

A lovaglás hatása a tanulási zavarral küzdő gyermek helyzetére

Készítette:
Papp Kata
Gyógypedagógia (BA)
Tanulásban akadályozottak szakirány

Kaposvári Egyetem
Gelencsérné Bakó Márta
Egyetemi tanársegéd

2014.

Tartalom

I. Bevezetés	3
I.1. Témaválasztás indoklása	5
I.2. Hipotézisek megfogalmazása	6
II. Fő rész	7
II.1. Elméleti háttér	7
II.1.1. Sajátos nevelési igény	7
II.1.2. Tanulási zavar	8
II.1.3. A tanulási zavarok értelmezése	11
<i>Diszlexia</i>	11
<i>Diszgráfia</i>	13
<i>Diszkalkulia</i>	14
II.1.4. A tanulási zavarral küzdő tanulók viselkedése	15
II.1.5. A tanulási zavarral küzdő gyermekek terápiás lehetőségei	16
II.1.6. A lovaglás, a lovardai közeg hatása	17
<i>Motoros hatások</i>	19
<i>Fizikai- biológiai hatások</i>	20
<i>Pszichés hatások</i>	21
<i>Szociális hatások</i>	21
II. 2. A kutatás	22
II.2.1. A vizsgált személy	22
II.2.2. Kutatási módszerek	22
II.2.3. Az eset bemutatása	23
II.2.3.1. Anamnézis	24
II.2.3.2. Az anamnézis értékelése	27
II.2.3.3. A vizsgált személy állapota a kutatás kezdetén	29
II.2.4. A megfigyelés folyamata	30
II.2.4.1. A lovaglási szint változása	31
II.2.4.2. A megfigyelt területek változásainak bemutatása	32
<i>Motiváció</i>	32
<i>Önállóság</i>	34
<i>Társas kapcsolatok</i>	35
II.2.4.3. A megfigyelések összegzése	36
II.2.4.4. A szociometria- mérés kiértékelése	37

II.5.4. A megfigyelések, a szülői interjú, illetve a szociometria és a pedagógussal készített interjú összevetése és a hipotézisek igazolása	40
III. Összegzés, következtetések.....	41
IV. Irodalomjegyzék.....	44
V. Mellékletek	46

I. Bevezetés

*„A tanulás nem felkészülés az életre. A tanulás maga az élet.”
(John Dewey)*

Közükatási rendszerünk ma a kompetenciaalapú oktatás szellemében igyekszik a gyermekek nevelését, oktatását biztosítani. A Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT) műveltségterületeket jelöl meg, melyek alapja a különböző kulcskompetenciák. Figyelembevételükkel történik a kerettantervek és a tanmenetek kidolgozása. Nagy gondot okoz azonban az egyre növekvő elméleti anyag, amelyet az egyes évfolyamokon a tanulóknak teljesíteni kell. Minden gyermeknél – legyen gyengébb, átlagos vagy jó képességekkel rendelkező – igen gyakran a túlterheltség, a kimerültség jelei mutatkoznak. A tanulási zavarral küzdő és a sajátos nevelési igényű tanulóktól elvartakat a 32/2012. (X. 8.) EMMI rendelet a sajátos nevelési igényű gyermekek óvodai nevelésének irányelve és a sajátos nevelési igényű tanulók iskolai oktatásának irányelve kiadásáról szóló rendelet szabályozza. Annak ellenére, hogy a szakértői bizottságok a sajátos nevelési igényű tanulókat képességei alapján bizonyos tantárgyak alól felmenti, az elvart teljesítményt csökkenti, a gyermekek iskolai helytállása így is nehezített.

John Dewey XX. századi filozófus pedagógiai hitvallása szerint az iskolában a nevelési célt a társadalom, az élet fogalmazza meg. A gyermekeket az életre kell felkészíteni úgy, hogy az intézményes nevelés keretei között egy leegyszerűsített társadalmi környezetben kell megtanulniuk a társadalmi cselekvésformákat. A tanulók számára ennek értelmében az iskola jelenti magát az életet. (Pukánszky–Németh, 1996) Jelenleg a NAT-ban fogalmazódnak meg a köznevelés feladatai, melyeknek ki kell elégíteni a társadalmi igényeket. (Nemzeti Alaptanterv, 2013)

Sajnos úgy látom, hogy azok a sajátos nevelési igényű tanulók, akik integrált nevelési, oktatási keretek között vesznek részt a köznevelésben, a fejlesztő/rehabilitációs foglalkozásokon és a tananyag csökkentett mennyiségén kívül egyéb megsegítést igen kevés esetben kapnak. Azt gondolom, hogy az intézmények inkább a tanulási képességekre fektetnek hangsúlyt, és kevésbé azokra a kompetenciaterületekre, amelyekre az életben, a társadalomban való helytállásra szükségük lenne. Dewey elgondolása ebben az esetben kis mértékben valósul csak meg az intézményi keretek között. Így a gyermeknek a szülőktől (ami a szocializáció folyamatában természetes), vagy egyéb alternatív helyzetekben való részvételen keresztül kell megtanulniuk ezeket a cselekvésformákat.

Tudjuk, a megküzdés a tanulási problémákkal, mágnesként vonzza maga után más képességek, kompetenciaterületek negatív irányba történő változását. Dolgozatomban egy olyan alternatív, elfogadó környezet és tevékenység bemutatására vállalkozom, amely a tanulási zavarral küzdő tanulók kognitív és szociális képességeit pozitív irányba képes változtatni a testmozgással, és a kapcsolatteremtés kiaknázásával.

I.1. Témaválasztás indoklása

A témaválasztásom egyrészt családi háttერemből adódik, illetve a gyógypedagógusi helikopter szemléletemből, amely szerint egy problémát nem csak egy szemszögből lehet megközelíteni és javítani, hanem fentről kell szemlélni és átlátni, esetleg a részletekhez leereszkedni. Döntésemet befolyásolta továbbá, hogy a sport, a mozgás, és az állatok iránti tisztelem, szeretetem gyermekkorom óta fontos szerepet tölt be az életemben. Bármilyen nehézséggel, megoldandó problémával álltam szemben, segítséget nyújtottak a lovaink, a környezetük és maga a lovaglás.

Másik nézőpont szerint fontosnak tartom a manapság igen gyakori problémának vélt tanulási nehézségek, zavarok illetve a tanulásban akadályozottság kezelését egy olyan környezetben, ahol, a diákok nem a szigorúan vett „négy fal között”, az iskolapadban kényszerülnek megtanulni bizonyos, az életben való helytálláshoz szükséges technikákat.

Dolgozatom témájaként azt a mozgásformát választottam, amely lehetőséget nyújt a tanulási nehézségek, zavarok kompenzálásában, ezen túlmenően nagy hangsúlyt fektetve az egzisztenciális kompetenciák közül a személyes és a szociális kulcskompetenciák változásának megfigyelésére, valamint a tanulás, a mozgás iránti motiváció változására. A vizsgálati körülmények és lehetőségek sajátosabbak és személyesebbek. A téma és a hely megválasztásához a mórággyi Völgység Lovas Egyesületben végzett sokéves önkéntes munkám során szerzett tapasztalatok vezettek. Lovasterápiás foglalkozásokon tevékenykedem segítőként, illetve az egyesület által szervezett rendszeres szabadidős foglalkozásokon segédkezem, ahol lehetőségem adódik újra és újra kapcsolatba kerülni ép és fogyatékos gyermeket nevelő családokkal. A gyermekekkel és családjaikkal végzett munka során lettem figyelmes arra, hogy mekkora jelentőséget tulajdonítanak a szülők, illetve maguk a résztvevők is a különböző célú lovas foglalkozásoknak. Leendő gyógypedagógusként tudom, hogy nemcsak a gyermekek mozgásfejlesztése történik egy-egy foglalkozás alkalmával. Kapcsolatot alakítanak ki a lóval, a terapeutával, illetve a foglalkozások vezetőivel, a segítőkkel, és sok hasonló korú gyermekkel, akiket e közös érdeklődés ismertetett össze. Természetesen a beilleszkedés folyamata ebben a légkörben hasonló feszültséggel jár, mint egy új helyzet kezelése, vagy akár az iskolakezdés, ám mégis van egy segítő, elfogadó társ, aki maga a ló. A tanulóknak lehetőségük nyílik így ebben az elfogadó környezetben a társadalmi magatartásformák megtanulására és gyakorlására.

Kutatásomban egy olyan tanulási zavarral küzdő tanuló esetét kívánom bemutatni, aki jelenleg 11 hónapja résztvevője a lovas közösségnek. Első találkozásunkat, és a benyomásaimat később ismertetem az olvasóval, de fontosnak tartom elmondani, hogy mi volt az a tényező, ami miatt őt választottam.

A gyermek és a ló első találkozásakor a hatalmas izgalom és feszültség ellenére mégis megkönnyebbülést tapasztaltam. Láttam a gyermek arcát a kapcsolatalakítás előtt, és figyeltem, miközben bemutatkoztam neki, illetve bemutattam neki a lovat. A szorongását hirtelen egy mosoly váltotta fel, amely alázatot és boldogságot közvetített. Úgy éreztem, ha tetszik neki a környezet, mindenképp érdemes megfigyelni miként változik állapota, személyisége.

I.2. Hipotézisek megfogalmazása

A vizsgált személy sportedző által megszervezett edzéseken, illetve pedagógusok által szervezett szabadidős foglalkozásokon vett részt a megfigyelés ideje alatt. A szorongásos, beilleszkedési problémákkal küzdő gyermekek esetében az edzők a foglalkozásokba lovasterápiás elemeket emelnek be a feszültség oldása érdekében. Fontos kihangsúlyoznom, hogy ettől az edzések még nem tekinthetők terápiás foglalkozásnak.

A lovardai közegben a résztvevők szabad levegőn tartózkodnak, folyamatos mozgásban vannak még akkor is, ha nem lovon ülnek. A rendszeres testmozgás így befolyásolja egészségi állapotukat, illetve személyiségük alakulását. Ha a tanulók érdeklődéssel fordulnak a lovaglás felé, megismerhetnek több, korosztálybeli gyermeket, kapcsolatot alakíthatnak ki egymással, így szociális képességeik is javulhatnak.

Kutatásomban a tanuló mozgásán kívül, személyes kompetenciái közül a motiválhatóságának, az önállóságának változását, illetve társas kapcsolatainak, együttműködésének alakulását kívánom megfigyelni.

Hipotézis:

1. Eddigi tapasztalataim, és a lovaglás hatásainak ismeretében feltételezem, hogy a tanuló mozgással kapcsolatos motivációja pozitív irányba fog változni.

Esetemben nem olyan tevékenységről van szó, ahol egy eszközzel folyik a mozgás kivitelezése. A mozgástanulásban a ló egy élőlény, egy társ, akinek igényeit figyelembe kell vennünk a munka során. A lovaglás elsajátításához szükség van a ló, és környezete megismerésére, majd ott önálló tevékenység végzésére.

2. Mindezért feltehetőleg a gyermek önállósága is pozitív irányba fog változni mind a lovardai, mind a mindennapi tevékenységeiben.

Azt gondolom, hogy az elfogadó lovardai közegben a megfigyelt személy képes lesz kapcsolatok alakítására, együttműködni akár a felnőttekkel, akár a társaival.

3. Feltételezem, hogy a kapcsolatalakítás ezután nemcsak a lovardában, hanem az iskolában is könnyebb lesz.

Azért, hogy a kutatásban érzékelt változások az olvasó számára is egyértelműek legyenek, fontosnak tartom a téma elméleti hátterének bemutatását.

II. Fő rész

II.1. Elméleti háttér

A megfigyelt gyermek, tanulási zavarral küzdő, sajátos nevelési igényű kislány, aki jelenleg az általános iskola 5. osztályában integrált keretek között a közoktatás résztvevője. A Betegségek Nemzetközi Osztályozása (a továbbiakban BNO) alapján az F81.3 *Az iskolai készségek kevert zavara* diagnózist állapították meg. A hipotéziseim és a gyermek állapotának megértése szempontjából fontosnak tartom a sajátos nevelési igény, a tanulási zavar fogalmának, illetve fajtáinak értelmezését, a tanulási zavarral küzdő tanulók sajátos jellemzőinek bemutatását, valamint a lovaglás hatásainak összefoglalását.

II.1.1. Sajátos nevelési igény

A gyógypedagógiai megsegítést igénylő gyermekek, tanulók az 1993. évi LXXIX törvény (121.§ 29. pontja)¹ megjelenése óta a sajátos nevelési igényűek csoportjába tartoznak. Fontos, hogy a besorolásnak jogi vonzata van, hiszen a jelenleg hatályos 2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről is egyértelműen megfogalmazza, hogy milyen különleges gondozáshoz való jogokban részesülhetnek a sajátos nevelési igényű tanulók.

A köznevelési törvény a sajátos nevelési igényű tanulókat a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermekek, tanulók, és a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók mellett a különleges bánásmódot és kiemelt figyelmet igénylő tanulók közé sorolja. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 4§, 12.) A csoportba tartozó egyéneket a következőképpen határozza meg:

¹ http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf (2014. 03. 12)

*„sajátos nevelési igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd”*² (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről)

A különböző tanulási zavar az egyéb pszichés fejlődés zavara közé sorolandó, így a tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok a BNO alapján annak megfelelő kóddal jelölik a diagnózist. A szakértői véleményben meghatározzák a fejlesztési területeket, és javaslatot tesznek a megfelelő közoktatási intézmény megválasztására. A tanulónak joga, hogy a törvény által megfogalmazott határozatokat igénybe vegye, a befogadó intézménynek pedig kötelessége, hogy a tanuló speciális igényeit szem előtt tartva, egyéni képességeihez igazodva elősegítse legeredményesebb fejlődését, és minél teljesebb társadalmi beilleszkedését. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről, 3§, (6))

Természetesen az igények finanszírozásában támogatják az intézményeket azzal, hogy a sajátos nevelési igényű tanulók után a meghatározott normatíva többszörösét kapják. (2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről) Azt tapasztalom, hogy a legtöbb esetben nem elegendő az intézményes megsegítés, a szülők további, alternatív terápiás lehetőséget keresnek gyermekük fejlődése érdekében. Saját tájékozódásuk, illetve szakemberek segíthetnek a megfelelő közeg megválasztásában, de mindenképpen tisztában kell lenniük a gyermek problémájával, terhelhetőségével.

A következő részben elhelyezem a tanulási problémák között azokat a tanulási zavarokat, amelyek a sajátos nevelési igényt maguk után vonják, majd be kívánom mutatni az esetemben vizsgált tanuló problematikáját, amely magába foglalja a diszlexiát, a diszgráfiát, és a diszkalkuliát is.

II.1.2. Tanulási zavar

A tanulási zavar fogalmának meghatározása igen sokrétű, bizonytalan, így a szakirodalomban sem egységes. Gyakran használják szinonimájaként a tanulási rendellenesség, tanulási nehézség kifejezéseket. (Gyarmathy, 1998, 2008)

² <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf> (2014. 03. 12)

A nemzetközi szakirodalomban Samuel Kirk használta először 1962-ben a „learning disability”, vagyis a tanulási képtelenség, tanulási nehézség, tanulási zavar megfogalmazást. (Kirk–Bateman, 1962) Kirk–Bateman definíciója maradt a további magyarázatok alapja, amely szerint a tanulási zavar *„olyan elmaradás, rendellenesség vagy megkésett fejlődés a beszéd, olvasási, írási, számolási folyamatokban vagy más iskolai tantárgyakban, amelyet lehetséges agyi diszfunkció és/vagy emocionális vagy viselkedési zavar által okozott pszichológiai hátrányt eredményez. Nem értelmi fogyatékoság, érzékszervi hiányosság, vagy kulturális, vagy oktatási tényezők okozzák”*. (Kirk–Bateman, 1962, 29)

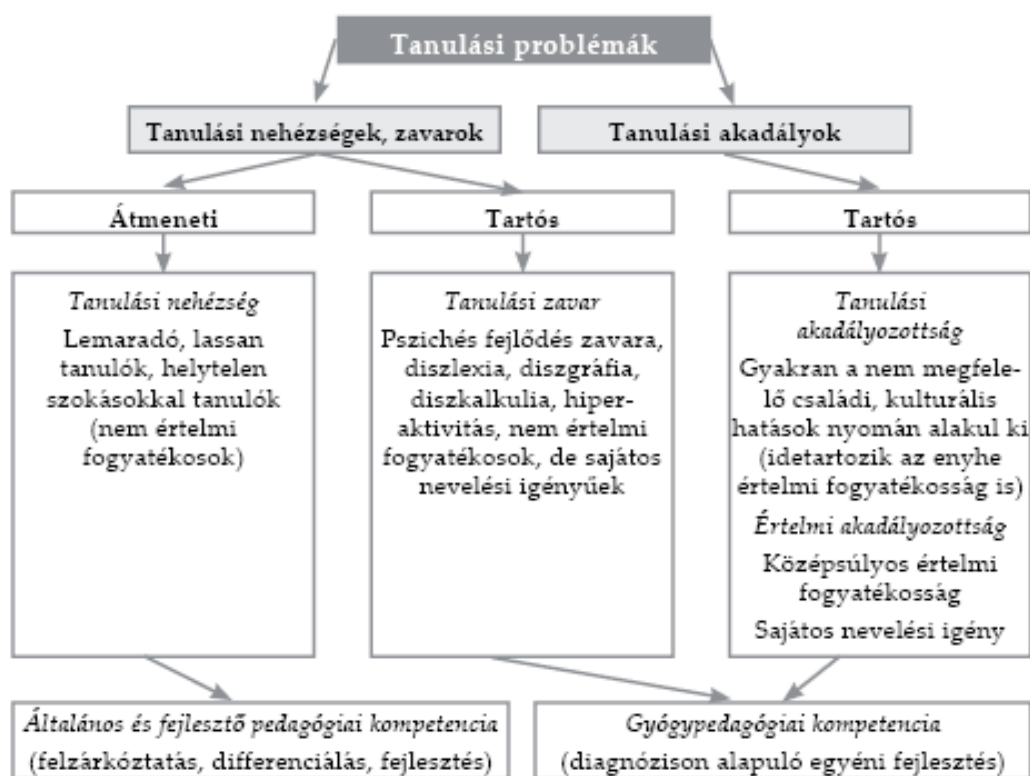
A hazai terminológia kialakításában Sarkadi Kamilla és Zsoldos Márta vizsgálata (1992/1993) meghatározó, amely alapján elkülönítették az értelmi fogyatékosoknál jelentkező tanulási zavarokat és a normál intelligenciával rendelkező tanulóknál fellépő tanulási zavarokat. Az eredmények alapján *„tanulási zavarnak tekintjük azt az — intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen— alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit, vagy funkciózavar talaján jön létre, sajátos kognitív pszichológiai tünetegyüttessel. Ezek a részképességzavarok alapvetően nehezítik az iskolai tanulás során az olvasás, írás és/vagy matematika elsajátítását. A teljesítménykudarok másodlagos neurotizációhoz vezetnek. A tanulási zavar a legkorábbi időszakban alakul ki és tünetei felnőttkorban is fellelhetők. Kognitív és tanulási terápiával jól befolyásolható. Társuló tünetként megjelenhet enyhe értelmi fogyatékoságnál, érzékszervi sérülésnél és beszédhibáknál. Ezekben az esetekben is (specifikus) tanulási zavarról beszélünk.”* (Zsoldos –Sarkadi, 1992, 259- 270)

Mindkét fogalomban érzékelhető, hogy a tanulási zavar jelenléte nem jár intelligenciacsökkenéssel, tehát az ép értelmű tanulók esetében beszélünk róla. Ennek ellenére előfordulhat más fogyatékoságoknál társuló tünetként. Észrevehető az is, hogy a kultúrtechnikák elsajátítását, alkalmazását érinti, de maga után vonz pszichológiai problémákat is. A tanulási zavarral küzdő tanulók megsegítése fontos, hogy komplex legyen, a tanulási képességek mellett érintse a szociális- emocionális területeket is.

A fogalommagyarázatok kapcsán észrevehető, hogy egy-egy probléma nem csak önmagában jelenik meg, hanem maga után vonzza az egyéb területekre kiterjedő hatásait. Így van ez a tanulási problémákkal, nehézségekkel, zavarokkal is. A tanulás kapcsán felmerülő problémákkal együtt járnak a mozgás, az érzékelés, a gondolkodás, a motiváció, az érzelmek és bizonyos szociális területeken megjelenő nehézségek. Bátran állíthatjuk, hogy a tanulási képességek eltérései az egész személyiséget befolyásolják.

Mesterházi Zsuzsa csoportosította a tanulási nehézségeket aszerint, hogy azok pedagógiailag, illetve pszichológiailag miként befolyásolhatók. Így megkülönböztetett

tanulási gyengeséget, tanulási zavart és tanulási akadályozottságot. (Mesterházi, 1998) A fogalmak szakirodalmankénti eltérő használata miatt, dolgozatomban a magyarázatot az *1. ábra* (Farkasné, 2006) alapján végzem. Az *1. ábra* szemlélteti a tanulási problémák fajtáit. Látható, hogy a Mesterházi Zsuzsa által megfogalmazott tanulási gyengeség itt tanulási nehézségként jelenik meg. A fogalom sokrétű értelmezéséről korábban már beszéltem, az eltérés jelenleg is ezzel magyarázható. A tanulási nehézség egy átmeneti állapot, amelynek tünetei a kultúrtechnikák elsajátításában, a viselkedésben és az eredménytelenségben mutatkoznak meg. Az állapot fejlesztő pedagógiai megsegítéssel és szülői együttműködéssel kompenzálható, megszüntethető. A tanulási zavar már egy tartósan fennálló probléma, hiszen esetében egyes részképességek (olvasás, írás, számolás, figyelem, stb.) területén jelentkeznek gondok. A tanuló ebben az esetben más területen nem mutat elmaradást. Fejlődéséhez gyógypedagógiai megsegítés szükséges. A tanulási problémák legsúlyosabb állapota a tanulásban akadályozott állapot, amely a tanulás minden területét átfogóan és tartósan érinti. A tanulásban akadályozott kategória egyik alcsoportját képezik az enyhe értelmi fogyatékosok is, akiknél már intelligenciacsökkenés is mutatkozik. A gyógypedagógia kompetenciakörébe nemcsak a tanulási zavarral küzdők és a tanulásban akadályozottak fejlesztése tartozik, hanem a számukra kedvező környezet kialakítása is.



1. ábra
Tanulási problémák
(Farkasné Kristóf Zsuzsanna, 2006, 3)

II.1.3. A tanulási zavarok értelmezése

Ahhoz, hogy a dolgozatomban ismertetett eset problémája az olvasó számára egyértelmű legyen, az általános jellemzés után meg kívánom magyarázni a tanulási zavarok különböző részképességekre kiterjedő fajtáit, így az olvasási-, az írási-, és a számolási képesség zavarát. Ahogy az 1. ábra is mutatja, a diszlexia, a diszgráfia és a diszkalkulia tartós állapotok, amelyek korrigálása gyógypedagógusi kompetencia. A prevenció és a kompenzáció lehetőségeiről később tesztek említést.

Diszlexia

A legtöbbet tanulmányozott tanulási zavar az olvasási képesség zavara, azaz a diszlexia. A tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottságok a szakvéleményben a tanulási zavart a Betegségek Nemzetközi Osztályozása alapján az F81.0. *Meghatározott olvasási zavar* kóddal jelöli. (BNO-10, 1995) A diszlexia „fennállásának meghatározása a lemaradás mértékén alapul, és nem azokon az egyébként jellegzetes hibákon, amelyeket a gyermek olvasás közben vét.” (Selikowitz, 2005, 67) Tehát az a

gyermek, akinél olvasása közben felmerülnek problémák, még nem tekinthető diszlexiásnak, hiszen a diagnózis felállításához standard tesztek eredményei szükségesek. Ha az olvasási teljesítmény elmarad az életkortól és az értelmi szinttől, akkor diagnosztizálható a zavar. A *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, Text Revision* (továbbiakban: DSM- IV) három súlyosság szerinti szintet különböztet meg az olvasási zavar értelmezésében. A megfogalmazásban a diszlexia, azaz olvasási zavar (315.00) akkor diagnosztizálható, ha

- a) „*az olvasási teljesítmény, az olvasás pontosságát vagy a megértést egyénileg, standardizált tesztekkel vizsgálva, lényegesen alatta marad a személy biológiai kora, mért intelligenciája vagy a kor szerinti képzettség alapján elvárhatónak;*
- b) *az előbbi zavar jelentősen kihat az iskolai teljesítményre vagy az olvasási jártasságot igénylő, mindennapi élettevékenységekre;*
- c) *ha érzékelési deficit van jelen, az olvasási nehézségek meghaladják az ahhoz rendszerint társuló zavar mértékét.*” (DSM-IV, 1996)

A diszlexiát Meixner Ildikó egy viszonyfogalomnak tekinti, hiszen az életkori sajátosságokhoz méri az olvasásban és írásban elért teljesítményt. Szerinte az adottságokon kívül figyelembe kell még venni a diagnosztizálásnál a ráfordított tanítási időt. (Meixner, 1993) A diszlexia nem diagnosztizálható, ha az olvasástanításra, és az otthoni gyakorlásra fordított időkeret nem elegendő.

Csépe Valéria azt mondja, hogy „... a diszlexia gyűjtőfogalom, az egyes részképességek olyan zavara, amelynek változatos összetételében vezethetnek ugyanahhoz a problémához, azaz a súlyos olvasási zavarokhoz.” (Csépe, 2005) Ebben a megfogalmazásban nem tért ki a diagnosztikai kritériumokra, viszont felhívja a problémák sokszínűségére a figyelmet.

Fontosnak tartom, hogy a következőkben bemutassam a diszlexia pontos, leggyakoribb tüneteit, illetve a felhívó jeleket.

Sajnos a legtöbb esetben minden tanulási zavar jelenléte az iskola megkezdésekor összpontosul, holott már jelen van óvodás korban is. A diszlexia tünetei rendkívül sokrétűek. A bemutatott tünetek egyes gyermekeknél mind előfordulnak, de a legtöbb esetben változatosan kombinálódnak.

Diszlexiára utaló tünet lehet így a tanulók hiányzó tudatossága a szavak hangjaira, a hangok sorrendjére, rímekre, illetve a szótagok sorrendjére. A tanulási zavar jelenléte esetén a különálló szavak azonosításában is probléma mutatkozik. A szavak „tárolásának” nehézsége

eredményezi a betűzés és a helyesírás hibáit. A szerialitás nehézségét bizonyítja az olvasott és írott szavak betűinek felcserélése, a számok helytelen sorrendje (pl.: erdő- erőd, pék- kép, 12- 21). Az olvasott és a hallott szöveg megértése, feldolgozása is problémát jelent. A gondolatok írásbeli és beszédbeli kifejezésének nehézsége is a tünetek között szerepel. A gyermek fejlődésében a megkésett beszédfejlődés mindenképp egy felhívó tünet a diszlexiára. A tér-, és időbeli viszonyok megítélések zavara már óvodáskorban is megjelenhet (pl.: jobb- bal, lent- fent, korán- későn, tegnap- holnap, hónapok- napok). Az olvasás képességének zavarára utalhatnak a kézhasználat bizonytalanságai is, ezáltal nehezítetté válik a kézírás. Nemcsak az írás, hanem a matematikatanulás terén is megmutatkozhatnak a zavar tünetei, így a műveletek lépéseinek sorrendjében, irányok tévesztésénél, illetve a matematikai szóhasználat megértésében. A tünetek tárgyalásánál mindenképp árulkodó jel, ha a családban előfordultak hasonló jellegű problémák. (Csépe, 2005, 2006)

Az olvasás zavarával a legtöbb esetben az írás zavara is együtt jár, így fontosnak tartom annak bemutatását is.

Diszgráfia

A Gyógypedagógia Lexikonban Gereben Ferencné a következőképpen ír a diszgrafiáról, mint tanulási zavarról. A diszgráfia egy olyan írászavar, amely *„jellemzője a rendezetlen, görcsös, hibás, nehezen olvasható írás, a szabálytalan betűalakítás”*. (Gerebenné, 2001, 73) Megemlíti, hogy az írásképeség a kognitív, az emocionális, a perceptív, és a motoros folyamatok együttes működése, de nagyban függ a gyermek pszichomotoros és grafomotoros fejlettségétől is. A definícióban az írászavar összetevői is megjelennek, amelyek a *„tartási és egyensúlyi folyamatok, az izomtónus szabályozás, az ujj-, és kézmozgás, a szem- kéz koordináció, a külső szemizmok, a testfeleket összehangoló kétoldali integráció, a kinezetikus, auditív és téri észlelés folyamatának zavarai.”* (Gerebenné, 2001, 73)

A definíció átfogó, hisz a diszgráfia tárgyalásán kívül beszél a társuló tünetekről, és az egyéb érintett területekről. Mindezek ellenére az írásképeség zavarának magyarázata nem annyira kidolgozott, mint az olvasási és számolási képesség zavarának meghatározása. A grafomotoros jellemzők mellett Csépe Valéria szerint a diszgráfia a fonológiai- nyelvi jellemzők zavarában is megnyilvánulhat, mint a nyelvtan, mondat szerkezet és a helyesírás, illetve lehetséges az is, hogy e két zavar együttesen fordul elő. (Csépe, 2000)

Diszkalkulia

A harmadik leggyakoribb tanulási zavar a matematika több területén is jelentkezhet. Vannak képességeink, amelyeket csak a számtani feladatok megoldására használunk, ám vannak olyanok is, amelyek a tanulás más területeit is érintik. Ilyen például a nyelvi felfogóképesség zavara, amely azt eredményezi, hogy a tanuló nem érti meg a magyarázat szavait. Olvasási nehézség során az írásos feladatot nem érti meg, az írási nehézség jelenléte pedig a számok és más matematikai jelek helytelen leírását vonzza maga után. Az emlékezet problémái a szavak, a számok felidézésében jelentkeznek, így gyakoriak a helyesírási tévesztések is. (Selikowitz, 2005)

A számolási készségek zavarát, a diszkalkuliát Dékány Judit foglalta össze definíciójában. *„A diszkalkulia olyan szint alatti teljesítmény, ahol az egyén a matematikában a tőle elvárt képességek szintje alatt kórosan elmarad. Ez lehet a motorikus, a perceptív funkciók területén létrejött károsodás következménye, nem egyszer magyarázható a rövidtávú emlékezet, vagy a figyelem súlyos zavarával.”* (Dékány, 1999, 11-12) A fogalommagyarázatban érzékelhető, ami az olvasás és az írás kapcsán is megfogalmazódott, az elvárt szint alatti teljesítmény. Ezen kívül kitér még a zavar lehetséges okaira, amelyek a tünetek tisztázásánál merültek fel.

A diszkalkulia tüneteit Szilák Aladárné (2001) nyomán foglalom össze.

A diszkalkuliás tanuló számfogalma kialakulatlan, amely a gyakorlatban a számlálás közben jelenik meg (számokat kihagy, felcserél), nem tudja a számokat csökkenő és növekvő sorrendbe állítani, a helyiérték fogalma bizonytalan. A műveletvégzés során eszközt igényel, tehát ujját használja, rajzos modelleket alkalmaz. Ahogy a két korábban tisztázott tanulási zavarnál is megjelent a téri és síkbeli tájékozódás zavara, így a diszkalkuliánál is felmerül tünetként. A gondolkodási műveletekben is hibák jelennek meg, mint az analízisben, szintézisben, absztrahálásban, analógiában. Mindezek következménye, hogy a tanuló nehezen értelmezi a szóveges feladatokat, nehezen emeli ki a lényegét. A matematikai összefüggéseket, szabályokat nem érti, vagy nem is tudja felfogni.

Ahogy tudjuk, a tanulási nehézségek nemcsak a tanulási képességek zavarát érintik, hanem egyéb területeket is, így a matematikai rendellenességek esetén is felfigyelhetünk a figyelem szétszórtságára, az emlékezet rövidtávúságára, a fejletlen mozgás és beszédkoordinációra, az akusztikus és vizuális észlelés zavarára. A beszéd és a nyelvi fejlettség is elmaradást mutat. (Szilákné, 2001)

A matematikai készségek zavara is enyhíthető a tünetek korai kezelése esetén, ám sokszor csak az alsó tagozaton kerül diagnosztizálásra, és jelen lesz későbbi életkorban is. A tünetek tárgyalása kapcsán láthatjuk, hogy a diszkalkuliás tanuló fejlesztésénél is rendkívül fontos a tanulási képességek fejlesztésén kívül az egyéb, érintett területek figyelembevétele. A sikeresség érdekében ebben az esetben célszerű az iskolai élettől eltérő közeget keresni.

II.1.4. A tanulási zavarral küzdő tanulók viselkedése

Ahogy már említettem a tanulási zavar nemcsak bizonyos tanulási képességek gyengeségét vonzza maga után. A teljesítménycsökkenés, a kudarc megélése, a beilleszkedés problémái személyiségbeli, így magatartásbeli változásokkal is együtt járnak. Különböző érzelmi problémák, szociális nehézségek jelentkehetnek, amelyek nemcsak a gyermek temperamentumától, hanem zavarának súlyosságától is függnék. (Selikowitz, 2005)

A tanulók felé állított elvárásoknak való megfelelés következménye, hogy a tanulási zavarral küzdő tanulók nem minden esetben képesek viselkedésüket a szociális követelményeknek megfelelően alakítani. Legtöbb esetben szociális fejlettségük alacsonyabb, ezért gyakran válnak magányossá. Ezeket a tanulókat meg kell tanítani a társadalmi érintkezés szabályaira.

Toleranciaszintjük alacsony, akár a társak, akár a pedagógusok irányába. *„Az ilyen gyermekek önbecsülését javítani kell, és tanítsuk meg nekik azt is, hogyan birkózzanak meg a bosszantásokkal.”* (Selikowitz, 2005, 114) A gyengébb teljesítményükből szerzett kudarcok csökkentik a motivációt a tanulás iránt, továbbá a megismerő aktivitás szintje sem megfelelő. A pozitív visszacsatolás hiányában önértékelésük is hibás. Vannak tanulók, akik túl-, vannak, akik alábecsülik magukat.

A nehezített beilleszkedés, és a folyamatos megfelelés feszültséget kelt a tanulóknak, szorongóvá válnak. Általában érzelmileg labilisak, legyen szó bármilyen jellegű érzelemről. (Pinczésné, 2004)

A tanulási zavarral küzdő tanulók személyiségvonásainak összegyűjtése természetesen általánosságban értelmezendő, hiszen ahogy a tünetek, úgy a személyiségjegyek is igen változatosan csoportosulnak. Az összefoglalásból viszont látható, hogy nem elegendő csupán a tanulási képességek fejlesztése, sőt az a tapasztalat, hogy más oldalról megközelíteni a tanulási zavart sokkal célszerűbb.

A következő alfejezetben terápiás lehetőségek, megközelítések olvashatók, amelyek a tanulási zavarral küzdők tüneteit enyhítik, vagy más területeket kompenzálnak.

II.1.5. A tanulási zavarral küzdő gyermekek terápiás lehetőségei

A terápia görög eredetű szó, eredetileg az orvosláshoz kapcsolódó fogalom. Értelmezésében megjelenik a gyógykezelés, gyógymód, kúra. Bármely kifejezést is használjuk, a lényeg, hogy gyógyító célzattal bír, valamely rendellenességet, betegséget enyhíti. Jelentéstartalma mára már megváltozott, hiszen nem csak az orvosi gyógyításban kap szerepet, hanem megjelenik a pszichológiai, és a gyógypedagógiai segítségben is. (Lányiné, 2012)

A gyógypedagógiai terápiák résztvevői azok a gyermekek, fiatalok, felnőttek, akik fejlődési üteme valamely oknál fogva megváltozott, és maga után vonja a személyiségfejlődés eltérő alakulását. A gyógypedagógiában a terápia értelmezése során felmerül a nevelés is, mint irány. Azt gondolom, hogy a gyakorlatban ez egyértelmű, hiszen a kliensek egy más környezetbe kerülnek, ahol lehetőségük adódik egy elfogadó környezetben megtanulni a különböző viselkedési szabályokat. A két tevékenység közös vonásának tekinthető, hogy módszertanuk rendkívül összetett, ám mégis az egyénhez igazodik.

A tanulási zavarral küzdő egyének terápiás lehetőségei igen széles körűek, történhetnek a személyiség bármely területén. Az akadályozottság kapcsán fontosnak gondolom a segítségadás minél korábbi megkezdését, hiszen a tünetek így enyhíthetők és lehet, hogy el is maradnak. Delacato azt mondja, ha a diszlexiás gyermeket csak az anyanyelvet gyakoroltató módszerrel szeretném olvasásra tanítani, akkor az olyan, mintha házat szeretnék építeni alap nélkül. Tehát az idegrendszeri struktúrákat mozgással fel kell készíteni, éretté kell tenni a befogadásra. (Marton-Dévényi, 2002) Sok esetben a probléma észlelése csak későbbi életkorban történik. Ebben az esetben a mozgásfejlődés lépcsőinek vizsgálatával megállapítható az idegrendszeri elmaradottság. A prevencióban gyakran alkalmazott módszerek a még egyszer beindító, regresszióval dolgozó terápiák (Marton-Dévényi, 2002), mint az Ayeres, Alapozó terápia, HRG, stb. Lényegük, hogy a szakemberek a fejlesztést nem a tünetek szintjén kezelik, hanem igyekeznek az idegrendszer érését még egyszer beindítani és a fejlődés lépcsőit újra végigjárni.

Minden esetben a motoros képességek és funkciók komplex fejlesztése történik. Mint tudjuk, a tanulási zavarok hátterében gyakran áll az idegrendszer éretlensége, amely megmutatkozhat

a nagymozgások, a finommozgások, a mozgástervezés, a mozgáskoordináció terén, középviszony keresztezési problémákban, és az egyensúlyban egyaránt. Így a tanulási zavarral küzdők terápiás lehetőségei közül nagy a hangsúly a mozgásterápiákon.

Ezekon kívül a kognitív, képességfejlesztő terápiák is nagy jelentőséggel bírnak a tanulási zavarral küzdő tanulók fejlődésében. Lényegük, hogy az ismeretszerzés alapját képező funkciókat fejlesszék. Befolyásolják így a figyelmet, a percepciót, az intemodális kódolást, a memóriát, a szerialitást, a téri orientációt, és a magatartást. Ilyen programok pl.: a Sindelar- program, a tanulási zavarok terápiái (pl.: Meixner- féle diszlexia prevenciók terápia). A kliens bármely terápia résztvevőjeként megteheti, hogy egyéb fejlesztő eljárásokat is válasszon fejlődése érdekében.

A gyógyypedagógiai terápiák körébe tartozik a lovasterápia is, amelynek fellelhető kapcsolata mind a mozgás-, mint a kognitív készségfejlesztő terápiákkal. Attól, hogy esetemben a lovaglás nem terápiás keretek között történik, a mozgásterápiás hatások érvényesülnek. Fellelhetjük a mozgás passzív és aktív elemeit egyaránt. Passzívnak tekinthetjük azt, amikor csak a ló mozgatja a lovas, aktívnak pedig, amikor a lovas egyéb tervezett tudatos mozgásokat végez. Fontos, hogy lovasterápiáról csak akkor beszélhetünk, ha a foglalkozást egy végzett lovasterapeuta vezeti a megfelelő körülmények között. (Bozori, 2002) Sajnos sokan gondolják, hogy bármely lovas foglalkozás terápiának tekinthető, amelyen problémával küzdő kliensek vesznek részt.

Esetemben a vizsgálati személy végzett lovas edző által tervezett edzéseken vett részt. A lovaglás motoros hatásai céltudatos tervezés eredményei, de az egyéb vizsgált területek változásai a mozgás, illetve a környezet hatásainak tudhatók be.

II.1.6. A lovaglás, a lovardai közeg hatása

Ahogy már említettem, a vizsgálati személy szabadidős foglalkozásokon és sportedzéseken vesz részt a Mórágyn Lovardában. Értelmezés szempontjából fontos, hogy az edzés fogalma nemcsak a sportra vetíthető, hanem az élet egyéb területeire is. „*Valamennyi szervezett gyakorlásfolyamat, ami az előző állapot megváltoztatását okozza, az edzés fogalmába sorolható.*” (Ahsbahs és mtsai, 1997, 97) Jelen helyzetben a lovassportra vetítve érvényesül az edzés fogalma, ahol a meghatározott rövid- és hosszú távú célok megvalósulása jelenti az előző állapot megváltoztatását. „*A sportedzés változásokat idéz elő fizikai (testi), pszichikai és szociális területen, nevelési és tartalmi szinten.*” (Ahsbahs és mtsai, 1997, 97) A sportedzések célja a sportteljesítmény fokozása és állandósítása az egyéni képességek

figyelembevételével. A sportteljesítményt több tényező befolyásolja, amelyeket a 2. ábra is szemléltet. (Ahsbahs és mtsai, 1997)

Leendő gyógypedagógusként azt gondolom, hogy az ábra tényezői kölcsönösen hatnak egymásra, így a sportteljesítmény is befolyásolja az ábra periferiáján elhelyezkedő területeket.

2. ábra



A sportteljesítményt befolyásoló tényezők és képességek
(Ahsbahs és mtsai, 1997, 100)

Mivel a lovassportban sem zajlik másképpen az ábrázolt területek egymásra hatása, ezért ennek értelmében és Györgypál Zoltánné gyógytornász, hippoterapeuta előadása (2013) és könyve (2002) alapján összegyűjtöttem a lovaglás, mint sport és a lovardai közeg hatásait, saját tapasztalataimmal kiegészítve.

Sokszor felmerül a kérdés, hogy miért éppen a lovat választják az emberek szabadidős-, sporttevékenységük középpontjának. A magyarázat egyszerű, a ló rendelkezik olyan tulajdonságokkal, amelyeket az ember általa birtokolhat egy rövid időre. A szabadság, a függetlenség, az erő, a szépség és a harmónia a lovaknak olyan személyiségjegyei, amelyekre az emberek is vágyanak.

A ló és az ember együttlétükben folyamatosan hatással vannak egymásra. Dolgozatom témáját a ló és környezetének emberre gyakorolt hatása határozza meg, így a következőkben az ellentétes irányról nem beszélnék. A feltételezett hipotézisek, és a vizsgálat eredményei megértése szempontjából az érintett területek bemutatása azonban elengedhetetlen.

Motoros hatások

Első és a témám által igen meghatározónak vélt hatás a lovaglás befolyása az ember motoros rendszerére.

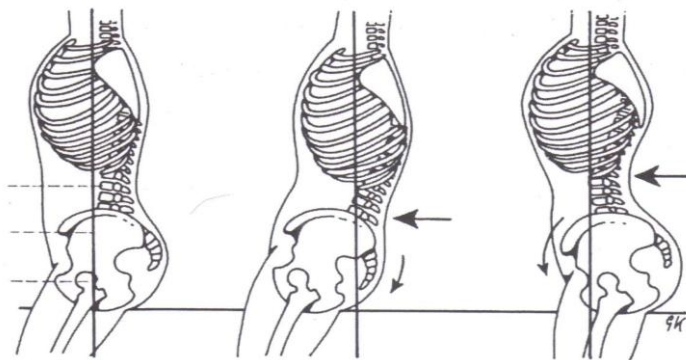
A ló mozgása egy ritmikusan ismétlődő háromdimenziós mozgás, amely folyamatos előrehaladást mutat. A ló hátán ülve fiziológiás az együttmozgás, hiszen a ló lépés közben úgy mozgatja a testet, ahogy az járás közben mozog, ügetésben pedig a futáshoz hasonló mozgást végez, így járástipikus mozgásnak is tekinthető. (Györgypál, 2013 előadás)

A mozgás kivitelezése során az izmok, az ízületek és az idegrendszer együttműködése kell, hogy megvalósuljon, amely kezdetben tudatos odafigyelést igényel, de később természetesen automatikussá válik. A ló hátán ülve a lovasnak egy szabályos pozíciót kell felvennie, és megtartania, így lesz a közös munka sikeres és esztétikus. A szabályos pozíciót a szakirodalmak helyes ülésként tárgyalják, ezért az értelmezésben én is így teszem. A helyes üléssel nagyban befolyásolható a testtartás. Ilyenkor „a lovas egyenesen ül a nyeregben oly módon, hogy a fül, a váll, és a csípő alkotta képzelte egyenes a



3. ábra
A helyes ülés
Saját készítésű fotó

bokát érinti (röviden: váll, csípő, sarok).” (...) A gerincoszlop tehát pontosan a nyereg közepe fölé emelkedik, és megtartja természetes, kettős S alakját.” (S. Miesner- M. Putz- M. Plewa- E. Meyners- A. Frömming, 2005, 62) A 3. ábrán látható a ló hátán elvárt testtartás, amely eleget tesz a fenti magyarázatnak.



4. ábra
a) helyes ülés b) székülés c) villaülés
(Müseler, 2000, 21)

A 4. ábra bemutatja a gerinc állapotát a helyes ülés, illetve a két leggyakoribb üléshiba során. Az izmoknak folyamatosan alkalmazkodni kell a változó egyensúlyi helyzetekhez és a helyes tartáshoz. Az alkalmazkodás lehetővé teszi a megrövidült izmok nyúlását, a gyengék erősítését, az izomegyensúly kialakítását. Az izmok rugalmassága a mozgással megtartható. Az ízületek mozgása bejáratja azokat, vérellátásukat, mozgékonyágukat fokozza. A gerinc hullámzó mozgása a porckorongok mozgatásával fokozza a keringést. (Györgypál, 2002) Az edzések rendszerességével és tudatossággal a helyes ülés testtartása megtartható, nemcsak lovaglás közben is.

A mozgás kivitelezésével nemcsak a motoros és idegrendszeri területek lépnek működésbe, hanem a fizikai- biológiai, pszichés és szociális hatások is érvényesülnek.

Fizikai- biológiai hatások

Egy élőlény társaságában, a szabad levegőn folyamatosan érvényesülnek fizikai hatások, amelyek a keringés, a légzés, az anyagcsere működésének változásában nyilvánulnak meg. A már bemutatott helyes ülés és a kellő rugalmasság fenntartásához a lovasnak a légzéstechnikáját tudatosan alakítania kell. A nem megfelelő légzés következménye feszültség a testben, amelyre a ló is reagál. A feszültség elkerülése érdekében javasolt a légzés megfelelő technikájának megtanítása, amely által az mélylé, ritmusossá válhat, illetve a rekeszizom tónusa beáll. (Györgypál, 2002)

Az állat jelenléte folyamatos éberséget, a figyelem összpontosítását kívánja meg, ezáltal az idegrendszer is aktivizálódik. Az egyensúly, a nyugalom és az izmok lazasága akkor tartható fent, ha a lovas képes összpontosítani és hatékonyan uralni magát, illetve a lovat. Ezen keresztül a testérzékelés javítása is megvalósul.

Az állattal való kapcsolat kialakításához fontos az érzékelés minden területe. „*A test egyenesen tartásához a pszichikai és fizikai építőelemeket helyesen össze kell hangolni.*” (Ahsbahs, 1997, 150) Amennyiben a helyes légzés és az összpontosítás megvalósult, a lovas alkalmazkodása a ló mozgásához sokkal könnyebb, hiszen a test érzékelése által egyensúlyát képes fenntartani. A mozgás kivitelezésekor az érintett területek az egyensúly, a koordináció. A ló hátán végzett gyakorlatokkal a tájékozódás is fejlődik. A mozgató rendszer a kondicionális képességek (erő, gyorsaság, állóképesség) terén érintett.

Az érzékszervek ingerlése is megvalósul a lovak körül töltött idő alkalmával: „*a ló szaga, látványa, nyerítése, prüszkölése, a paták koppanása, a puha, meleg, szőrös test tapintása rengeteg érzékelési lehetőséget biztosít.*” (Györgypál, 2002, 9)

Pszichés hatások

A következő hatások pszichés területeken érvényesülnek. A lovardai közeg lehetőséget ad mindenkinek - gondolok itt azokra is, akik mozgása ügyetlenebb, nehezebben sajátítják el - a sikerélmény megélésére. Az edzések során jó esetben mindig történik továbbhaladás, fejlődés, de akinek adottságai nem engedik, lehetősége nyílik más jellegű tevékenység végzésére a lovakkal. Az ügyesség megélésével az önértékelés és az önbizalom, ezáltal az életminőség is pozitívan változik. (Györgypál, 2002) Mindenki számára lehet a ló egyfajta örömforrás, így az emóciós területeket is befolyásolja. A kölcsönös biztonság fenntartásához bizonyos feladatok megtanulása és szabályok betartása szükséges, ezáltal a feladat-, és szabálytudat is változik. A különböző tevékenységek egymásutánisága egy rendszer, amelyet minden tanulónak meg kell tanulni.

A közeg lehetőséget nyújt a lovas relaxációjára, hiszen a mozgás ritmikus ismétlődése ellazítja az izmokat és a pszichét is.

Szociális hatások

Egyértelmű, hogy a szociális területek is változnak a ló ismeretében, hiszen az állat felelősségteljes gondoskodást igényel. A lovas kapcsolatot alakít ki a lóval, a lovarda dolgozóival, lovasokkal. A lovaglás szempontjából első, és legfontosabb a kapcsolat kialakítása az állattal. A lóápolás során közel kerülhet a lovas a társához, hiszen meg kell, hogy adja a tiszteletet neki azzal, hogy letisztítja. A lóápolás különböző eszközöket igényel, amelyek pontos használatának elsajátítása egyfajta szabálynak tekinthető a lovasok körében.

Mivel az első alkalmakkor egy új közegbe való beilleszkedésről van szó, ezért alkalmazkodni kell a lovagolni tanulni vágyónak. Bátran állíthatom, hogy a lovas közeg egy elfogadó közeg, így azt kell mondanom, hogy a kapcsolatalakítás is minden esetben sikeres. A sikeresség megkívánja a folyamatos kommunikációt mind a lovasokkal, mind a lóval.

Fontosnak tartom, hogy mindezek ismeretében a hatások felhasználása legyen céltudatos, mert akkor érhető el a fejlődés. Az edzések, a foglalkozások, amelyeken a vizsgálati személy részt vesz, mind az edző, illetve a pedagógusok által tervezett folyamatok, pontosan a fent felsorolt területekre építve jelennek meg.

II. 2. A kutatás

II.2.1. A vizsgált személy

Vizsgálatomban egy jelenleg 12;7 korú, 5. osztályban tanuló kislány (a továbbiakban: Anna³) esetét kívánom bemutatni, aki az iskolai készségek kevert zavarával küzd. A gyermek 2013. májusa, 11;8 kora óta vesz részt végzett lovasedzők által vezetett edzéseken lovasiskolai keretek között. Négy hónapig hetente egy alkalommal járt lovagolni, de emellett a tanítási szünetek ideje alatt a Völgység Lovas Egyesület szabadidős programjain - nyári lovas napköziben két hétig, őszi lovas napköziben 3 napig - vett részt. Amennyiben a család napirendje és lehetőségei engedték, a tanítás ideje alatt szombatonként lovas szakkörre is ellátogatott. 2013 szeptembere óta heti két alkalommal vesz részt egyéni foglalkozásokon, lovasedzéseken.

A tanuló először rossz tartása miatt érkezett a lovardába, osztályfőnöke és fejlesztő pedagógusa javaslatára. Látható, hogy a tanuló egyéni foglalkozások mellett közösségben is tanulta a lovardai tevékenységeket, így a lovaglás, a lovardai közeg tartásjavító hatásán kívül egyéb területeket is érinthet (lásd II.1.6. fejezet). Gyógypedagógus hallgatóként az is érdekelt, hogy a mozgás és a környezet által a személyes és szociális kulcskompetenciái miként változtak.

II.2.2. Kutatási módszerek

Kutatásom egyetlen gyermek esetére irányul, így annak stratégiáját az esettanulmány készítésének szabályai alapján építettem fel. *„Az esettanulmány tehát átfogó kutatási stratégia, amelyik egy természetes közegében előforduló konkrét jelenség sokoldalú és mélyreható leírását és/ vagy elemzését vállalja fel. (...) az esettanulmány állhat egyetlen eset vizsgálatából, de magában foglalhatja több eset vizsgálatát is (...)”* (Szokolszky, 2004, 497) Az esettanulmány több olyan módszer alkalmazását kívánja meg, amelyek összehajlóan közelítik meg a problémát.

Jelen helyzetben az esettanulmánnyal célom az, hogy bemutassam a 11 hónapon át végzett megfigyeléseim és annak eredményét a tanulási zavarral küzdő gyermek esetében. A közeg,

³ A kutatásban megjelölt név nem a gyermek valódi neve, személyiségi jogai miatt az nem jeleníthető meg.

amelyet választottam egy lovarda, ahol a lovasoktatásra kompetens lovasedzők, illetve szabadidős programok vezetésére alkalmas pedagógusok dolgoznak. A jelenség, amelyet meg kívántam figyelni, a gyermek motivációjának, önállóságának és társas kapcsolatainak változása.

Az esettanulmány elkészítéséhez alkalmaztam a kérdőív, a megfigyelés és a narratív interjú módszereit.

Az anamnesztikus adatok felvételéhez egy szülői kérdőívet készítettem. A kérdőívvel célom a kórtörténet és a kórelőzmények feltárása volt. A kérdőív válaszai tényeket közölnek a szülésre vonatkozó adatokról, a gyermek fejlődéséről, a betegségeiről, a családi háttérrel.

A lovaglási szint felmérése és a magatartás, kapcsolatok, szocializáció, érzelmek szintjének megfigyelése a lovas foglalkozások alkalmával az 1-2. *mellékletek* kitöltésével történt. A szempontsorokat Bozori Gabriella munkája alapján választottam ki (2002, 44-45). Azért gondolom célszerűnek, mert az események egy-egy óra alatt gyorsan történnek, kitöltése és kiértékelése pedig egyszerű. A megfigyelések 2013 májusában, augusztusában, decemberében, majd 2014 áprilisában történtek. A megfigyelt területek változását a szülői interjú és az edzővel való folyamatos konzultálás kiegészítésével kívántam összegezni és a következtetéseket levonni.

A lovaglás, mint szabadidős sporttevékenység kiválasztásának körülményeiről, az anamnézis kérdőív elemzése során felmerülő további kérdésekről, és a 11 hónap elteltével észlelt változásokról való tájékozódáshoz a narratív interjú alkalmazását találtam célszerűnek. Választásomat azzal indoklom, hogy a szülőknek az irányított kérdések megválaszolásán kívül lehetőségük adódik egyéb észrevételeik megosztására. A tudományosság, és a kutatás teljessége érdekében Anna osztályában szociometria-mérést végeztem. Célom az volt, hogy megismerjem Anna kapcsolatait az osztályközösségben. Az eredmény kiértékelése után a gyermek osztályfőnökénél tájékozódtam szintén narratív interjúval, hogy a változás miként észlelhető.

II.2.3. Az eset bemutatása

Első találkozásunk 2013 májusában volt, amikor a Völgyseg Lovas Egyesület által szervezett családi napra látogatott a család. A lehetőséget a kislánnyal foglalkozó gyógypedagógustól kapták, aki arra a napra a nevelési tanácsadóból autista gyermekeinek kérte a programot. A család közel lakik a lovardához, de akkor még nem voltak ismerősek a közegben, így biztosabbnak érezték a gyógypedagógus jelenlétét.

Jómagam éppen a lovas pályán segédkeztem, amikor Anna is megjelent a várakozók körében. Félősen, bár ennek ellenére mosolyogva állt sorban, édesanyja és édesapja kezét fogta. Érdeklődött a lovaglás iránt, de amikor rá került a sor, nem mert felülni a ló hátára. Az édesanya példáját követve, nagy biztatásra megpróbálta, de csak vele együtt. Azt gondoltam, hogy elég is volt neki az élményből, de újra és újra láttam soron következni. Egy idő után már nemcsak édesanyjával, hanem velem is felült a lóra, majd később egyedül is. Ekkor rendkívül feszült volt, izmait megfeszítve, az állatra és mozgására koncentrálni ült. Beszélgetni is csak a lóról szállás után tudtam vele.

Az adott helyzetben a ló és a lovaglás iránti érdeklődését tartottam szem előtt, nem figyeltem meg öltözködését, alakját. A program végeztével alkalom adódott a beszélgetésre, és a gyermek vizsgálatára. Korához képest fiatalabbnak gondoltam méretéből és szüleihez való túlságos ragaszkodásából. Arcán, a ló jelenlétén kívüli helyzetekben az érdektelenség jeleit láttam, ám meglehet, hogy ez csak az izgalomból adódott. Az első találkozást sikeresnek gondoltam, mert rögtön időpontot is kértek a gyermek számára a lovas iskolába.

II.2.3.1. Anamnézis

Az anamnesztikus adatokat kérdőív alapján tártam fel, melyet az édesanya bocsátott rendelkezésemre. (2. *melléklet*) A gyermek 2002. szeptemberében született, a kérdőív felvételekor életkora 11;8. Az édesanya főiskolai végzettségű, könyvelőként dolgozik. Az édesapja faipari szakmunkásként asztalos üzemvezető. A gyermek egyedüli gyermek, testvére nincs, és nem is terveznek.

A kislány kívánt gyermek, aki az első terhességből és az első szülésből született. A gyermek születése idején az anya 25, az apa 28 éves volt. Az anya terhesség ideje alatti betegségeihez az édesanya azt írta, „*folyamatosan*”⁴. A későbbi interjú során részletesen elmondta, hogy a három hónapos terhesség idején nyirokcsomó gyulladással küzdött, ami miatt antibiotikumot szedett, majd öt hónaposan végtagjai vizesedtek, hat hónaposan pedig veszélyeztetett terhes lett. Nyolc hónaposan vesemedence gyulladásban szenvedett, amelyet szintén antibiotikummal kezeltek. Folyamatosan diétázni kényszerült a terhességi cukor miatt. A terhesség ideje alatt folyamatosan izgult, hiszen első gyermekét várta. Munkahelye volt, közben a főiskolát végezte, azt gondolta, mindenre lesz ideje, de betegségei miatt mégsem alakult így. A terhesség ideje alatt nem dohányzott és alkoholt sem fogyasztott.

⁴ A továbbiakban az édesanya szó szerinti megnyilvánulását „*idézőjelben és dőlten*” jelölöm.

A gyermek születése a 42. héten történt, kórházban. A gyermek súlya ekkor 2770 gramm, hossza pedig 54 cm volt. A sima szülés során fájásgyengeség miatt, burokrepesztés történt. A gyermeket rögtön elvették az anyától, de megmutatták neki. A szülés lefolyása normális időtartamú volt. Komplikációmentesen zajlott, ám a magzatvíz mekhóniumos volt. A gyermek születéskor rögtön felsírt. Baktérium miatt belázasodott és inkubátorban volt 2 napos korától 7 napos koráig. Az anya ebben az időszakban csak üvegen keresztül láthatta. A kórházból 14 napos korában engedték haza a láz miatt, illetve azért mert nem szopott.

Az édesanya tejét fejte, így a gyermek 6 hónapos koráig ivott anyatejet, de mellette hipoallergén tápszereket is fogyasztott. Az evéssel csak annyi gond volt, hogy válogatós volt, de az anya elmondása szerint a mai napig az. A gyermek csecsemőkori fejlődését megfelelő üteműnek tartja. 4 hónapos korában fordult oldalra, 6-7 hónaposan hasra, 8-9 hónapos korában ült fel. 10 hónaposan állt fel, és a 16. hónapban indult el. Az édesanya megjegyezte, hogy Anna nem tudott mászni, konduktor tanította meg a mozgásformára.

Első szava a „nem” volt, amelyet 8 hónaposan mondott ki először, de utána 2 éves koráig nem beszélt. A szobatisztaságra szoktatás 2-2,5 éves korában kezdődött, az édesanya szavaival a „*hagyományos itthoni módszerrel*”. A szobatisztaság kapcsán az anya megjegyezte, hogy 2 éves volt a gyermek, amikor bölcsődébe vitték, de akkor vissza kellett tenniük a pelenkát nappalra is. Nappalra 2,5 éves kora körül, éjjel pedig 3 éves korában vált szobatisztává, és jelenleg is az. Önállóan eszik 3 éves, önállóan öltözködik 6 éves kora óta.

A gyermek betegségei kapcsán édesanya sok megjegyzést tett, mert a fejlődés során folyamatosan küzdöttek különféle problémákkal. Anna, születésekor 70 dB-es halláscsökkenést diagnosztizáltak, de ez miatt csak 5 hónapos korában műtötték meg, amikor megszűnt a halláscsökkenése. Egy éves kora előtt az édesanya elmondása szerint minden hónapban küzdöttek felső légúti problémákkal. 1 és 3 éves kora között garatmandula műtétje miatt kerültek kórházba. Óvodás korában négyszer volt szükség kórházi kezelésre, a füle, hányás- hasmenés és befulladás miatt. Az édesanya minden kórházi kezelés ideje alatt a gyermekkel lehetett éjszakánként is. Étel-, és gyógyszerallergiája nem ismert, de tavasszal és ősszel pollenallergiája miatt gyógyszeres kezelést kap.

A betegségek tárgyalása során megtudtam, hogy a gyermeket nagyon nehéz volt társaságba vinni, mert beteges volt. Ha egészségesen találkozott beteg gyermekkel, két nap múlva ő is megbetegedett. A bölcsődében is folyamatosan csak 2-3 napot töltött, mert utána beteg lett. Az óvodát is mindezek miatt csak 5 évesen tudta elkezdni, és akkor is csak egy évig járt, mert utána iskolába mehetett.

Az óvodába nehezen illeszkedett be, többnyire felnőttek társaságában érezte jól magát, mert közöttük töltött el sok időt. Az anya megjegyezte, hogy Anna 3 éves kora előtt a nagymamánál is aludt, de a három éves óvodakezdés óta szinte alig, és jelenleg is nehezen lehet rábeszélni. A betegségek miatt 5 éves koráig csak fejlesztésekre járt az óvodába, a nevelési tanácsadóba, így utána már a beilleszkedés könnyebben ment a megszokott közegbe. A közösségben inkább elfogadta társai irányítását, mert, ahogy az édesanya fogalmazott, „*felnőtt függő*”. 4 éves koráig cumizott, de herpesz vírus miatt 12 napig lázas volt, és enni, inni is alig tudott. Mivel a cumit sem tudta a szájába venni, leszokott róla.

Az édesanya gyermeke fejlődését összességében életkorához mérten eltérőnek tartja. A mozgásteljesítményében, bizonyos értelmi dolgokban, a tanulásban lassabbnak gondolja, ám érzelmileg fejlettebbnek tartja. Példával is indokolta, amely szerint „*egy- egy gyerekes megjegyzés, egy pacsi feldühíti*”. Anna jó tulajdonságainak tartja szorgalmasságát, türelmét, kezelhetőségét, rossz tulajdonságainak pedig „*szelektív hallását*”.

A kislányt vizsgálatra vitték nevelési tanácsadóba, illetve tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság elé. Kezelésre járt konduktorhoz, mert a mozgásfejlődéséből kimaradt a mászás, de megtanult, így nem kell már járniuk. A nevelési tanácsadóba terápiás foglalkozásokra járt. Részt vett mozgásfejlesztésen TSMT- módszerrel, a kognitív készségeinek fejlesztése gyógypedagógus vezette foglalkozásokon valósult meg, és Alapozó Terápiára is járt.

A szülők nevelési módszereiben a jutalmazás verbálisan jelenik meg. A dicséret motiváló Anna számára. Büntetésre nem igazán van szükségük, hiszen ahogy korábban írtam, kezelhetőnek tartják a gyermeket.

Az anamnézis kérdőív utolsó pontja a családi háttérre vonatkozó adatokat gyűjti össze. Ebből a részből megtudtam, hogy a családban hárman élnek együtt, az édesanya, az édesapa, és a gyermek. Lakásuk alapterülete 100 m², amelyben három szoba található. A gyermek saját szobájában alszik egyedül, de az elalváshoz szükséges az édesanya jelenléte. A családban előforduló betegségek közül anyai ágon a diabetest és a magas vérnyomást jelölte meg. Apai ágon a stroke jelent meg. A megjelölt betegségek ellenére a családtervezés időszakában a szülők nem vettek részt genetikai vizsgálaton. Az édesapa és az édesanya 20 éve élnek együtt. A gyermek érzelmileg minden családtagjához kötődik. Kisebb korában inkább az anyához kötődött, aztán volt időszak, amikor az apához. Az anya elmondta, hogy néha irigykedve nézi, mennyire tudja szeretni a nagymamáját (az apa édesanyját) is. A család életében nem volt fontosabb előforduló esemény, ami a gyermekre hatással lett volna.

A vizsgált személy iskoláskori fejlődése

A gyermek iskoláskori fejlődését a szülői interjú során ismertem meg. Az édesanya elmondta, hogy nehéz volt az iskolaválasztás, hiszen a „*legjobbat szeretnék volna választani gyermeküknek*”. Azt tapasztalták, hogy az iskolák, amelyeket meglátogattak, rendkívül teljesítménycentrikusak, és gyermekük fejlődését figyelembe véve nem tartották előnyösnek. Az elfogadó környezet miatt számba vettek egy Waldorf- pedagógiát alkalmazó intézményt is, de ott éppen az ellenkezőjét figyelték meg. Az alacsony fokú elvárások miatt „*Anna a negyedik osztályra érte volna el az első osztályos szintet*”. Az iskolakezdekéskor ugyan halláscsökkenése már nem volt, de korábbi problémái miatt szóba került speciális intézmény is. A hosszas mérlegelés után végül is a településük általános iskoláját választották, ahol az alapító okiratban szerepel a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelése és oktatása. A szülők a választást minden évben újragondolták, de „*nem találnak jobbat*”.

Gyermekük 2009 szeptemberében kezdte az iskolát, napok híján 7 évesen. Reggelente együtt indulnak, vagy az édesanya, vagy az édesapa viszi az intézménybe, hazafelé pedig a nagymamáig egyedül megy. Délután oda mennek érte a szülők, mert az édesanya még nem bízik meg benne annyira, hogy az úttesten is átengedje.

Az édesanya szerint Anna örömmel kezdte az iskolát. Elmondta, hogy a kezdetek óta a „*rossz jegyekbe belebetegszik*”. Az osztályközösségben elfoglalt helyéről azt mondta, hogy osztálytársai elfogadják, de nem igazán voltak, és jelenleg sincsenek barátai. Azt gondolja, gyermeke sokszor magányos. A felnőttekkel és a pedagógusokkal jó a kapcsolata, „*mindenkit szeret*”, ennek ellenére vannak átmeneti időszakok, amikor a „*kiabálós tanárokat nem szereti*”. Az iskolából gyakran feszülten ér haza, de nem mesél az ottani élményekről.

Tanulási eredményességében gyógypedagógus segíti, rehabilitációs foglalkozásokon vesz részt, illetve délután a napközi ideje alatt is vele tanul. Ahogy a gyermek felső tagozatba lépett, az anya szerint még szívesebben indul el reggelente. A történelem és a matematika a kedvenc tantárgya.

II.2.3.2. Az anamnézis értékelése

Az anamnézis egyfajta tájékozódás a kliens állapota felől, és az ahhoz kapcsolódó korábbi történésekről. A felvétellel nekem is az volt a célom, hogy megismerjem a gyermek jelenlegi állapotának előzményeit.

Az adatok és a korábbi események lehetőséget adnak arra, hogy az aktuális probléma oka felszínre kerüljön. A gyermek esetében nem volt alkalom orvosi leletek vizsgálatára, de az értékelés során egy-egy esemény utalhat a tanulási zavar kialakulására.

A jelenség oka ismeretlen, jellemzője a megmagyarázhatatlanság, ám ennek ellenére mégis több elmélet alakult ki a magyarázatára. A zavar hátterében álló lehetséges okokat genetikai és környezeti tényezők alakíthatják ki, írja Selikowitz (2005). Azt gondolom, esetemben a genetikai tényező nem játszik szerepet, mert az édesanya elmondta, hogy a családban nem tud olyan személyről, aki hasonló problémával küzdene, küzdött volna, illetve a gyermek genetikai betegségben sem szenved. A környezeti tényezők közül, viszont fellelhető több is, amelyek a gyermek tanulási zavarának kialakulásához vezethettek. *„Számos tanulmány irányult annak megállapítására, vajon a terhesség alatt, a vajúdas során, a szüléskor és közvetlenül a szülés utáni időszakban jelentkező problémák összefüggésben állnak-e a specifikus tanulási nehézségekkel.”* (Selikowitz, 2005, 45) A vizsgálatok eredménye bizonytalan, egyes esetekben mutat összefüggést, másokban nem. Egyesek azt mondják, hogy a zavar kialakulásának valószínűsége nagyobb, ha bizonyos gazdasági és társadalmi tényezők is jelen voltak. Esetünkben megjelenhet az agy minimális fejlődési rendellenesség elmélete, amely szerint a magzati agy nem fejlődött megfelelően, és az idegsejteket úgy érintette, hogy a későbbi tanulási képességet befolyásolta. Erre az édesanya terhesség alatti betegségeiből, és az antibiotikum szedéséből lehet következtetni, de természetesen ennek meghatározása nem kompetenciám.

Sokkal inkább valószínűnek gondolom az éretlenség elméletét, amely feltételezi, hogy a különböző területeken nem ment végbe a megfelelő fejlődés, ezért a tanulás terén elmaradás mutatkozik. A kérdőív eredményéből kiderült, hogy a gyermek mozgásfejlődéséből kimaradt a mászás. Fontos szakasza ez az idegrendszer fejlődésének is, hiszen a mászás által az agy keresztezett pályái aktivizálódnak. A kezdetben elemi mozgásminta később automatizálódik, és a gyermeknek lehetősége lesz érzékszerveivel és egyensúlyrendszerével tájékozódni. A tevékenység létrejöttéhez természetesen szükség van az idegi szabályozásra is. A mászás kimaradását azonban később konduktor segítségével sikerült pótolni, hiszen megtanulta a gyermek a mozgást, ám mégis következményeket vonhatott maga után korai hiánya. (Marton-Dévényi, 2002)

A következő probléma, amely a tanulási zavar kialakulásában szerepet játszhat, a gyermek korai hallásproblémája. A halláscsökkenése nem tette lehetővé a megfelelő beszédhanghallást, így a gyermek csak 2 éves korától kezdett el beszélni. Fejlesztő pedagógusa a mai napig azt állítja, hogy a gyermek beszédhanghallása nem megfelelő.

Véleményem szerint a zavar hátterében állhat az is, hogy a gyermek rendkívül kevés időt töltött közösségben kora gyermekkorában. Betegségei miatt nem érhatték olyan ingerek, mint a többi gyermeket. Nem adódott lehetősége a természetes gyermeki tevékenységek végzésére, átélésére. Az ingerszegénynek tűnő környezet megnehezíti a különböző csatornákon át érkező ingerek észlelését, amely később szintén a tanulási képességek elváltozásait mutathatja.

Láthatjuk az eset kapcsán, hogy igen sok tényező került felsorolásra, amelyek a tanulási zavar kialakulásának hátterében állhattak. Mivel az elméletek mind feltételezések, ezért egyiket sem tekinthetjük konkrét oknak. Viszont a felsorolt problémák közös jelenléte egyértelműen maga után vonhatja a tanulási zavar kialakulását.

A gyermek fejlesztésénél fontos, hogy nem az ok megszüntetésére kell törekedni. Nem szabad arra gondolni, hogyan lehetne a minimális agyi diszfunkciót megszüntetni, hanem az okozott állapot lehető legnagyobb megsegítését kell szem előtt tartani.

Azt gondolom, a lovaglás egy komplex lehetőség, hiszen miközben az idegrendszer bizonyos területeit aktivizálja, a gyermek érzelmi élete is befolyás alatt áll.

II.2.3.3. A vizsgált személy állapota a kutatás kezdetén

A tanuló 2012-ben, 9;5 éves korában volt tanulási képességet vizsgáló szakértői és rehabilitációs bizottság előtt, ahol az F81.3-as BNO kód, az iskolai készségek kevert zavara diagnózist kapta. Ez azt jelenti, hogy a tanulónál az olvasás és az írás mellett a matematikai készségek is zavart mutatnak.

A diagnózissal a tanuló a köznevelési törvény szerint a sajátos nevelési igényűek körébe sorolható, így megilletik a különleges gondozáshoz való jog. Szakértői véleménye szerint integráltan, a többi tanulóval együtt oktatható, de a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásának irányelve szerint. Fejlesztendő területeinek jelölték a verbális képességeket, a hosszú távú tárolást- felidézést, asszociatív tanulást, téri- idői tájékozódást, téri- vizuális gondolkodást, auditív észlelést és feldolgozást, mennyiségi gondolkodást, munkamemóriát, feldolgozási sebességet. Pedagógiai jellemzéséből kiderült, hogy a gyermek csendes, bátoratlan, visszahúzódó. A szünetekben nem játszik, inkább a felnőttek közelében tartózkodik. Barátságos, osztálytársai szeretik. Szorgalmas, feladattudata kialakult, lelkiismeretesen dolgozik. A tanórákon a feladatokat segítséggel érti és oldja meg. Mozgása darabos, beszéde ép, már nem jár logopédushoz. Szókincse hiányos. A szakértői véleményben

megjegyezték azt is, hogy a tanuló a vizsgálaton kiemelkedően együttműködött, magas motivációs szinttel vett részt, azonban biztatást, megerősítést igényelt. Feladatértése többletmagyarázatra szorult. Fáradékony. Szóbeli kifejezőkészsége gyenge. Aktivitásszintje kissé alacsony. Letargikusnak, levertnek tűnik. Erős szorongás jeleit mutatja. Figyelmi státusza stabil. Válaszadásaiban nagyon lassú és bizonytalan, de törekszik a nehezebb feladatok megoldására is.

A gyermek személyiségi jellemzőit az édesanya is alátámasztotta. Kapcsolatairól elmondta, hogy osztálytársai elfogadják, de nincsenek barátai. Egy kislánnyal szoktak együtt játszani, de az anya hívja át hozzájuk, és elmondása szerint nem Anna miatt jár oda, hanem azért, mert több játékuk van, mint neki. A gyermeknek egyébként van egy kedvenc játéka, Bumi maci, akivel kicsi kora óta játszik és még most is előveszi. Szüleivel gyakran kezdeményez játékot. Kedvenc meséje Rémusz bácsi meséi, amelyet az édesanya mesélt neki korábban, *”de igényelte azóta is, hogy olvasni tud”*.

Az anya úgy gondolja, hogy gyermekének *„rendkívül kicsi az önbizalma, ami mindent megmagyaráz”*. Általában otthon és *„olyan közegben”* jókedvű, ahol biztonságban érzi magát, de ha valami nem sikerül neki, akkor mérges, *„raplizik”*. A kudarc miatt feszült, haragos, de nem bánkodik, inkább beletörődik a sikertelenségbe. *„Sok minden nem sikerül neki, ezért lehetne állandóan bánatos”*, de általában pozitívan áll a helyzetekhez. *„Bánatossá a mély érzelmek teszik.”* Ezt az édesanya akkor vette észre először, amikor a Rút kiskacsát mesélte neki, és a gyermek sírva fakadt a kiskacsa kicsúfolása hallatán. Megnyugtítani nehéz, sír, *„sokszor hisztizik”*, de magától megnyugszik.

Megfigyeléseimmel alátámaszthatom feltevéseimet mind a szakirodalmak alapján összefoglalt jellemzők, mind a tanulási zavarral küzdő tanuló (lásd: II.1.4. fejezet), mind a szakértői bizottság és az édesanya véleménye alapján.

II.2.4. A megfigyelés folyamata

Amint már említettem, az elmúlt 11 hónapban négy alkalommal végeztem megfigyelést a mellékelt megfigyelési szempontsorok alapján, amelyek célja a lovaglási szint alakulásának megfigyelése (3. *melléklet*), továbbá a magatartás, a kapcsolatok, a szocializációs folyamat és az érzelmek szintjének megfigyelése (4. *melléklet*). A megfigyelési szempontsorok használata alkalmas volt arra, hogy a lovaglási szint változásával együtt követhessem a felsorolt szociális és személyes kulcskompetenciák alakulását. A

megfigyeléseim összevetését segítette a folyamatos konzultálás az edzővel, illetve a szülő által adott interjú.

II.2.4.1. A lovaglási szint változása

Az első megfigyelés alkalmával a tanuló egyéni foglalkozáson vett részt, de az előkészítő munkákban (lóápolás, szerszámozás, lóvezetés) hasonló életkorú fiatalok segítettek. Bátortalanul, a motivátlanság jeleivel érkezett. Nem kérdezett sem társaitól sem, a felnőttektől, ám kérdéseikre röviden válaszolt. A ló közeledését nyitottan fogadta, köszönt neki, megszólította. Rendkívül alkalmazkodónak gondoltam, mert elfogadta a felnőttek és társai véleményét, segítségét. Fegyelmezett volt, a megismertetett szabályokat betartotta. Barátságos, ám mégis visszahúzódó, nem kezdeményezett. Társaival szemben elfogadó. A foglalkozáson motiváltsága folyamatosan észrevehető volt, de nem minden helyzetben. A hiányosságokat bátortanlásának tudom be. Feladatát nem mindig tudta a feladatindítás után elvégezni, csak többszöri elhangzás után. Koncentrálni a 30 perces foglalkozásból 15 percet tudott aktívan. Az első alkalomkor hevederrel lovagolt, egy segítőt igényelt. A kapaszkodás nélküli feladatokat csak álló lovon tudta végrehajtani, segítséggel. Eszközként a babzsákot, a karikát és a pálcát alkalmazta. Bizonytalan egyensúlya miatt nem érezte magát biztonságban a mozgó lovon. Testtartására gyakran fel kellett hívni a figyelmet. Dicsérettel bátorítható volt.

Ehhez képest a második megfigyeléskor már eszközhasználata bővült, a szalagot és a labdát is alkalmazta. Továbbra is hevederrel lovagol, de már nemcsak kapaszkodva, hanem kapaszkodás nélkül is, mozgó lovon. Gimnasztikai szabadgyakorlatokat (oldalsó középtartás, magas tartás, páros karkörzés, malomkörzés, törzsfordítás, törzsdöntés) végez lépésben is. A lovastorna feladatai közül lépésben magabiztosan hajtja végre az alapülést, a teljes malmot, a térdelést, és a guggolást, álló helyzetben pedig a zászlót és az állást. Azt gondolom, bátorsága nőtt, egyensúlyának pozitív irányú változása miatt. Testtartására csak néhányszor kellett felhívni a figyelmet. Társai láttán és bátorsága miatt már érdeklődött az ügetés felől. A foglalkozás alkalmával kérdezett a karámban lévő lovakról, mesélt otthon töltött napjairól.

A harmadik megfigyeléskor a tanuló már futószáron lovagolt lépésben és ügetésben, még hevederrel, ám segítő nélkül. Kapaszkodással és kapaszkodás nélkül is képes volt végrehajtani a feladatokat, eszközöket használt (babzsák, karika, pálca, szalag). A foglalkozás második részében láthattam, ahogy önállóan lovagol lépésben. Segítséggel vette fel a száracat, majd elindította és meg is állította a lovat. Hang-, és csizmasegítséggel is képes volt

hajtani lovát. Az irányítás néhol pontatlanságot mutatott, de végrehajtotta a szlalom, a nagykör, az átváltás és az egyszerű kígyóvonal feladatait. Segítséget ugyan bizonytalansága miatt igényelt, de figyelt a pályán lévő többi lovasra. Testtartására csak óra elején kellett figyelmeztetni, illetve akkor, ha a játékos feladatokba nagyon belemerült. A feladatindítást nem mindig hallotta meg elsőre. Testsémára utaló feladatokat és a téri orientáció feladatait hibátlanul végezte el. Többször felszabadultan nevetett, mesélt az iskoláról.

Az utolsó megfigyelésemkor már futószáron lovagolt nyeregben, lépésben és ügetésben is. Segítséget nem igényelt. Kapaszkodva és kapaszkodás nélkül is hajtott végre feladatokat. Kengyellel és kengyel nélkül is ül a nyeregben, mind könnyű-, mind tanügetésben. Az önálló lovaglás lépésben már teljesen önállóan megy, de még hevederrel. Több lovon is ült már, vágát rövid ideig, de kipróbálta. Figyelme tartós. Testtartása miatt csak óra elején kell figyelmeztetni. Gyakran kérdez.

II.2.4.2. A megfigyelt területek változásainak bemutatása

A három vizsgált terület a motiváció, az önállóság és a kontaktuskészség változásai voltak a lovaglás hatásainak ismeretében. A következőkben ezek a változások részletes bemutatását teszem meg az egyes területeken.

Motiváció

Minden emberi tevékenység alapja a motiváció. Átala érezhetjük a késztetést a gondolkodásra, tanulásra, társas aktivitásra. (Józsa-Fazekasné, 2007) Esetemben azért tartottam fontosnak a motiváció megfigyelését, mert *„a motívumok és a képességek fejlődése szorosan egymásba fonódik, nem választható szét, és egymást is segíti.”* (Bickhard, 2003, 41-56) Tehát a motiváció növekedése által változhatnak a motoros, a kognitív, a tanulási és a szociális képességek egyaránt. Anna esetében a motiváció a mozgás iránti érdeklődés felkeltésével változhatnak az említett területek.

Az interjú során az édesanya elmondta, hogy a gyermek rendkívül motiválatlan minden sport, mozgás iránt. Édesapja próbálta biciklizésre tanítani, de a mai napig nem sikerült, ha futásra kerül a sor, kifogásokat keres, még a gyaloglás is teher neki. Arra is csak nagy biztatással sikerült rábeszélni, hogy a családi napon ellátogassanak a lovardába.

Az első megfigyelés alkalmával a motiváció az értékelő lapon mindezek ellenére 3 pontot ért el. Félelme és bizonytalansága miatt nehezen vállalkozott a feladatok elvégzésére,

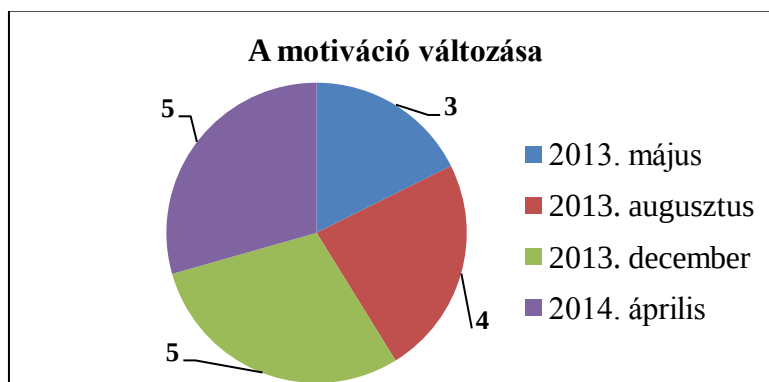
de igyekezett részt venni mindegyikben. Dicsérettel, bátorítással, sokkal aktívabban vett részt a feladatokban.

A második megfigyelési alkalommal a motivációjának értékelése emelkedett. Sokkal nagyobb határozottsággal kezdeményezte a lovak körüli feladatokat (lóápolás, etetés). Érkezőkor érdeklődött a tevékenységről, elmondta mit szeretne az órán. Rendkívül nyitottnak találtam az új ismeretek megszerzésére.

A harmadik alkalommal önállóan indult a megszokott tevékenységsorozat elvégzésére, elfogadta társai segítségét, ám elmondta nekik, hogy ő mit szeretne a munkában elvégezni. Mosolyogva, határozottan végezte el a feladatokat. Lovaglás közben érdeklődött a nyeregben való lovaglásról, a magasabb szintek felől, bár elmondta, hogy bátorságot még gyűjtenie kell hozzá, de ő is szeretne majd úgy lovagolni.

Az utolsó alkalomra el is érte célját, mert ekkor már nyeregben lovagolt. Érdeklődése és kitartása meghozta gyümölcsét, mert a lovaglási szintje is nagyban változott. Az önálló lovaglás is kíváncsisággal tölti el. Vannak bizonyos feladatok, amelyeket kevésbé szeret, de végrehajtja őket. Azokkal a feladatokkal, amelyeket örömmel végez, nagyban motiválható.

A motiváció változását a 11 hónap során az 5. ábra szemlélteti, amelyet a megfigyeléseim során készítettem, az értékelő pontok alakulása alapján. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy a motiváció pozitív irányba történő változása maga után vonhatja a tanulási motiváció, majd a tanulmányi teljesítmény változását is. Jelen esetben nem volt célom a tanulmányi teljesítmény vizsgálata, de további kutatási irányt adhat az összefüggés megfigyelése.



5. ábra
A motiváció változása
Saját ábra

Önállóság

Az önállóság változását azért tartottam fontosnak szem előtt tartani, mert az önállósulás fontos eleme az önbizalom kialakulásának. A gyermeknek meg kell érezni, milyen az, amikor saját maga végez el valamilyen tevékenységet. Az eredmény lehetőséget ad megfigyelni önmagát. Ebben az esetben a ló leápolásával, a felszerelések rendben tartásával láthatja a gyermek azt, hogy mennyire alapos, mennyire pontos a munkája. Végeredményben pedig e tevékenységeknek a mindennapokra is rá kellene vetítődni, hiszen az eredmény akkor lesz igazán látványos.

Az önállóság megfigyelését rendkívül nehéznek találtam, mert az egyes alkalmakkor nem volt egyértelmű, és a megfigyelt foglalkozásokat tekintve nem volt folyamatos (6. ábra).

Az első megfigyeléskor a gyermek önállóságát 2 pontra értékeltem, mert segítséget igényelt minden tevékenység elvégzésében (a lóápoló szerszámokat a polcra levenni, visszatenni, a lovas felszerelés felvétele). Nem tudtam eldönteni, hogy a látott önállótlanúság a bátortalanságának, szorongásának és a még új környezetnek tudható be, vagy a mindennapjaiban is ekkora megsegítést igényel a tevékenységek végzésében.

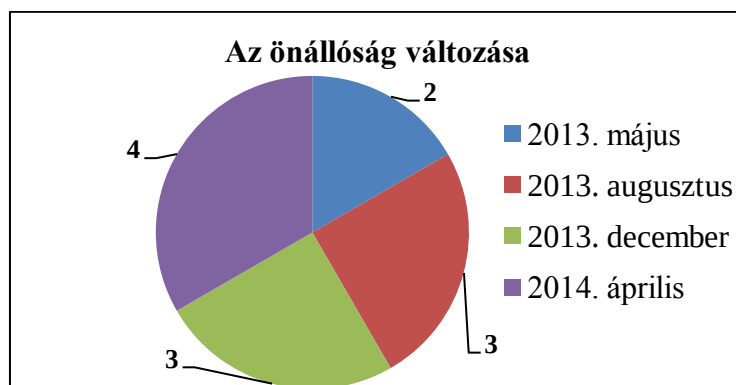
Mindenesetre a második alkalomra már pozitívan változott az értékelés, egy egységgel nőtt. Ekkor már a foglalkozás kezdetén, a lóra szállás előtti munkákat (lóápolás, felszerelés, öltözködés) önállóan – fontos hozzátennem, hogy határozottan kezdeményezte – de még segítséget igényelt. Kérte a felügyeletet a ló ápolásánál, kiválasztotta ugyan a ló szerszámait, de a felhelyezését nem tette meg. A saját felszerelését, a kobakot kérte, hogy helyezzük fel, mert akkor nem fog mozogni a fején. A változás az első megfigyeléshez képest szembetűnő volt, mert sokkal magabiztosabban mozgott a közegben. Azt gondolom, a látványosságban történő változást az is elősegítette, hogy részt vett a lovas napköziben, ahol a közösség húzó ereje által bátorságot gyűjthetett.

A harmadik alkalommal önállóságának értékelése nem változott az előző megfigyeléshez képest. Ekkor ugyan határozottsággal végezte feladatait, lovaglási szintje ugyan fejlődött, de segítséget továbbra is igényelt.

Az utolsó alkalomra már nőtt az értékelő pontok száma. Az előkészületi munkákban a ló ápolását társaival végzi, de nem kell figyelmeztetni az eszközök megfelelő használatára. Feltűnő volt, hogy annak ellenére, hogy ló szerszámozásához még igényli a felügyeletet, segítséget a saját felszerelését már teljesen egyedül hozza és fel is veszi. A lovaglás során a testtartására nem kellett felhívni a figyelmet. Mondhatni, a tevékenységek egyfajta rutinná

váltak számára. A motiváció változásának szemléltetéséhez hasonlóan a 6. ábrán mutatom be az önállóság alakulását.

Azt gondolom, hogy önállóságának változásával az énképe, önértékelése is pozitív irányú változást mutat, de kutatásomnak nem volt célja e területek megfigyelése.



6. ábra
Az önállóság változása
Saját ábra

Társas kapcsolatok

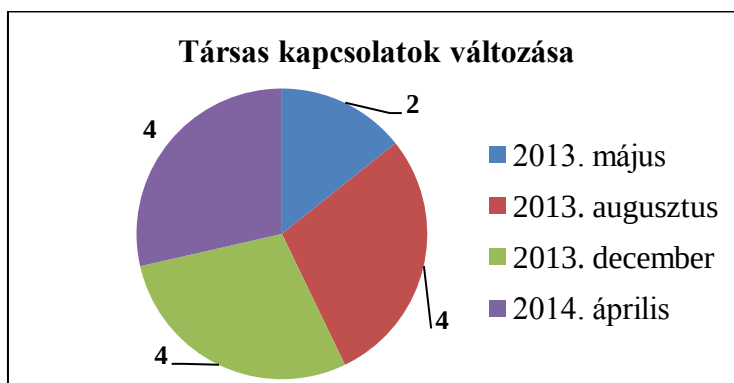
A harmadik megfigyelt terület (7. ábra) a másokkal való kapcsolat kialakításának különböző szintjeire vonatkozott. Nemcsak a kommunikáció, hanem a tevékenységekben való együttműködés, az érdeklődés is a problémakörbe tartozik. Az anamnézis felvételekor az édesanya elmondta, hogy Annának nincsenek kapcsolatai, barátai, többnyire felnőttek között tölti idejét. A terület megfigyelését azért tartottam fontosnak, mert az elfogadó környezet lehetőséget biztosít arra, hogy a közösségben kapcsolatokat alakítson ki.

A megfigyelés első alkalmával kapcsolatalkotási készségének alacsony szintjét a szorongásának és az új közegnek tudtam be. Ekkor még csak a felnőttekkel és a lovakkal, illetve néhány kortársával kommunikált, de akkor is csak válaszadás szintjén. Önállóan kapcsolatot nem létesített. A kooperálás szintjén csak annyit jegyeztem meg, hogy elfogadja társai véleményét, de sajátját nem nyilvánítja ki. Inkább a felnőttekkel való kapcsolatában voltak megfigyelhetők megjegyzései (pl.: „*Nekem jobb lenne, ha inkább megállnánk.*”).

A második alkalommal már emelkedett az értékelés pontszáma két egységet. A feltűnő változást ebben az esetben, a nyári napköziben való közösségi részvétel okozhatta. Érkezőkor határozottan köszönt, a kérdésekre válaszolt hogyléte felől. A társaival a szabad játék során kooperál, és próbát tett játék kezdeményezésére. Többször keresett társat magának a lovon végezhető páros gyakorlatokra, feladatokra.

A harmadik megfigyelés alkalmával az értékelés nem változott, bár azt tapasztaltam, hogy visszahúzódbban érkeznek, mint a nyári alkalomkor. A társai és a felnőttek kérdésére válaszolt ugyan, de érezni lehetett bátortalanságát. A lóval való kapcsolatfelvételnél ez a feszültség csökkent, mert kérdezett a ló állapotáról, a foglalkozás feladatairól.

Az utolsó megfigyeléskor is stagnálást tapasztaltam a kapcsolatalakítását, kezdeményezését illetően. Kooperálása csak a lóval mutatott változást. A felnőttekkel és a társaival ugyan olyan kapcsolatban volt, mint a korábbi alkalmakkor.



7. ábra
Társas kapcsolatok változása
Saját ábra

II.2.4.3. A megfigyelések összegzése

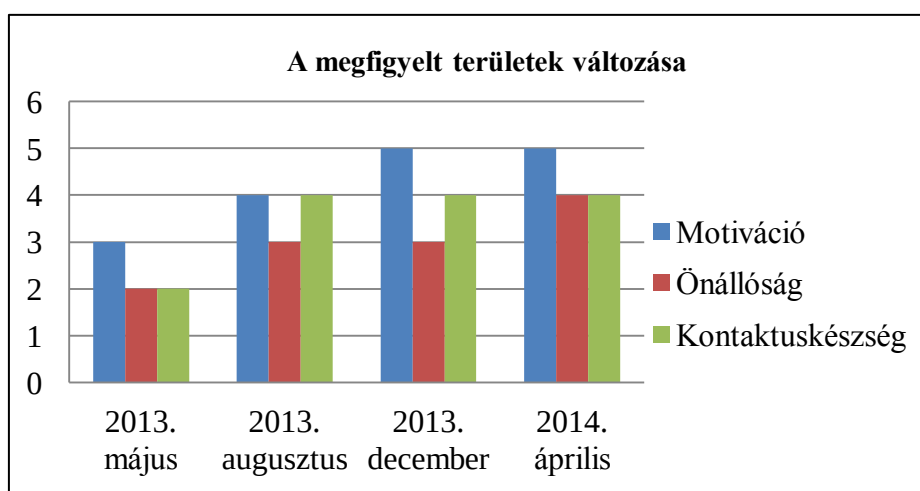
A megfigyelési szempontsorok kiértékelése (8. ábra) azt mutatja, hogy a 11 hónap alatt a lovaglási szint, valamint a motiváció, az önállóság és a kontaktuskészség is pozitív irányba változtak a lovardai közegben. Azt tapasztaltam, hogy a lovaglási szint fejlődésének ütemében változott a motiváció. A motiváció változása tette lehetővé az önállóság és a kontaktuskészség alakulását is.

Úgy gondolom, hogy a gyermek esetében akár a mozgás, akár a személyes és szociális kompetenciák változása a lovardai közegben nagy eredmény. A gyermek állapotánál a kutatás kezdetén mozgását nem találtam folyamatosnak, a szakértői vélemény is írta. Ennek ellenére mégis képes volt olyan folyamatos mozgásforma megtanulására, mint a lovaglás. A bizalom növekedésével a lóhoz való közeledése, valamint, a mozgás során az egyensúlya, mozgáskoordinációja is pozitívan változott. Érdeklődését folyamatosan fenntartotta társai szintjének megfigyelése, így motivált volt a feladatok iránt, mert tudta, hogy ő is magasabb szintre léphet a lovaglás terén.

A folyamatos érdeklődés, a közösség húzó ereje, és a társai példája vezetett ahhoz is, hogy tevékenységeit egyre önállóan végezte.

Az elfogadó közeg mind a felnőtt segítők, a szakemberek, a társak és az állatok részéről lehetőséget biztosítottak a gyermek szorongásának oldására, így a kontaktuskészség, a kapcsolatalakítás változására.

A megfigyelt területek összesítését a 8. ábrával szemléltetem. Az ábrán megjelenítettem a megfigyelési szempontsorban elért pontszámot az Y- tengelyen, az X- tengelyen pedig a megfigyelések alkalmai láthatók.



8. ábra
A megfigyelt területek összesítése
Saját ábra

A kutatásom feltételezései akkor igazolódnak be, ha az említett változások nemcsak a lovardai közegben, hanem otthoni és az iskolai életben is fellelhetők. A következő alfejezetben a szülői interjú és a megfigyelés eredményei kerülnek összevetésre, a hipotézisek bizonyítása érdekében.

II.2.4.4. A szociometria- mérés kiértékelése

A szociometria- méréssel célom az volt, hogy megtudjam a gyermek osztályközösségben elfoglalt helyét, kapcsolatainak minőségét, így igazolhassam, vagy cáfolhassam a vizsgált személy társas kapcsolatainak feltételezett gazdagodását. A szociometria kérdőív kitöltése az osztályfőnök jelenlétében történt 2014 márciusában.

Az Iskolai Szociometria Szoftver használatával készítettem el az osztályközösség szociogramját. Az eredmények alapján a kölcsönösségi index 91%-ot mutat. Az eredmény rendkívüli, az átlag felett helyezkedik el. Arra következtethetünk, hogy a közösségben a magányos tanulók száma igen csekély. A sűrűségi mutató 1,6 így a közösség stabilnak

tudható be. A kohéziós index 29%, vagyis a lehetséges kölcsönös kapcsolatoknak 29%-a valósult meg. A viszonzott kapcsolatok mutatója 51%, vagyis a deklarált kapcsolatok több mint a fele kölcsönös. Az eredmény így az optimális övezetbe tartozik.

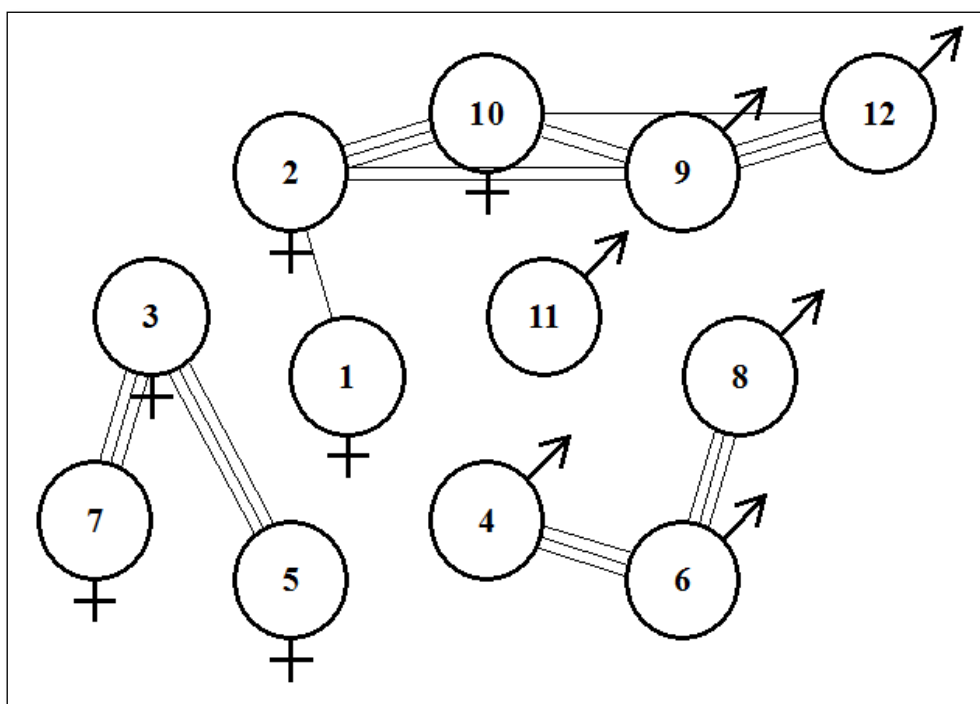
Ahhoz, hogy az olvasó számára is világos legyen az Iskolai Szociometria Szoftver használatával készített összesített kölcsönösségi táblázat és a szociogram, fontos megismernie a névsort. A gyermekek tehát a következő sorrendben kerültek az ábrákra:

1. Luca
2. Zsófia
3. Judit
4. Zoltán
5. Zoé
6. Gábor
7. Csenge
8. Vencel
9. Péter
10. Anna
11. Balázs
12. Benjámín.

A vizsgálati személy, Anna a szoftver alapján a 10. sorszámú tanuló. Fontosnak tartom megjegyezni, hogy az osztályközösségben rajta kívül Péter és Benjámín is sajátos nevelési igényű. A 9. ábráról leolvasható, hogy Anna az Egyszeres, a Kétszeres és a Háromszoros kölcsönösségek számánál is egy jelölést kapott. A kölcsönös kapcsolatok összesítésénél látható, hogy Anna jelenleg három kölcsönös kapcsolattal rendelkezik. A 10. ábrán látható, hogy Zsófia, Péter és Benjámín azok, akiket a vizsgált személy barátjának tekint. Zsófiával három kérdésben is kölcsönösen választották egymást, Péterrel kettő, Benjáminnal pedig csak egyetlen kérdésben volt a megjelölés kölcsönös.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	DK	1x	2x	3x	Σ
1	0	3	3	0	3	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	0	1
2	1	0	0	0	0	0	0	0	2	3	2	0	4	1	1	1	3
3	0	2	0	0	3	0	3	0	0	0	0	0	3	0	0	2	2
4	1	0	1	0	0	3	0	3	0	0	0	0	4	0	0	1	1
5	0	1	3	0	0	3	2	0	0	0	0	0	4	0	0	1	1
6	0	0	0	3	0	0	0	3	0	0	1	0	3	0	0	2	2
7	1	0	3	3	0	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	1	1
8	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	3	1	3	0	0	1	1
9	0	2	0	0	0	0	0	0	0	2	0	3	3	0	2	1	3
10	0	3	0	0	0	0	0	0	2	0	0	1	3	1	1	1	3
11	0	0	0	3	0	0	0	0	1	0	0	1	3	0	0	0	0
12	0	3	0	0	0	0	0	0	3	3	0	0	3	1	0	1	2
DK	3	6	4	3	2	3	2	2	4	3	3	4					

9. ábra
Kölcsönösségi táblázat
Saját ábra



10. ábra
Szociogram
Saját ábra a szociometria kérdőív eredményei alapján

II.5.4. A megfigyelések, a szülői interjú, illetve a szociometria és a pedagógussal készített interjú összevetése és a hipotézisek igazolása

A megfigyeléseim eredményét az előzőekben bemutattam. Az eredmény alátámasztása érdekében a szülőnek a három területre irányuló kérdéseket tettem fel 2014 áprilisában. Ebben az esetben is az édesanyával tudtam beszélni, aki elmondta, mennyire örülnek, hogy gyermekük megszerette a lovaglást. Korábban már említettem, hogy Anna igyekezett mindenféle testmozgást kerülni, ám ebben az esetben nem keresett kifogásokat, hanem kitartóan részt vesz az edzéseken.

Az anya Anna mozgás iránti motivációjának változását alátámasztotta, hiszen eddig nem tapasztalta még gyermekén a sport iránti érdeklődést. Így tehát első hipotézisem, amelyben azt feltételeztem, hogy a gyermek mozgás iránti motivációja pozitív irányba fog változni, beigazolódott.

Amikor a gyermek önállóságáról kérdeztem a mindennapokban, az édesanya csak annyit mondott, „*Anna most is önállótlan*”. Elmesélte, hogy minden reggel keltenie kell, aztán elkészíti neki a reggelit. Azt a ruhát veszi fel, amit az anya választ. Az iskolába együtt mennek. Délután játszik, tanul, de este a fürdéshez meg kell engedni neki a vizet, és nem is alszik el egyedül. Az anya elmondta azt is, „*dolgoznak rajta*”, hogy mindez változzon. Nehezen hittem csak el, amit mesélt, mert a lovardában nem így láttam a gyermek viselkedését. Az egyéni edzések alkalmával felszerelését egyre önállóbban hozta és felvette. A közösségben eltöltött foglalkozásokkor nem kellett felhívni figyelmét a bizonyos tevékenységekre, pl.: érkezéskor felszerelését a közösségi helyiségbe vitte, tudta, hogy lovaglás előtt a lovát le kell ápolni, étkezésekkor figyelmeztetés nélkül kezét mosott, felszereléseit, kézműves munkáit egy helyen tartotta. Feltételezésem, hogy a gyermek önállósága pozitívan fog változni mind a lovardai, mind a mindennapi tevékenységeiben, csak részben igazolódott be. A lovas közegben egyértelműen látszik az 5. ábrán önállóságának változása, ám az otthoni közegben nem így tapasztalták szülei.

A harmadik vizsgált területem a gyermek társas kapcsolatainak alakulása volt, vagyis, hogy képes lesz kapcsolatot kialakítani a lovardában és az iskolában egyaránt. Édesanyja elmondta, hogy kapcsolatai az osztályban szerintem nem változtak meg. Anna nem mesél neki az iskolai élményeiről, ezért azt gondolja, barátai sincsenek. Ennek ellenére mégis úgy gondolja, kapcsolatai gazdagodtak, hiszen új embereket ismert meg. A lovas közeg közelebb áll hozzá, közvetlenebbnek érzi a foglalkozások után. Idáig a családon kívül nem volt más közösség, ahová járhatott volna. Szívesen jár a foglalkozásokra, de ezen kívül nem épít

kapcsolatokat. Mindezt a lovardában szintén másképp tapasztaltam. Már az első napközi alkalmával, az ismerkedési körben magabiztosan mutatkozott be, és beszélt magáról. A délelőtti irányított tevékenységek közben beszélgetett a gyermekekkel, aktívan részt vett a munkában. A délutáni szabadjáték közben pedig bátran ment társat keresni a játékokhoz.

Az osztályközösségben végzett szociometria- mérés eredménye szerint Annának három kölcsönös kapcsolata van. Az osztályfőnök elmondta, hogy korábban csak Zsófiával teremtett kapcsolatot, de akkor is inkább azért, mert a kislány közeledett Annához. A pedagógus elmondása szerint az elmúlt négy hónapban tapasztalta, hogy Anna kapcsolatot szeretett volna alakítani. Szünetben odament társaihoz, be szeretett volna szállni a játékokba. A közeledést többen elfogadták, de az osztályfőnök is úgy látta, hogy Zsófiával, Péterrel és Benjáminnal egyre erősebb a kapcsolata. Úgy tűnik, hogy harmadik hipotézisem, amely szerint a gyermek társas kapcsolatai pozitív irányba változni fognak, beigazolódott.

Összességében azt gondolom, hogy kutatásom előre mutató e gyermek esetében, mert ha a mindennapokban egyelőre nem olyan látványosan – bár az iskolában is már mutatkoznak pozitív hatásai – de a lovardában változása rendkívül látványos. Az, hogy az otthoni közegben még nem sikerült alkalmazni a lovardában tanult technikákat, talán adódhat abból, hogy nem telt el olyan sok idő az első lovas foglalkozása óta. Úgy gondolom, a lovardában megtapasztalt olyan helyzeteket, amelyekben neki kellett kapcsolatot kezdeményeznie, így a feszültséget, szorongást le kellett küzdenie. A kapcsolatalakítása változott, az idő további múlásával és a fejlesztések igénybevételével képes lesz a teljes feszültséget leküzdeni. kelt Rendkívül fontosnak tartom a befogadó közeg jelenlétét, hiszen nem csak a tanulási zavarral küzdő tanuló részéről kell elvárni az alkalmazkodást, hanem a környezettől is. A gyermek a lovardában, és ahogy a szociogram is mutatja, az osztályközösségben is pozitív a légkör.

III. Összegzés, következtetések

*„Nincs oly bensőséges titok, mint amely a lovas és a ló között alakul ki.”
(Robert Smith Surtees)*

Dolgozatomban egy tanulási zavarral küzdő tanuló esetének bemutatására törekedtem egy nem szokványos szituációban. A szülők már több mint tíz éve éltek együtt, amikor az édesanya terhes lett. Ők sem gondolták, hogy már a terhesség időszakában is viszontagságokkal lesz teli, illetve, hogy a gyermek felnövekedése során folyamatos akadályokkal kell megküzdeniük. A tanulási zavar az életforma megváltoztatását igényelte, hiszen a gyermeket

állandóan fejlesztésekre, terápiára viszik, életminősége javítása érdekében. A gyermek képes volt a természetes gyermeki tevékenységek elvégzésére, a játékra, de betegsége miatt sajnos nagyon kevés időt töltött közösségben. Így nem volt alkalma megismerni a kapcsolatalakítás lehetőségeit, a barátkozás rejtelseit. Környezete, amely kisgyermekkorában körülvette talán ingerszegénynek tekinthető a társas kapcsolatokat tekintve, hiszen csak felnőttek társaságában volt.

A lovarda megismerésével ez a helyzet változott, már kevésbé volt beteges, könnyebben vihették kortársai közé. A gyermek számára szülei biztosították a lehetőséget, hogy megismerkedjen egy sporttal, hogy hobbit találhasson magának. Esetében e lehetőség több, az életminőségére kiható következményt is maga után vont. A lovardában bekerült egy elfogadó közegbe, ahol megélhette azt, hogy ő így is elfogadják, ahogy van. Az iskolában a tanulási képességei miatt folyamatos kudarcok érik, amelyek elveszik önbizalmát. A lovak körül lehetősége adódott az iskolai életet félretenni, és a maga módján felszabadultan fejlődni. A környezet és a mozgás lehetőséget ad a tanulási zavarból adódó problémák kompenzálására.

Kutatásom a gyermek mozgás iránti motivációjának, önállóságának és kapcsolatteremtő készségének változására irányult. A témaválasztást személyesnek gondolom, mert a fent említett területek változását saját magamon is megtapasztalhattam. Megfigyeléseimet, tapasztalataimat pszichológiai, pedagógiai és a lovas terület szakirodalmaival támasztottam alá, hogy kutatásom megfeleljen a tudományosság elvének.

A megfigyeléseim és a szülői interjú összevetésével a feltevéseimet kívántam bebizonyítani. Látható, hogy csak részben igazolódtak be a hipotézisek, mert a gyermek a lovardai tevékenységben mutatott önállóságát és kapcsolatalakítási készségét nem tudja egyelőre a mindennapi és az iskolai szituációkban olyan intenzíven alkalmazni. Ha a lovas napköziben és a lovas foglalkozásokon mutatott együttműködést, kapcsolatalakítást az osztályában is alkalmazni tudja, lelki állapota kiegyensúlyozottabb lesz, szorongása oldódik. Természetesen a kapcsolat nem csak az ő alkalmazkodását jelenti, szükség van iskolai társai részéről is a kezdeményezés elfogadására. Az integráció minden területén szükség van az elfogadásra.

Az önállóság alakulása a lovardában a közösség hatásának, és az elvárásoknak köszönhető. Otthon azonban a gyermek még nem érzi feladatának a mindennapi tevékenységek elvégzését, pedig a korosztályától már elvárt. Az értékelésben is említettem az önállóság önbizalomformáló hatását, de itt is szeretném rá felhívni a figyelmet. Az édesanya elmondta, hogy Anna ügyesnek tartja magát a lovaglásban, és így is mesél magáról. Énképét

nagyban alakítaná, ha a mindennapi tevékenységekben is kivenné a részét és azok is élménnyel töltenék el.

Bebizonyosodott, hogy a kognitív képességek fejlesztése mellett érdemes más területek fejlődését is befolyásolni a tanulási zavarral küzdő gyermek életminőségének javítása érdekében. A helikopter szemlélet értelmében a lovardai közeg lehetőséget ad egy-egy problémához leereszkedni. Kutatásom eredménye bizonyítja, hogy érdemes a tanulási zavar fejlesztését akár a motoros, akár a szociális területek felől megközelíteni.

Azt gondolom, hogy a gyermek fejlődése még szemléletesebb lovas terápiás keretek között, de a lovardának még (egyelőre) nincs a tevékenység végzésére kompetens szakembere. Bízom benne, hogy a szakemberhiány hamarosan megszűnik.

Megfigyeléseim tapasztalatait több gyermek lovas oktatás terén hasznosítani lehet. Távlati célom, hogy ezeket kollégákkal találkozóknak, konferenciáknak alkalmával megosszam.

IV. Irodalomjegyzék

- Ahsbahs, B - Hess, C. - Hölzel, W. - Meyners, E.: (1997): Edzéselmélet. Az agráregyetemen és -főiskolákon javasolt tankönyv. Lovasakadémia sorozat Mezőgazda Kiadó
- Bickhard, M. H. (2003): An Integration of Motivation and Cognition. In: Smith, L., Rogers, C. és Tomlinson, P. (szerk.): Development and motivation: joint perspectives. Leicester: British Psychological Society, Monograph Series II, 41-56.
- Bozori Gabriella (2002): Lovasterápia. Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből. Székesfehérvár: Polu- Press Kkt.
- BNO-10 Zsebkönyv DSM-IV™ meghatározásokkal (1996) Animula Egyesület
- Csépe Valéria (2005): Kognitív fejlődés-neuropszichológia, Gondolat Kiadó, Budapest, 207-233. o
- Csépe Valéria (2006): Az olvasó agy. Budapest: Akadémiai Kiadó Zrt.
- Dékány Judit (1999): Kézikönyv a diszkalkulia felismeréséhez és terápiájához. Budapest, BGGYF
- Farkasné Kristóf Zsuzsanna (2006): Lehetőségek a tanulási problémák korai felismerésében és megelőzésében. In.: Új Pedagógiai Szemle, 56. évf. 6. sz. 2006. június, p. 98- 106.
- Gerebenné Várbíró Katalin (2001) A neuropszichológia szerepe a gyógypedagógiai pszichodiagnosztika megújulásában In.: Racsmány M., Pléh Cs. (szerk.) Az elme sérülései. Kognitív neuropszichológiai tanulmányok Pszichológiai Szemle Könyvtár, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (1998): A tanulási zavarok szindróma a szakirodalomban. In.: Új Pedagógiai Szemle, 1998. október
- Gyarmathy Éva (2008). Diszlexia, a specifikus tanítási zavar. Budapest. Lélekben Otthon Kft.,
- Györgypál Zoltánné (szerk.) (2002): Lovasterápia. Hippoterápia. Szombathely: Szignatúra Kft.
- Józsa Krisztián-Fazekasné Fenyvesi Margit (2007): Tanulásban akadályozott gyerekek tanulási motivációja. Iskolakultúra online,1, 76-92. (http://www.iskolakultura.hu/iol/iol2007_1_76-92.pdf)
- Kirk,S.A.Bateman,B.(1962)Diagnosis and remediation of learning dibilities. Exceptional Children, 29,73-78
- Lányiné Engelmayer Ágnes: Gyógypedagógia és terápia, In: Gordosné dr. Szabó Anna (szerk.) Gyógyító pedagógia. Nevelés és terápia. - 2. kiadás. Budapest: Medicina Könyvkiadó, 2012. 71-85.
- Marton-Dévényi Éva (2002): Az Alapozó Terápia elmélete és gyakorlata. In: Fejlesztő pedagógia. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 32 –65.

- Meixner Ildikó (1993): A dyslexia prevenció, reedukáció módszere. Budapest. Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskola
- Mesterházi Zsuzsa (1998): A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése. Budapest: Eötvös Lóránt Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar
- Mesterházi Zsuzsa (szerk.) (2001): Gyógypedagógiai Lexikon. Budapest: Eötvös Lóránt Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskolai Kar
- Müseler, W. (2000): A lovasoktatás kézikönyve. Budapest: Mezőgazda Kiadó
- Nemzeti Alaptanterv, 2013
- Pinczésné dr. Palásthy Ildikó (2007): Tanulási zavarok, fejlesztő gyakorlatok. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó Kft.
- Pukánszky Béla-Németh András (1996): Neveléstörténet. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Rt.
- Selikowitz, M. (2005): Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek. Budapest: Medicina Könyvkiadó Rt.
- Susanne Miesner - Michael Putz - Martin Plewa - Eckart Meyners - Angelika Frömming (2005): A jól képzett lovas. Budapest: Mezőgazda Kiadó
- Szilák Aladárné (2001): Felső tagozatos diszkalkuliás tanulók segítése Eger Konferencia 2001. (107-123) <http://www.emis.de/journals/AMI/2001/acta2001-szilak.pdf>
- Szokolszky Ágnes (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Budapest: Osiris Kiadó
- Wilhelm Müseler (2000): A lovasoktatás kézikönyve. Budapest: Mezőgazda Kiadó
- Zsoldos Márta – Sarkady Kamilla (1992): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. In: Magyar Pszichológiai Szemle, 3-4.
1993. évi LXXIX törvény http://www.okm.gov.hu/letolt/kozokt/kozokt_tv_070823.pdf (2014. 03. 12)
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
<http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf> (2014. 03. 12)

V. Mellékletek

1.számú melléklet

A lovaglási szint felmérése

(kitöltése +, - jelekkel)

Ló vezetve lépésben	Segítők	Kapaszkodás	Kapaszkodás nélkül	Eszközőkkel
Hevederrel lovagol				
Nyeregben lovagol				
Kengyel nélkül lovagol				
Kengyellel lovagol				
Ló futószáron lépésben				
Hevederrel lovagol				
Nyeregben lovagol				
Kengyel nélkül lovagol				
Kengyellel lovagol				
Ló futószáron ügetésben				
Hevederrel lovagol				
Nyeregben lovagol				
Kengyellel lovagol				
Kengyel nélkül lovagol				
Tanüget				
Könnyűüget				
Ló futószáron vágóban				
Hevederrel				
Nyeregben				
Kengyel nélkül				
Kengyellel				

Önálló lovaglás lépésben karámban	Segítséggel	Önállóan
Szárfelvétel		
Ló indítása		
Megállítása		
Hajtás lépésben		
Irányítás		
Szlalom		
Nagykör		
Kiskör		
Átlóváltás		
Átváltás		
Egyszerű kígyóvonal		
Kétívű kígyóvonal		
Háromívű kígyóvonal		

Féllovarda		
Önálló lovaglás karámban ügetésben		
Lépésből ügetés		
Felvétel lépésbe		
Tanügetés		
Könnyű ügetés		
Egyenes vonalon		
Körön		

Mely lovardai alakzatokat lovagolja ügetésben:

.....

.....

.....

.....

Magatartás, kapcsolatok, szocializáció, érzelmek szintjének megfigyelése

(kitöltése 0-6 pont, illetve értelemszerűen)

Tulajdonságok	0-6 pont, illetve értelemszerűen
Megjelenése	
Kontaktuskészség	
Kooperálás társaival	
felnőttekkel	
lóval	
Motiválhatósága	
Kitartása	
Bátorsága	
Céltudatossága	
Önértékelése	
Önbizalma	
Szabályfelismerése	
Szabálytudata	
Szabálytartása	
Feladattudata	
Feladattartása	
Önfegyelme	
Önállósága	
Énképe	

Magatartás	jellemző: +	nem jellemző: -
Nyugtalan, állandóan mozog		
Ingerlékeny, érzékeny		
Társait és a lovat bántja		
Figyelemproblémák, feladatát nem tudja teljesíteni		
Koncentráció képtelensége, dezorganizált személyiség		
Szükségletek azonnali kielégítése, türelmetlenség		
Hirtelen extrém hangulatváltások		
Gyakori sírás		
Hirtelen dühkitörés		
Kudarckerülő		
Sikerorientált		
Fegyelmezett		
Alkalmazkodó		
Visszahúzó		
Nyitott, elfogadó		
Barátságos, ragaszkodó		

Családi háttere

Erősségek
Fejlesztendő területek