem ismertekre (zsalu, dália..).

Amikor a mesékhez készítettünk illusztrációkat, megbeszéltük a meseszereplők milyen testrésze látszódjon a rajzon, milyen ruhát viselhetnek abban az időben, hogyan rajzoljuk rá az alakra az öltözékét. Ezt különösen Jancsi esetében láttam fontosnak megbeszélni, hiszen az első rajza nagyon elmaradt az életkori sajátosságaitól. Nem szívesen rajzolt emberalakot, leginkább színezte azokat, illetve segített a síkbábok kivágásánál. A kontrollrajza Jancsinak mutatott a legnagyobb fejlődést. Amíg az első rajzán a fejből indulnak ki a vonalvégtagok, addig a kontrollrajzán a nyak kivételével megrajzolta a fő testrészeket, ujjakat is (bár a száma nem megfelelő), a fej részeit is jól ábrázolta. A testforma arányos, az állított lapot betölti. Ceruzavonása erőteljes, biztos lett.

III. 4. A fiúk mesékről alkotott rajzainak jellegzetességei (7-12.számú melléklet)

Szerettem azt az időszakot, mikor mesével kezdtük a napokat. Ilyenkor más volt a hangulat, a gyerekek is várták a mese varázsát, ráhangolódtak hamar. A mesék olvasását mindig rajzolás, kézművesség követte. Jól érezhető volt a mese hatása a rajzaikban. Régóta látom, hogy ezek a fiatal felnőtt fiúk is mennyire szeretnek rajzolni, színezni. Műveikre vigyáznak, óvják azokat, de kell terelgetni a hangulatukat, nehogy a rajzokon töltsék ki dühüket. (Összetépi, összefirkálja, tönkreteszi azt.)

A rajz nagyon jó kifejezési forma azok számára, akik nehezen teremtenek kapcsolatot, rossz a verbális kifejezőképességük, zárkóztak, alul szocializáltak.

A fiúk művein nem jelenik meg az agresszivitás. Az ellenszenves szereplőt Misi ábrázolja egy esetben, a hiénát, amit sötét tónussal, arctalanul rajzolt meg. A medve nem gonosz szereplő, az inkább csak eszköz a király kezében. A szereplőket felsorolás szerűen rajzolják meg.

Emberalakot maguktól nem rajzoltak, csak a megbeszélés után vállalkoztak rá, szívesebben jelenítették meg az állatfigurákat.

A rajzok méretarányait nem tartották be, a fontos szereplőket nagy alakban ábrázolták /a kakas nem sokkal kisebb a palotánál, a juhász ugyanakkora, mint a medve/, mivel ezek a szereplők fortélyosabbak, mint a mellettük megrajzolt figura. Ebből azt látom, megértették, amit annyiszor sulykoltunk már, hogy az erő nem minden esetben kompenzálható az észjárással.

Rajzaik minőségét befolyásolta a kezűgyességük is. Jancsi ember- illetve állatformát nem szeretett, nem tudott rajzolni, munkáiban ezeket ki is hagyta, a nagy vonalakkal megrajzolt fákkal, virágokkal fejezte ki érzéseit. Munkái erőteljesek, szorongást mutatnak.

A többi fiú rajzai kidolgozottabbak, vonalvezetésük határozott. Gábor ügyesebben rajzolt állatalakot, de azok mozdulatlanok.

Figyelemreméltó, hogy a házak formáit nagyon kidolgozva ábrázolják, fontosnak tartják. Szinte mindegyik rajzukon jól kidolgozott a háztető, a házfalak tégláit is színesre rajzolták, ez valószínűleg fontos, a ház a biztonságot, az otthont jelenti.

Bátran használták a színeket. Ez a kellemes, jó hangulatukról tanúskodik. /Az év elején festett képeik sötét tónusúak, gyakran csak fekete festéket használtak./

III. 5. Mesebefejezések elemzése

A fiatalok beszédfejlődését Boldizsár Ildikó *A fák titkos szíve* című afrikai meséjén keresztül vizsgáltam. A vizsgálat lényege, hogy a hallgatónak kell befejezni a mesét. A mese vége hiányzik, ami a konfliktusmegoldást, a történet kimenetelét tartalmazhatja. Kíváncsi voltam, ezeknél a többszörösen hátrányos helyzetű fiataloknál hogyan változik a szóhasználat, érzelmeik milyen irányba változnak a fejlesztő foglalkozások hatására. A mesét elolvastam a foglalkozássorozat megkezdése előtt (I. vizsgálat), ők befejezték a történetet, majd a tízedik foglalkozás után, befejező (II. vizsgálat) momentumnak is ezt szántam.

A fiúk által mondottakat diktafonra vettem fel és utána jegyeztem le. Minden gyerek egyedül volt a teremben, nem hallották egymás történetét.

A szövegeket több szempont alapján vizsgáltam:

- különböző szófajok használata
- mondatösszeállítás változása
- párbeszéd megjelenése
- a befejezés tartalma, hangulata.

Azért, hogy a fejlődés jobban érzékelhető legyen, az I., és II. alkalommal alkotott szövegeket egymás alatt tüntetem fel.

Dárió

I. vizsgálat - bemeneti mérés

Aztán azt mondta a hiéna:

- Nem kellett volna ezt csinálnom. Barátok kellett volna, hogy legyünk.

Ott ül a hiéna, ott sír. Aztán megszólalt a fa:

- Ne sírjál kis fa, megbocsátok még egyszer! Aztán meg akkor beengedte a fára, a hűvösbe.

Aztán örökké barátok voltak ameddig éltek. Itt a vége fuss el véle.

I. vizsgálat – kimeneti mérés

A hiéna bent maradt a fában. Csukódott, csukódott az ajtó. A hiéna odaszaladt a fához.

Bocsánatot kért tőle. Visszaadta az aranyat, ezüstöt. Mondta neki a fa:

- Nem kell nekem már az ezüst, arany.

A hiéna csinált magának egy házat a fa tetején és ott aludt a fával. A fa megfogadta, hogy soha többé nem nyitja ki az ajtót. Itt a vége fuss el véle.

Gábor

I. vizsgálat – bemeneti mérés

A fa ajtaja bezárult. Visszament a nyúl, mert megbánta, hogy elárulta a fa titkát, bocsánatot kért. A hiéna megijedt, ledobta magáról az aranyakat. Mondta:

- Engedj ki, ne haragudj rám!

A fa kiengedte. Boldogan éltek, ha meg nem haltak.

I.vizsgálat – kimeneti mérés

Az ajtó csak csukódott, végül becsukódott. A hiéna nem menekült ki. Ott várt sokáig. Ment a kisnyúl megint:

- Bemehetnék az árnyékodba?
- Elárultál!- mondta a fa.
- Meg akart ölni, megfenyegetett a hiéna.
- Már a szívemet nem nyitom ki soha!- mondta a fa.

A nyuszi bocsánatot kért. Nem nagyon haragudott rá.

A bennmaradt hiéna visszapakolt mindent, rendet csinált. Végül bocsánatot kért a fától. A fa kinyitotta a szíve ajtaját, s mondta:

- Nincs baj!

Megajándékozta a fa egy láncsal. Mái napig is járnak oda a nyúl és a hiéna.

Jancsi

I. vizsgálat – bemeneti mérés

Végül bent maradt a hiéna. A fától bocsánatot kért, visszaadta az aranyat. A nyúltól is bocsánatot kért. Barátok lettek a nyúllal és visszaadta neki a gyűrűt. A fa ezentúl mindenkit beengedett, aki megkérte őt. Ezentúl mindenki barátságban élt.

I. vizsgálat – kimeneti mérés

Nem bírt kijönni a hiéna, mert nem elégedett meg a kevéssel, minél többet akart, ezért nem bírt kijönni. Nagyon megbánta, hogy ilyet csinált. Azon gondolkozott, hogyan jöjjön ki onnan. Bocsánatot kért a fától, a nyúltól is kért, többször nem fog ilyet csinálni. Elengedte a fa. Jó barátok lettek, békességben éltek.

Mondta a hiéna:

- Többet ilyet nem fog csinálni.

Misi

I. vizsgálat – bemeneti mérés

Hát, szerintem nem csukódott be, hanem kiérkezett menni. A fa meg belehalt biztos.

A hiéna meg élt gazdagon. Nem érkezett kiszaladni, benmaradt vón. Ha a fa jószívű lett vón, kiengedte vón és barátok is lettek vón.

I. vizsgálat – kimeneti mérés

Az ajtó becsukódott, a hiéna bent maradt. A fa annyira megsajnálta, mert könnyörgött, hogy engedje ki végül. A hiéna megbánta, hogy ezt tette. Összebarátkozott a fával, nagy jó barátság lett közöttük.

Mesebefejezés szavainak elemzése

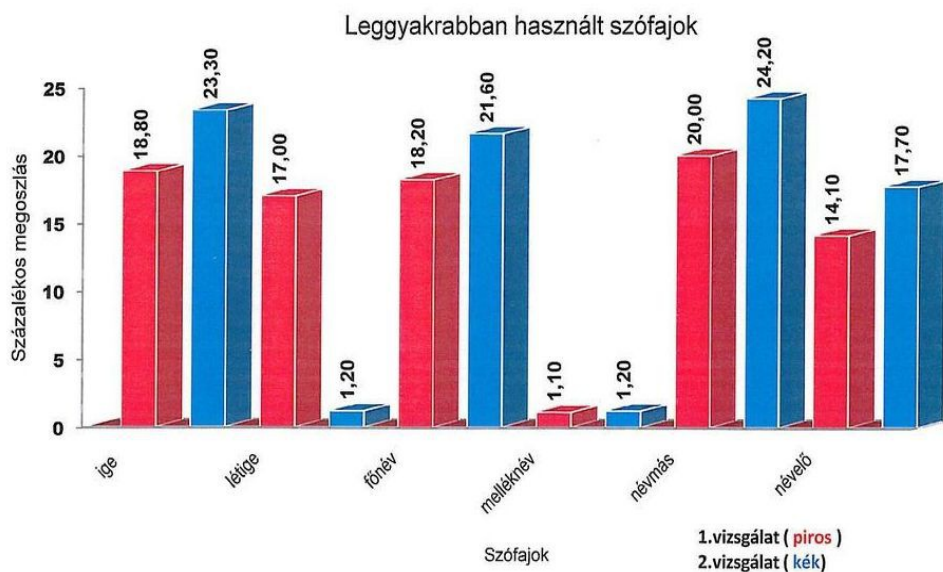
I. vizsgálat - bemeneti mérés

NÉV	IGE			NÉVSZÓ			IGENEVEK			HATÁROZÓ-SZÓ	VISZONY-SZÓ				MONDAT-SZÓ		SZÓSZÁM ÖSSZES	SZÓTAG SZÁM	MONDAT SZÁM	
	Cselekvés	Létezés	Történés	Főnév	Melléknév	Számnév	Névmások	Főnévi	Melléknévi		Határozói	Névelő	Névutó	Kötőszó	Igeköti	Indulat				Módosító
Dárió	8	3	0	9	1	1	11	0	0	0	0	8	1	2	3	0	2	58	98	8
Gábor	9	2	2	9	0	0	9	0	0	1	1	6	0	3	9	0	2	38	75	7
Jancsi	7	2	0	9	0	0	9	0	0	0	0	7	0	3	3	0	0	38	81	6
Misi	4	3	2	4	1	0	5	2	0	0	2	3	0	2	6	0	3	36	67	5
Összes	28	10	4	31	2	1	34	2	0	1	3	24	1	10	21	0	7	170	321	26
Átlag																		42,5	80,25	6,5

Mesebefejezés szavainak elemzése

II. vizsgálat - kimeneti mérés

NÉV	IGE			NÉVSZÓ			IGENEVEK			HATÁROZÓ-SZÓ	VISZONY-SZÓ				MONDAT-SZÓ		SZÓSZÁM ÖSSZES	SZÓTAG SZÁM	MONDAT SZÁM	
	Cselekvés	Létezés	Történés	Főnév	Melléknév	Számnév	Névmások	Főnévi	Melléknévi		Határozói	Névelő	Névutó	Kötőszó	Igeköti	Indulat				Módosító
Dárió	10	0	2	19	0	0	19	0	0	0	0	15	0	2	4	0	2	64	114	10
Gábor	19	1	2	20	0	0	20	1	1	0	2	17	0	2	12	0	4	87	166	16
Jancsi	14	1	0	6	1	4	11	4	0	0	4	5	0	4	4	1	5	55	108	8
Misi	7	1	1	6	2	0	7	0	0	0	0	5	0	3	5	0	0	30	63	4
Összes	50	3	5	51	3	4	57	5	1	0	6	42	0	11	25	1	11	236	451	38
Átlag																		59	112,75	9,5



A bemeneti méréseket tekintve mind a négy fiúnál a névmások, főnevek, cselekvést jelentő igék és a névelők használata áll az első helyen, nagy számban használják még az igekötőket és a létigéket, ami többnyire a „van” szóra korlátozódik. A számnevek, a melléknévek és a főnévi igenevek kis számot mutatnak, a kimeneti mérésnél ez a szám emelkedik. Nem szívesen használnak ragokat, inkább a tárgy ragját, valamint a helyhatározó ragokat a –ba, –be, –ra, –re.

Megfigyelhető az időjelek biztos használata, az igéket múlt időben tüntetik fel, E/3 illetve a szöveg végén T/3 személyben. Misi első szövegében több mondatból hiányzik az alany, a második fogalmazásában már használja azokat.

A mondatok hosszúsága is változott. Misi egy mondatból kevesebbet, a többi fiúnál növekedés tapasztalható. A legnagyobb emelkedés Gábornál látható, ő kétszer több mondatot mondott a második mérésnél.

Az első vizsgálatnál rendezetlen a gondolatmenete Jancsinak és Misinek, a kimeneti mérésnél összeszedettebb a gondolatsor.

Amíg a foglalkozások előtt szívesebben beszéltek tömön mondatokban, addig a foglalkozások hatására több fiú is használ összetett mondatokat.

Párbeszédet (Misi kivételével) mondanak a fiúk, de a második vizsgálatnál többet, jobban tudták gondolataikat közvetíteni, a tartalmat bővíteni. Érezték, hogy ezzel színesebbé, változatosabbá tették az előadást.

A fiatalok nem éreztetik az időt. Nem utalnak arra, mikor játszódnak, meddig tart az esemény. Az életükben csak arra használják az időt, hogy kiszámolják, mikor mehetnek haza szabadságra vagy mikor számolhatnak le végleg. Más alkalmakkor az idő meghatározásánál is a felnőttekre hagyatkoznak. Ezért nem épültek be szóhasználatukba az időbeli tájékozódáshoz szükséges szavak. A térbeli és időbeli változások érzékeltetése inkább igekötős igékkel történik, gyakran előforduló igekötők: be-, ki-, le-.

A szöveggel összefügg az általuk alkotott befejezés, érzékelhető, hogy a hallott mesét kívánják lezárni.

A népmesékre jellemző befejező formákat csak Dárió alkalmazta „Itt a vége fuss el véle.” Érdekes a tartalom is. Ezek a gyerekek testközelből ismerik a kapzsiságot, a csalást, a lopást. Bele tudják élni magukat a hiéna és a kisnyúl szerepébe is. Tudják mit nyerhetnek és mit veszíthetnek egy hasonló eset kapcsán. Ismerik a sértett érzelmeit is, gyakran szavakba is öntik azokat, sajnálkoznak. Azt is tudják, mit kell vagy mit kellene tenniük, ha megtörténik az eset. A legkevesebb, hogy bocsánatot kell kérni.

Az első befejezésben Misi kivételével mindenki úgy mesélte el a szöveget, hogy használta a *bocsánat* szót, de a második megfogalmazásban már ő is alkalmazza a bocsánatkérést.

A foglalkozások kezdetén Misi mogorva, kötekedő volt, ez meg is látszik a szövegén. A fa meghal, a hiéna pedig él boldogan a kincsekkel. Aztán a foglalkozások hatására (érezhető volt, hogyan kezd feloldódni, a tüskéit levetette, egyre többet mosolygott, igyekezett odaillő szavakat használni...), ez a véleménye megváltozott, a hiéna belátta bűnösségét, bocsánatot kért a fától, barátok lettek.

Többen említik, hogy a bocsánatkérést megbocsátás követ. Bízna még a körülöttük lévő világban, a felnőttekben, van még lehetőségük másképpen élni, újrakezdeni.

Nem ítélik meg a hiéna felett. Hiányzik a mesében előforduló „gonosz elnyeri méltó jutalmát” hangulat. Úgy érzem azonosultak a hiénával, ezért nem kárhozzatják bűnhődésre, az annyira vágyott megbocsátásban részesítik a kis állatot.

Többnyire ugyanolyan a tartalom mindkét (I. és II.) mesebefejezésnél. Szóhasználatukban nem igazán mertek eltérni az elvártaktól. A hétköznapi beszédükben szerepelnek a trágár kifejezések. A szövegalkotásukban az ilyen szavakat nem használták. Lehetséges azért, mert megilletődtek azon, hogy négyszemközt vagyunk, nekem mondták el a gondolataikat.

A monológok meghallgatása után eltöprengtem, hogy a fiúknak kicsi a képzelőerejük vagy képességeik miatt fogalmaznak általában használt szavakkal, kifejezésekkel, fantáziátlanul. A kettő valószínűleg összefügg. A tartalom gondolati szinten megvan, de nincsenek nyelvi eszközeik ezért nem jöhet létre a tartalmi kibővítés. Nem rendelkeznek olyan kifejezőkészséggel, megfelelő szókinccsel, ami lehetővé tenné, hogy a szövegek színesek, változatosak legyenek. A fejlesztések során olvasott mesék hatása az anyanyelvre, szókincsükre, érezhető, keveset, de használnak új kifejezéseket a kontrollszövegben: „békességben”, „szíve ajtaját”. De a szavak helytelen formái is még megmaradtak: „mái napig”.

A foglalkozások hozamát - amellet, hogy kis mértékben fejlődött a szóhasználatuk, bővült a szókincsük, szövegalkotási képességük- inkább az írott szöveg iránti ellenszenvük enyhülésében látom.

Nem utolsó szempont a pedagógiai munkámban a csoport összekovácsolása, kellemes hangulat megteremtése, az iskolai rendszer elleni viaskodásuk megszüntetése.

Régóta próbálkozom azzal, hogy elfogadtassam velük a „korlátok” fontosak, segítenek az életben. Többször elmeséltem egy tanmesét, amit egy előadáson hallottam és nagyon magamévá tettem:

„Két hegy között hatalmas szakadék van. Két hídon lehet átmenni az egyik hegyről a másikra, az egyikén van korlát, a másikon nincs. Nem a bátorságon van a hangsúly, csak át kell érní épségben. Melyik hidat választanád, melyiken mennél át?”

Sok fiú első reagálásra azt válaszolta, hogy a korlát nélkülén mennének át. Az erejük fitogtatása, a bátorságuk bemutatása fontos számukra. Vagy inkább félnek a társaiktól, nehogy kihasználhassák a gyengeségüket. De mikor alaposan átbeszéltük a kérdést, belátták az ellenkezők is, hogy a korlátok jók.

A mesék ebben is segítettek. Hiszen a korlát a főhős célja, ezt mindenáron teljesítenie kell, nem térhet el ettől, csak így nyeri el méltó jutalmát. Nekik a meséhez tartozó feladatok voltak most a „korlátok”, meg kellett oldani azokat, hogy tovább léphessünk, más, új mesét olvashassunk.

Dicsérendő az igyekezetük, a lendületük, ahogyan részt vettek a foglalkozásokon, ahogyan mertek kinyílni, érzelmeiket megmutatni nekem és társaiknak, fel merték vállalni önmagukat, gyermeki valójukat.

Úgy érzem ez sikerült. Sikerült egy űrt betölteni, amit sodortak maguk előtt, építkezni nem tudtak rá, fejlődésüket akadályozta. Talán ha a szenzitív időszakban megfelelő foglalkozásban részesültek volna, akkor nem is itt az Aszódi Javító Intézetben találkozom velük.

IV. ÖSSZEGZÉS

A foglalkozások vezetése fáradtságos munka volt. Alapos felkészüléssel és időigényes előkészülettel járt együtt.

De jóleső érzés volt, mikor rájöttem, hogy ezek a bűnt elkövető fiatalokból nem vezett el a vágy a jóra, szépre.

A szakdolgozatom kapcsán kiváló alkalom nyílt arra, hogy a tanítási órákon és az órán kívüli foglalkozásokon is a mesék felhasználásával személyes tapasztalatokat szerezzek a mesék hatásmechanizmusáról, fejlesztő hatásáról.

IV. 1. A csoport beszédfejlődésének elemzése az eredmények alapján

Tanítványaim, - akik érzelmileg is és szociálisan is hátrányos helyzetűnek minősülnek-

„nyögvenyelősen,, érkeztek az órákra. Egyfajta szükséges, kötelező rossznak tartották. Így is álltak hozzá. Szabályos harcokat vívtam, hogy a munka beindulhasson. Gyakran hivatkoztak fáradtságra, valamiféle fájdalomra. Ahogyan a kezdeti nehézségek elmúltak, úgy lett gördülékenyebb a foglalkozás, úgy lett egyre jobb kedvük, a feladatokhoz való hozzáállásuk is pozitívabb. Már várták az újabb kihívásokat, boldoggá tette őket, ha az egyre nehezedő feladatokat önállóan tudták megoldani. Fokozódott az érdeklődésük, a tudás utáni vágyuk. Nagyon fontos volt a foglalkozásokba beépített szociális mintaadás, a beszélgetések alkalmával egyre gyarapodó szókincs.(15. melléklet, óravázlat)

Ezt bizonyítják az adatok, míg a bemeneti szókincs csoportátlag 49%-os volt, a foglalkozások utáni mérés 70%. A gyarapodás 21%-os, ami az olyan gyerekeknél, akik alaphelyzetben csak a legszükségesebb szavainkat használják, igen jó aránynak tekinthető. Az auditív emlékezetük is fejlődött. Míg az első vizsgálatnál a szavak 55%-át mondták vissza, addig a kontrollvizsgálat eredménye 73%-os. Tehát a kulcsszavak 18%-ára jobban emlékeztek a foglalkozások befejeztével.

Az auditív rövid idejű emlékezet vizsgálat is fejlődést mutat. A bemeneti mérés csoportátlag 48%-os, a kimeneti mérés 72% lett. A 24%-os fejlődés szintén jó eredmény.

A Meixner féle olvasásfelmérő lapok teljesítésének eredményei csekély fejlődést mutatnak. Megfigyeltem, hogy a csoportszinthez viszonyítva jól olvasó gyerekek is, egyre több időt fordítanak az egyes betű, illetve értelmetlen szótagcsoport olvasására / *Jancsi*:

magánhangzó:26mp, mássalhangzó:34mp, szótag:38mp. *Gabi*: magánhangzó:28mp, mássalhangzó:32mp, szótag:47mp/, az értelmes szavak és a szövegre körülbelül ugyanannyi időt /*Jancsi*: szó:43mp, szöveg: 43 mp, *Gabi*: szó: 61mp, szöveg:61mp/.

A gyengébben olvasók eredményei azt mutatták, hogy a betűktől a szavakig egyre több időt igényeltek, a szótagok olvasása csaknem másfélszer, a szavak, szövegek olvasása kétszer annyi ideig tartott, mint a jobban olvasóknak. /*Dárió*: magánhangzó:46mp, mássalhangzó:53mp, szótag:81mp, szó: 119mp, szöveg:102mp. *Misi*: magánhangzó:36mp, mássalhangzó:40mp, szótag:75mp, szó:101mp, szöveg:108mp/.

A foglalkozások végére a gyengébben olvasó, lassabb és több hibaszámot elérő Dárió és Misi /51mp, illetve 66mp a javulás/ nagyobb százalékban fejlődött, mint a bemeneti méréskor jobban teljesítő Jancsi és Gabi /10mp illetve 5mp a javulás/.

A csekély javulást is eredménynek írom be, mivel a fiúk az olvasással igencsak „hadilábon” álltak eddig és a környezetükben is csak egyszerű szerkezetű mondatokat hallottak.

Ezeknek a sokat megélt fiatal fiúknak a képzelete eléggé csapongó. A mese menete kötöttebb, sorrendet követő képek sorozatát idézi meg. A koncentráció, a figyelem összpontosítása ilyenkor nem kényszeres, hanem önkéntelen. Ezt bizonyította minden meseolvasás után, hogy a mese eseményeinek felidézése könnyebben ment, mint egy irodalmi elbeszélés összefoglalása.

Egyes eseményről kulcsszavak, illetve mondatok segítségével folyamatosabb, gördülékenyebb lett a mesélés, tehát beszédmegértésük fejlődött.

Mi, az intézetben tanító pedagógusok reméljük, hogy a fiúkban még megvan a továbbfejlődés képessége. A továbbjutásuk, továbbfejlődésük függ a velük foglalkozó pedagógustól, a közvetlen környezet támogatásától és nem utolsósorban magától az egyéntől.

Csak bízni tudok benne, hogyha leszámolnak ezek a fiúk és közel kerül hozzájuk egy szépirodalmi könyv vagy egy meséskönyv, már nem fogják messzire tenni maguktól. Szeretném hinni, hogy kezükbe veszik, belelapoznak, beleolvasnak. De ha ez nem is következik be, csak ha a gyerekeiknek majd mesélnek vagy biztatják őket a tanulásra, a kitörés lehetőségére a tanulás útján, akkor azt hiszem nem volt hiába az én munkám.

IV. 2. A fantázia, önkifejezés fejlődéséről rajzaik alapján

Megfelelő kép kialakítása önmagáról. Milyen vagyok én?

Az emberrajzaik nem felelnek meg az életkori sajátosságoknak, tehát nem úgy néznek ki, amit serdülő fiútól elvárható lenne. Rajzaikon az emberalak aránytalan, hiányos a testrészlet, ruhát nem ábrázolnak, mozgás csak a karokkal végeztetnek. Első rajzaik elnagyoltak, „gyorsan legyünk rajta túl” érzésem van, ha rájuk nézek. A készítésük közben igencsak

nyeglén viselkedtek, megjegyzéseket tettek egymás rajzára, így nem is szívesen vettek részt a munkában.

A legnagyobb fejlődést Jancsi ért el, az ő első rajza körülbelül négy éves kori sajátosságoknak megfelelő. A fekvő lapra rajzolt nagy buborékfejből indulnak ki a lábak és a karok. A második rajza ugrásszerű változást mutat, az állított lapon, megrajzolta a nyakon kívül a fő testrészeket is. A test téglalapból áll, a karok nem a vállból indulnak ki, az ujjak száma nem megfelelő. Mégis, a nem hozzáértő szem is látja a fejlődést.

Minél inkább teltek a napok, annál könnyebben vállalkoztak a bonyolultabb képek, figurák megrajzolására. Megváltozott a hozzáállásuk, jó kedvűen végezték el a feladatokat. Fontos volt, hogy elfogadják a másik fiút, a rajztudásával együtt, ezáltal önmagukat is.

A képzeletet nem csak a magyar órán veszi igénybe a gyerek, más tanórán is kell használnia. Nélküle nehézé válik a tanulás. Ebben, az alsó tagozatban tanító pedagógusnak nagy szerepe van. A képzeletet előhívni, rajzban bemutatni nehéz mutatvány. Kiváltképp azok számára, akiknek nem volt a környezetükben író - rajzoló eszköz. Ha rajzoltak is valamit, annak a társaik, szüleik számára nem volt jelentősége, ezért hamar le is „szoktak” a rajzolásról.

Rajzaik többnyire madártávlatúak, messziről szemlélik az eseményeket, „röntgenszemmel” mindent láthatunk, beláthatunk mi történik a házban (Brémai muzsikások). Megjelennek a legfontosabb vizuális szimbólumok, az emberi figurák (kevés rajzon), állatok, házak, fák barna törzssel, zöld lombbal, sárga nap a papír felső sarkában vonalsugarakkal, szögletes ház, csúcsos tetővel, ablakkal, kéménnyel. Mindezeket a talajvonalra rajzolták. Láthatók a méretbeli túlzások, ezzel ábrázolják a dolgok jelentőségét. A fejlesztő foglalkozás ötödik-hatodik alkalmával vettem észre hatalmas változást. Felfedezték az ok-okozati összefüggéseket, kezdik a kölcsönös függéseket megérteni, ami a csoportos munka alapja.

Együtt, a munkát felosztva készítették el a Csillagszemű juhász című mese rajzát. A legfontosabb eseményeket, helyszíneket egy hatalmas lapra, a munkálatokat egymás között megosztva rajzoltak. Rendkívül figyeltek a vonalvezetésre, a formára és a részletekre.

Fontos lett a természetes színek használata.

A színek használata szoros összefüggésben vannak az érzelmekkel. A színeknek jelentése is van, jó néhány közülük társadalmi, kulturális hatásnak is köszönhető.

Hat éves kortól a színek használatára is szabályokat állítanak fel a gyerekek, a nap sárga, a fű zöld.

Ezt a szabályt a fiúk sem szegik meg. Rajzaik mesebeliek, színesek.

A fantáziájuk kötött, merev. Mindent úgy rajzoltak le, ahogyan addig szokták, látták könyvekben, képeken.

A meseillusztrációk készítésénél a fantáziájuk nem lépte át a valóság határait. /Más alkalmakkor fedeztem fel a fantáziát rajzaikon, mikor nonfigurát készítettek, tetoválás céljára./

A szépen kidolgozott mesesorozatok segítettek az összefüggések megértésében, az időrendiség felidőzésében, az emlékezet fejlődésében

IV. 3. A tanulók személyiségfejlődéséről

A mese rendkívül alkalmasnak bizonyult, hogy a nyelvi kifejezőképességük fejlődjön, bebizonyosodott az is, hogy a szociális szabályok iránti érzékenységük még jól alakítható. Sikertült olyan hangulatú órákat szervezni, amelyen olyan viselkedési formát hívhattam elő a gyerekekből, amit egy megszokott oktatási rendszerben visszaszorítani kényszerültem.

A munkához a bizalom és a kellemes atmoszféra megteremtése szükséges volt.

Ezért meg kellett dolgoznunk. Keményen, mindannyiunknak.

A foglalkozás sorozatot közös rajzolással szerettem volna lezárni, egy hatalmas lapra, amelyre mindenki odarajzolhatta volna a kedvenc mesejelenetét. E helyett valami más történt. Mielőtt megkezdtük volna a munkát, megkérdeztem a gyerekektől, mi történt velük a hétvégén. Igaz a beszélgetést a mesekezdő mondattal kezdtem: „Egyszer volt hol nem volt”... és Gabi átvette a szót és mondta az általa kitalált mesét.

Lassan minden fiú bekapcsolódott egy-két mondattal a meséhez. Nem volt kötelező, mégis, mindenki válogatott szavakat, szép kifejezéseket és az olyan sokszor hallott meseelemeket használta a mondandójában.

A gyerekek teljes erőbedobással, figyelemmel vettek részt a mesealakításban.

Voltak tréfás részek is, neveltünk nagyokat, de véletlenül sem mondtak csúnya, mesébe nem illő szavakat. A meseszövegítés átnyúlt a következő órába, nem tudtam és nem is akartam

beléjük fojtani a szót, a gondolatokat. Láttam a szünetben is együtt voltak, mint az összetartó, összetartozó csoport, ötleteket adtak egymásnak, mi legyen a mese további folyama. A többi gyerek, más osztályból körbeállták őket, irigykedve hallgatták a lelkes fiúkat.

Aztán az órán Dárió és Gabi felálltak a helyükről, a párbeszédet előadták. A többiek pedig rendezték őket, a padokat átpakolták, mozdulataikat irányították. Ügyesen használták az előző órákon elkészített bábokat.

A történet kis törpékről és egy árva lánykáról szólt. Igaz kísértetiesen hasonlított a klasszikus Hófehérke és a hét törpe című mesére, mégis más eseménysorozata volt ennek a mesének.

A mese végén megtapsolták magukat és egymást is. Bosszankodva hallottuk a csengőszót, nem akarták elhagyni a termet.

Felemelő érzés volt.

Ekkor úgy láttam, a fiúk „levedlették” a tüskéket, amelyekkel olyan nagyot tudtak szúrni másokba, belém, de önmagukba is.

Az arcuk kisimult, nem is láttam mást, csak mosolyt, szeretetet a szemükben.

Azt hiszem, akkor nagyon szerették egymást, én is őket.

Mesevilágban éltünk, éltek a fiúk egy kis időre. Megérezték, hogy lehet így is élni egymás mellett, lehet így is tanulni, ismereteket szerezni.

És amit már oly régóta szerettem volna elérni, *jól érezték magukat az iskolában.*

Nem titkolt célom volt az is, hogy az érdeklődésüket felkeltsem az írásbeliség és a könyvek iránt. A *Mese fal* alatti asztalra sorba raktam a könyveket, melyekből a meséket olvastam fel.

Kis könyvtárat nyitottunk. A fiúk tudják már mi az a könyvtár, bárki, bármikor elvehet egyet, olvasgathatja, de használat után vissza is kell tennie a helyére.

Szeretném, hogy a könyv nem egy idegen valami legyen a gyerekek számára.

A hipotézisek beigazolódni látszanak:

- A fiúk személyiségében a mesélés, a mese feldolgozásának hatására pozitív változások történtek: nyitottabbak, közlékenyebbek, együttműködők lettek.
- A nehezebb szociális környezetből érkező fiúk nyelvi hátrányaikat hozták magukkal.

-
- Beszédükben, szófordulatukban érezhető a rendszeres oktatás (óvoda, iskola) hiánya és az ott hallott mesék jótékony hatása. Az írásbeliség hiánya is tapasztalható, de a gyermeki érdeklődés felkeltése lehetővé teszi a felzárkózást.
 - A fejlesztések hatására, a mesék feldolgozása után a fiatalok választékosabban, színesebben tudták magukat kifejezni, szókincsük bővült. A lemaradásokat nem tudtuk teljes mértékben pótolni, de az elkövetkező foglalkozások még alkalmat adhatnak erre.
Változások tapasztalhatók a fiúk gondolkodásán. A mondataik logikusan kapcsolódnak egymáshoz, mesedramatizálásakor beszédük folyamatossá vált.
 - Nagy feladat volt felkelteni az érdeklődésüket a könyvek iránt, hiszen a közvetlen környezetükben a legritkább esetben fordulnak elő. Mikor megtapasztalták, hogy a kusza sorokból érdekes mesék „bújnak” elő, szívesen vették kezükbe, lapozgatták, olvasgatták azokat. Segítségemre volt a kisgyermeki természetes kíváncsiság.

Az olvasott mesékben felfedeztük azokat az élethelyzeteket, melyekkel a gyermekek találkoznak életük során.

- Az állatmesékből megtanultuk, hogy az erő ritkán diadalmaskodik az ész fölött.
- A tündérmesékből azt tanultuk, hogy minden csodára van magyarázat és ahhoz, hogy előbbre jussunk találékonyságra van szükségünk, amit az ésszel tudunk megoldani.
- A tréfás mesében láttuk, hogy a bugyutaság nem visz előre, kinevetik mások.
- Megtanultuk azt is, hogy mindig türelmesnek kell lenni, nem kifizetődő az agresszió.

A szeretet, a teljesség eleve bennünk van, csak meg kell találni a hozzá vezető utat. Ha erre törekszünk, akkor ez az állapot nem csak nekünk jó, de a környezetünkre is áldást hoz.

És a mese végén minden jóra fordul.



V. MELLÉKLETEK

1. melléklet: Boldizsár Ildikó - A fák titkos szíve

Történt egyszer valahol Afrikában, egy tikkasztóan meleg napon, hogy a nyúl élelmet keresett a forró sivatagban. Egy idő után annyira forró lett a levegő, hogy már nem is ennivalóra, hanem egy hűvös árnyékre vágyott leginkább. De semmi ilyesmit nem talált, és egyre reményvesztettebben vánszorgott a forró homokban.

Amikor már éppen feladni látszott a keresést, s ezzel együtt az egész életét, egyszer csak egy hatalmas mangófát pillantott meg a távolban. Összeszedte maradék erejét, és elkúszott a fáig, amelynek lombja alatt csodaszép árnyékos mezőt talált. A nyúl odalépett a mangófa árnyékának széléhez, meghajolt és udvariasan megkérdezte: „Kedves fa, megengeded, hogy letelepedjek az árnyékodban?” A fa azt válaszolta: „Természetesen barátom.” A nyúl lehuppant az árnyékban, és már éppen kezdte volna jól érezni magát, amikor a Nap továbbment az égen, és újra odasütött, ahol a nyúl heverészett. Akkor a nyuszi felállt, meghajolt és megkérdezte: „Kedves fa, megengeded, hogy kicsit közelebb húzódjak hozzád?”

„Hát persze – válaszolta a fa -, gyere csak bátran”.

A nyúl megköszönte, közelebb ment hozzá, és már éppen jól érezte volna magát, amikor éktelenül viszketni kezdett a háta. „Kedves fa! – szólalt meg ismét – Megengednéd, hogy a törzsedhez dörzsöljem a hátamat?” A fa kedvesen válaszolt: „Természetesen, barátom.” A nyúl ismét hálásan megköszönte.

A fa kis idő múlva megszólalt: „Nyulacska, te vagy az első teremtmény, aki ilyen tisztelettel és megbecsüléssel fordultál hozzám, és ilyen szépen beszéltél velem. Viszonzásul megmutatom neked a fák titkos szívét.”

Azzal a fa törzséből kiemelkedett egy ajtó, megnyílt, és a nyúl besétált rajta. Odabent csodálatos kertet pillantott meg, amelyhez hasonlót még életében nem látott. Ragyogó fény világított meg mindent. Egy patakocska folyt keresztül a kerten, medrében csillogtak az arany és ezüst gyöngyszemek, s legbelül, a titkos szív legmélyén temérdek kincs és drágakő pompázott. A fákon varázslatos gyümölcsök kínálták magukat, és a kincsektől roskadozó bokrok ezer színben ragyogtak. A nyúl szerette volna megérinteni őket, de nem tette. Leült a

fűre és gyönyörködött, szívta magába a fa titkos szívének szépségét. Mindenből nyugalom és békesség áradt.

Amikor kigyönyörködte magát, felállt, meghajolt, és elköszönt. A fa így búcsúzott tőle: „Barátom, szeretnék megajándékozni. Válassz kincseimből valamit, ami tetszik.” A nyúl örömeben ide-oda ugrándozott, majd egy rubintos gyűrűt választott, és ráhúzta a farkincájára. Megköszönt mindent a fának, és megígérte, hogy soha senkinek nem beszél arról, amit látott.

Hazafelé menet az úton lesben állt a hiéna és meglátta a nyúl farkincáján a csillogó gyűrűt. Megfenyegette, hogy ha nem mondja el, honnan szerezte, megöli. A nyúl féltette az életét, és elárulta a hiénának, hogyan jutott a gyűrűhöz. A hiéna azonnal a fához rohant, és mézesmázosan kérte, hadd ülhessen le az árnyékába, hadd húzódhasson hozzá közelebb, és hadd dörzsölje hátát a fa törzséhez. A fa meglepődött, de megengedte neki, sőt még a fák titkos szívét is megnyitotta neki.

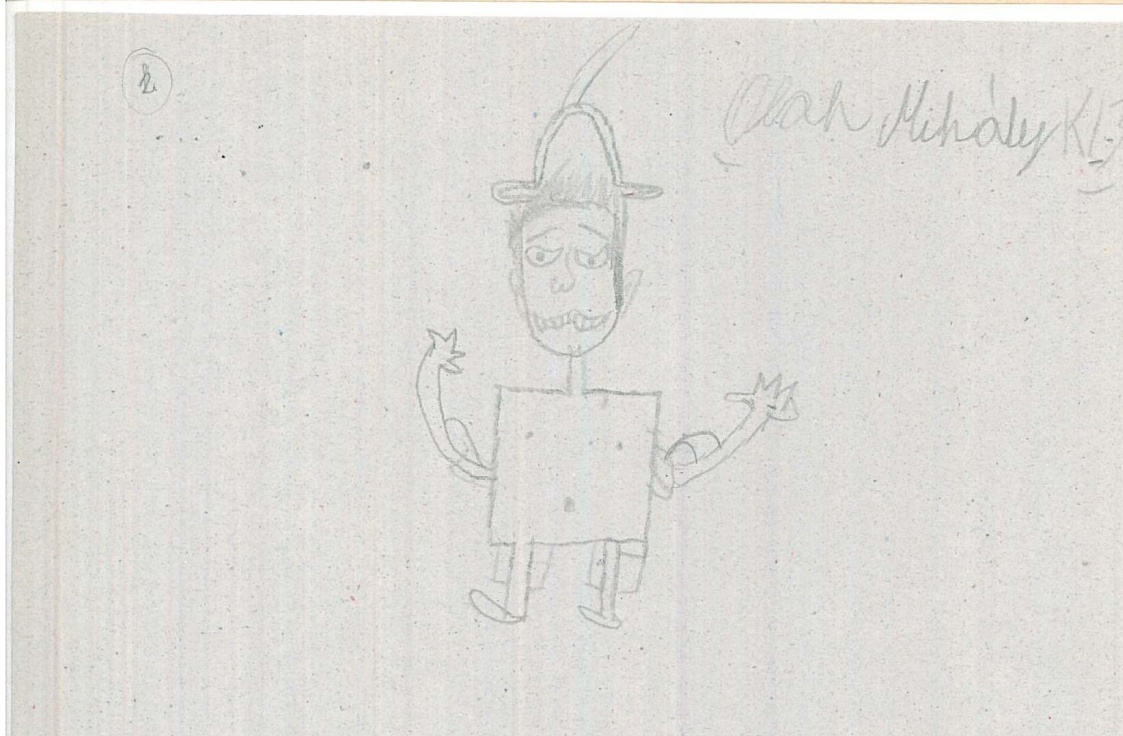
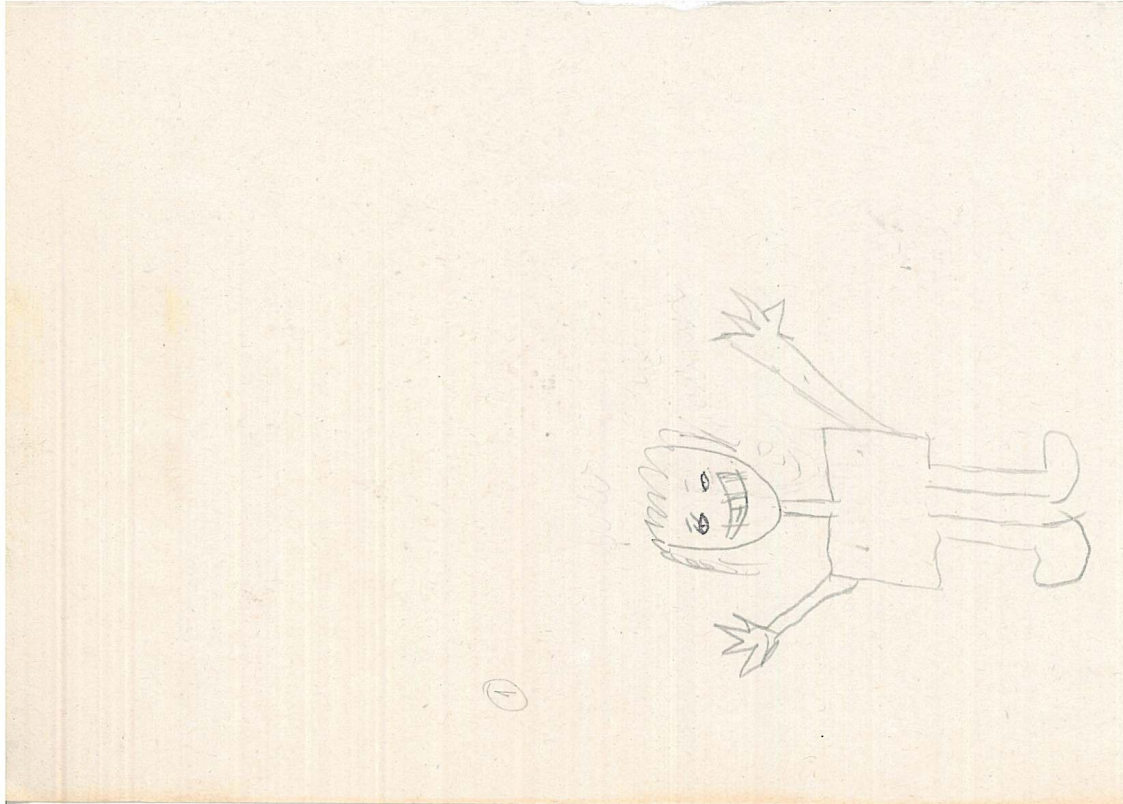
Amint az ajtó kinyílt, a hiéna vadul beugrott, és szörnyű pusztításhoz kezdett odabent. Letörte az ágakat, letaposta a virágokat, beleköpött a patak vizébe, tört és zúzott, amerre járt. Fájt a fának, de nem szólt egy szót sem. Akkor a hiéna a titkos szív legbelsejébe rohant, és tépni kezdte a kincseket. Aggatta magára az aranyat, ezüstöt, gyémántot, a csillogó drágakövek beborították a fülét, farkát, mancsait, sőt az egész testét.

Amikor a fa úgy érezte, hogy a fájdalmat már nem tudja elviselni tovább, úgy döntött, bezárja szívének ajtaját, és nem nyitja ki többé senkinek. A hiéna messze volt az ajtótól, de észrevette, hogy csukódni kezd.

Elindult felé, de az ajtó csak csukódott, csukódott...

A hiéna pedig jött, jött, próbált közelebb jutni, de alig tudott mozogni a ráaggatott drágakövektől. Az ajtó pedig csukódott, csukódott...

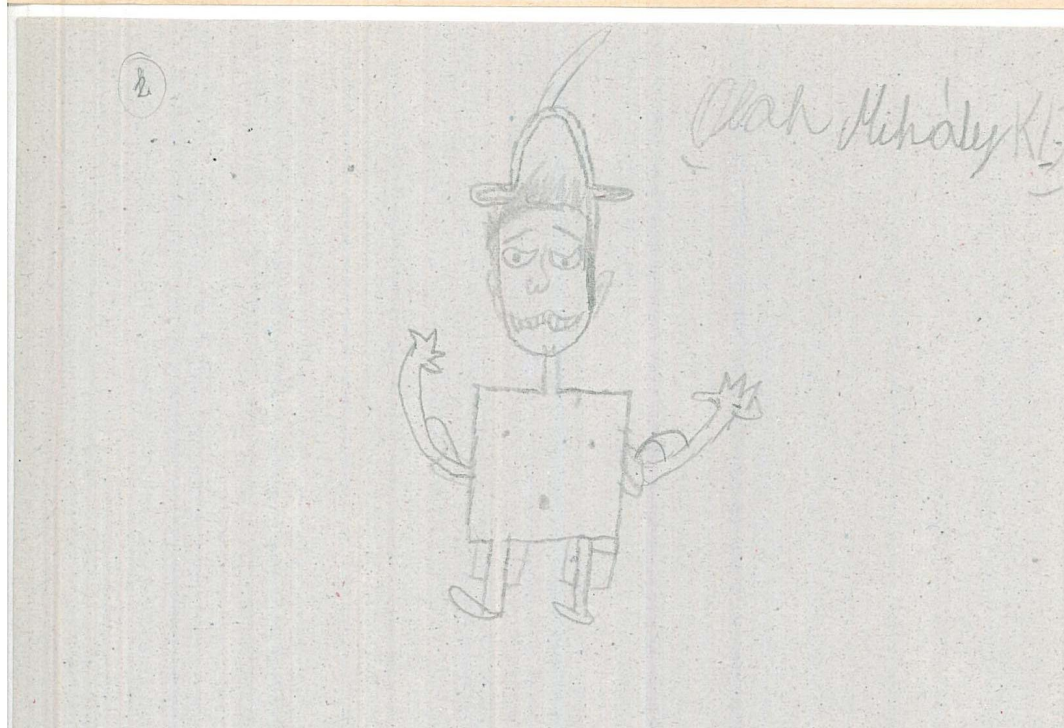
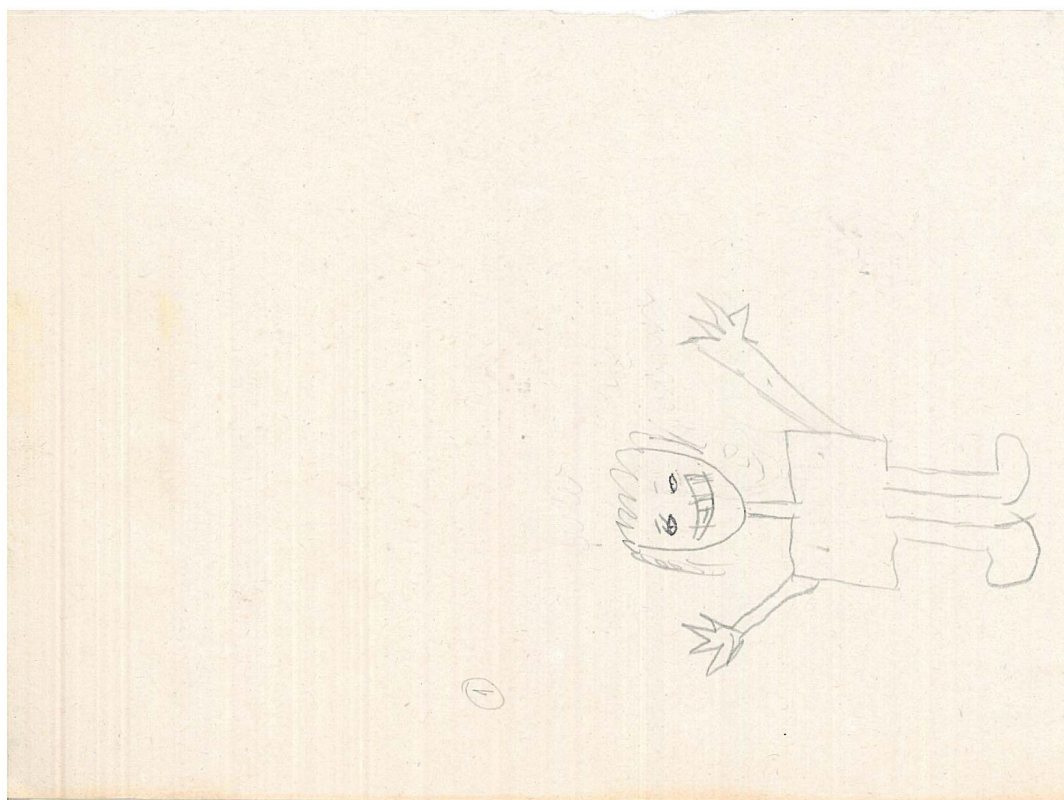
2. melléklet: Rajzok I.



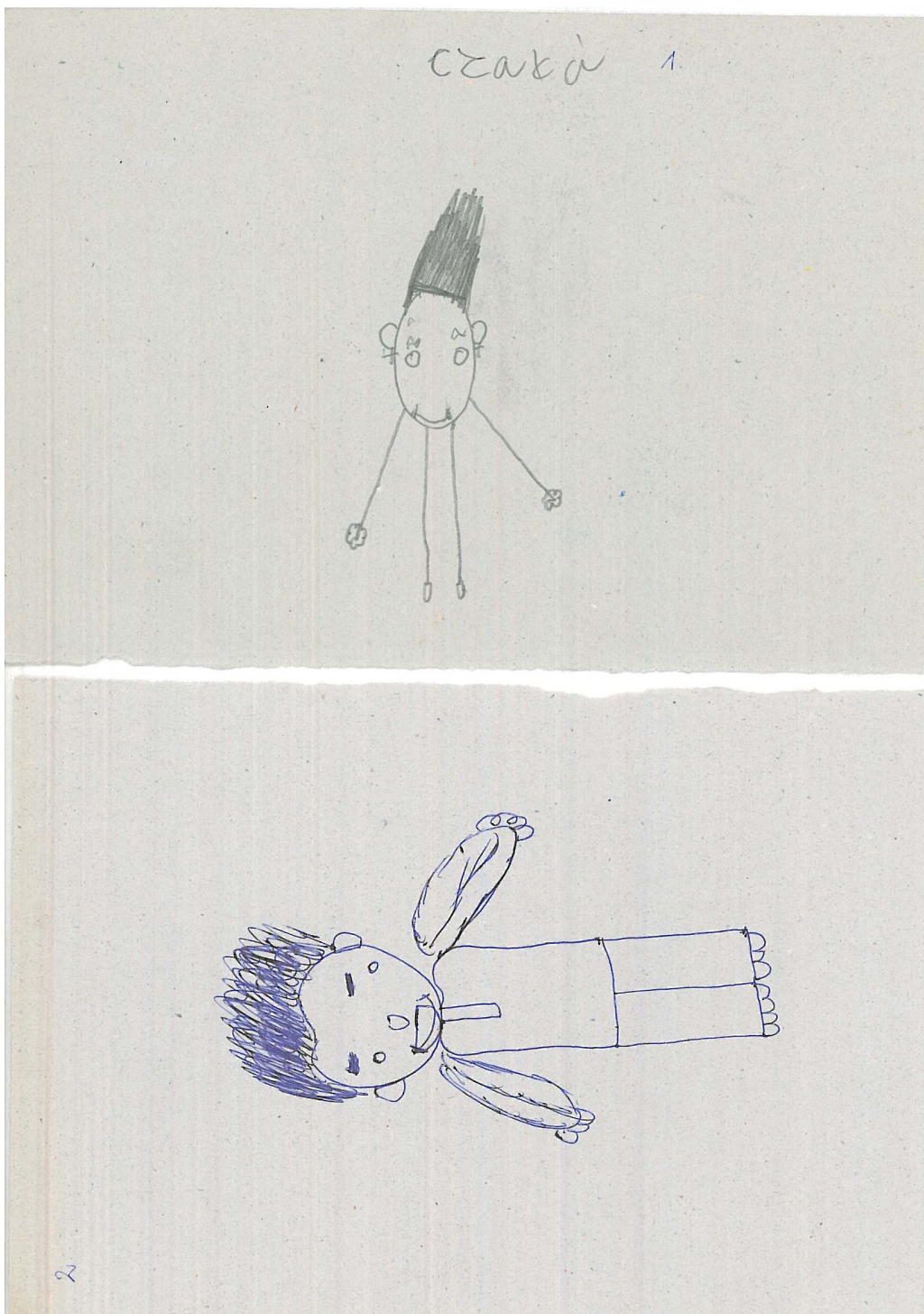
3. melléklet: Rajzok II.



4. melléklet: Rajzok III.



5. melléklet: Rajzok IV.



6. melléklet: A fejlesztő foglalkozásokon olvasott mesék.

1. A fák titkos szíve - Boldizsár Ildikó
2. A bölcs pásztorfiú - Grimm
3. Kiskakas gyémánt fél krajcárja - magyar népmese
4. Brémai muzsikuskok - Grimm
5. A só - magyar népmese
6. A csillagszemű juhász - magyar népmese
7. A köleves - magyar népmese
8. Világszép nádszálkisasszony - magyar népmese
9. Az öreg halász és a nagyravágyó felesége - magyar népmese
10. A paraszt meg az ördög - Grimm
11. A három kívánság - magyar népmese

Más alkalmakkor olvastuk

1. Az aranyszörű bárány - magyar népmese
2. Holle anyó – Grimm
3. A békakirály – Grimm
4. Kacor király – magyar népmese
5. A két bors ökröcske – magyar népmese
6. Bolond Istók – magyar népmese
7. A szállást kérő róka – magyar népmese
8. Az okos lány – magyar népmese
9. A cigány meg a szél – magyar népmese
10. Térdszéli Katica - magyar népmese

7. melléklet: A fák titkos szíve c. meséről alkotott rajzok.



8. melléklet: A kiskakas gyémánt fél krajcárja c. meséről alkotott rajz.



9. melléklet: A brémai muzsikuskok c. meséről készített rajzok



10. melléklet: A csillagszemű juhász c. meséről alkotott közös rajz.



11. melléklet: A kőleves c. meséről készített bábok.



12. melléklet: A paraszt meg az ördög c. meséről készített gyurmák.



13. melléklet: Fejlesztő foglalkozás terve

Feldolgozandó mese: A csillagszemű juhász című népmese

Létszám: 4 fő.

Eszközsükséglet: mesekönyv, meseképek, színes ceruza, rajzlap, szókétyák, betűkétyák, feladatlapok.

Időtartam: 2 óra

<ul style="list-style-type: none">- Elolvasom a mesét, hallgassátok meg!- Készítetek rajzot a meséről, mindenki más részt válasszon!- Az elkészített rajzokat állítsátok időrendi sorrendbe!- A titkos terítő alatt tárgyak vannak. Nyúljatok alá, tapogassatok meg egy darabot, állapítsátok meg mi lehet az! /korona, csillag, sün, medve, fúruya/- Játsszuk el a mesét, használjátok a megtalált tárgyakat is!- Az asztalon szótagkétyákat találtok. A szótagkétyák mögött lakik valaki. Ki lehet az? <i>ju- ki- le- ka- le- tig-</i> <i>bo- sár-</i> /juhász, király, leány, legény, tigris, boszorkány, sárkány/- Azokat a szókétyákat tegyétek a rajzaitok alá, amelyik a Csillagszemű juhász című mesében szerepelnek!- A feladatlapon szavakat láttok. Húzzátok alá a szóoszlop szavai közül azt, amelyik ugyanolyan, mint az első szó! <u>PALOTA</u> PATOLA PALOTA	<p>Hallási figyelem</p> <p>Finommotorika</p> <p>Időrend</p> <p>Taktilis érzékfejlesztés</p> <p>Beszédfejlesztés, társas kapcsolatok</p> <p>Fonológiai kódolás</p> <p>Analízis-szintézis</p> <p>Vizuális szerialitás</p>
--	---

POLATA

PALOAT

POLTAA

- A szavakból hiányzik a magánhangzó. Írjatok be olyan betűt, amelyikkel értelmes lesz a szó!

F_l = fél, fal, föl, fül, fül

V_r = vár, vér, var

L_ny = lány, lény

K_t = kút, két, köt, kit

- Keressetek értelmes szavakat a táblázatban!

s	g	k	ú	t	u	m	f
ü	e	i	o	á	f	e	u
n	l	r	t	p	d	d	r
z	j	á	ő	n	o	v	u
p	a	l	o	t	a	e	l
x	e	y	k	a	s	z	y
w	s	r	f	c	g	á	a

- Szétszakadtak a mondatok. Illesszétek össze úgy, hogy értelmes legyen!

A juhász

nem akarta odaadni a lányát.

A király

furulyázással elaltatta.

A sünöket

a királylányt akarta feleségül.

A medve szemébe

mellé bújt el a legény.

A mély kút

belenézett a csillagszemű.

- A két szónak adjatok egy nevet!

Így: *szék, asztal = bútor*

Sün, medve = /állat/

Fiú, lány = /ember/

Fonetikai kódolás

Vizuális alak-háttér

Analízis, mondatalkotás

<p><i>Juhász, kanász = /foglalkozás/</i></p> <p><i>Furulya, hegedű = /hangszer/</i></p> <p><i>Palota, ház = /lakhely/</i></p> <p><i>Tündér, manó = /mesealakok/</i></p> <p>- Mondok egy mondatot, ti egy-egy szóval egészítsétek ki úgy, hogy visszamondjátok a mondatokat!</p> <p>A legény nem mondta.</p> <p>A legény nem mondta a királynak.</p> <p>A legény nem mondta a királynak, hogy egészségére.</p> <p>A bátor legény nem mondta a királynak, hogy egészségére.</p> <p>- Szépen dolgoztatok. Örülök, hogy mindenki részt vett a feladatok megoldásában, hogy sokat nevettek.</p> <p>Ti hogyan éreztétek magatokat?</p>	<p>Főfogalom</p> <p>Rövid idejű emlékezet szókincsbővítés</p>
--	---

VI. FELHASZNÁLT IRODALOM

- 1978. évi Törvény a Törvénykönyvről, 118.§, 120/B.§

-
- **Aszódi Javító Intézet:**
Sárga Falak Szakmai Program 2005.

 - **Boldizsár Ildikó:**
Meseterápia
Mesék a gyógyításban és a mindennapokban
Magvető 2010.

 - **Dr. Jámbori Szilvia:**
Serdülőkori megnyilvánulások, okok és pedagógiai tudnivalók
www.pszicho.u-szeged.hu
letöltés 2010. október

 - **Dankó Ervinné:**
Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában (2005.)
www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id
letöltés 2010. október

 - **Fekete Sándor:**
Deviancia és társadalom 86-95.o.
Comenius Kiadó 2001.

 - **Gósy Mária:**
A beszédészlelés és a beszédmegértés fejlesztése (szóban és Írásban) Bp. 1994.
A beszédészlelési és beszédmegértési folyamat zavarai és terápiája
ELTE 1995.

 - **Michael Cole – Sheila R. Cole**
Fejlődéslélektan
Budapest, Osiris Kiadó 2006.

 - **Pásztor Miklósné:**
Ifjúság, deviancia, bűnözés
www.oki.hu/jka2k.hatter.hu
letöltés 2010. november

 - **Porkolábné Dr. Balogh Katalin:**
A fejlesztő pedagógia pszichológiai alapjai
Fővárosi Pedagógiai Intézet 2005.

 - **Szitó Imre- Katona Nóra:**
Nyelvhasználat a hátrányos helyzetű fiataloknál
www.szitoimre.com/doc27_hatranynos.pdf

letöltés, 2010. október

- **Tolcsvai Nagy Gábor:**
A magyar nyelv szövegtana 121.o.
Budapest, Nemzeti Kiadó 2001.
- **Vajda Zsuzsanna:**
A gyermek pszichológiai fejlődése
Budapest, Helikon Kiadó 1999.
- **Vikár György:**
Az ifjúkor válságai 12-105.o.
Animula 1999.